



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

JULIANA DE ALMEIDA FREITAS

**RPG *Medievo Ibérico*: a interpretação de papéis como uma estratégia para
o ensino de Idade Média no ensino fundamental.**

FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 2017.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

JULIANA DE ALMEIDA FREITAS

RPG *Medievo Ibérico*: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Federal
de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em
Ensino de História.

Orientador: Prof.a Dr.a Aline Dias da Silveira

FLORIANÓPOLIS, JULHO DE 2017.

Ficha de identificação da obra

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Freitas, Juliana de Almeida

RPG Medieval ibérico : a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental. / Juliana de Almeida Freitas ; orientadora, Aline Dias da Silveiras, 2017.

121 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Ensino de História. 2. Ensino de História. 3. RPG. 4. Medieval Ibérico. 5. Islamismo. I. Silveiras, Aline Dias da. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. III. Título.

JULIANA DE ALMEIDA FREITAS

RPG *Medievo Ibérico*: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental.

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr(a).Núcia Oliveira
Universidade UDESC

Prof.(a) Dr(a).Renata Palandri
Universidade UFSC

Prof. Dr Nilton Pereira.
Universidade UFRGS

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de mestre em ensino de história.

Prof. Dr.(a) Jane Bittencourt
Coordenadora do Programa

Profª Drª Aline Dias da Silveira
Orientadora

Florianópolis, julho de 2017

À Mariana Flor, que acompanhou
esta trajetória desde o ventre.

AGRADECIMENTOS

Uma dissertação leva tempo para ficar pronta. Primeiro temos uma ideia, depois transformamos esta ideia em projeto, aparamos as arestas, recebemos sugestões do orientador do trabalho, dos professores do programa e, então, começamos a empreitada. Narrando desta forma parece simples, mas não é. A dedicação necessária para a construção de um trabalho como este só é possível quando temos uma rede de apoio, pois não se faz sozinho uma dissertação.

A pedra fundamental da minha rede de apoio é meu marido Bruno, esse trabalho não seria possível sem ele. Foi ele quem me deu a ideia de entrar para esse programa de pós-graduação, quem lapidou a proposta do jogo comigo, quem me ouviu falando por horas e horas sobre o califado de Córdoba ou como o RPG é perfeito para a sala de aula. Quando eu estava grávida demais para voltar dirigindo para casa depois de um dia inteiro de aula, era ele quem me buscava na universidade, foi ele também que cuidou da nossa filha, Mariana Flor, por muitas e muitas vezes, sozinho, para que eu pudesse terminar este trabalho. A gratidão que sinto por ele ser meu parceiro não tem fim. Muito obrigada Bruno, essa dissertação é tão sua quanto minha.

Como historiadora, penso que tudo faz parte de um processo, o que me trouxe ao fim desta dissertação começou muito antes de eu entrar neste programa. Minha história de vida, meu passado, me transformaram no que sou, e cada detalhe da minha narrativa têm a presença de três pessoas, minha mãe Elisabete, meu pai Ladislau e minha irmã Luiza. Sem eles eu não existiria, não pela questão biológica, mas por que a pessoa que sou foi cunhada pelas nossas vivências em família. Obrigada pai e mãe por terem me apoiado em todos os momentos da minha vida, obrigada por terem estado ao meu lado por toda esta dissertação. Luiza, você sempre foi mais que apenas uma irmã, é uma companheira de vida que nunca saiu do meu lado. Espero poder continuar compartilhando minha vida com você, muito obrigada por ser você.

A família é fundamental para estruturar nossa vida e durante nossas caminhadas, vamos agregando novas pessoas a essa estrutura. Parte muito importante desta dissertação foi a companhia dos amigos, em sua maioria *historiadores ou quase*, são eles que dão um tempero especial à minha vida. Obrigada!

À minha orientadora, Aline Dias da Silveira, por ter embarcado neste projeto de forma entusiasmada, sempre repleta de boas ideias e sugestões. Nosso processo de orientação foi

orgânico, fluido, possibilitando a construção de uma dissertação que busca uma ponte entre a academia e o espaço escolar. Obrigada, ainda, pelo olhar sensível a maternagem, demonstrando que a universidade também pertence às mulheres com filhos.

Por último, mas não menos importante, gostaria de agradecer a todos os colegas professores que contribuíram para a construção deste trabalho e que contribuem todos os dias em minha jornada profissional. Ser professor não é simples, é uma profissão complexa, pois tem o poder de transformar o mundo, mas esse poder é lento, silencioso, quase invisível. Sem os companheiros de batalha, a luta por uma educação de qualidade a todos se torna muito árdua. Obrigada a todos os professores que compartilham comigo o sonho da transformação pela educação.

الْعُلَمَاءُ بَسَاتِينُ الْكُتُبِ

“Livros são os jardins dos sábios”
Ali bin Abi Tali

RESUMO

Esta dissertação apresenta os passos da construção do jogo de RPG *Medieval Ibérico*, desenvolvido para a abordagem do conteúdo de idade média com os alunos do sétimo ano do ensino fundamental. O jogo se passa no califado de Córdoba na segunda metade do século X, tendo como foco a biblioteca do califa Al-Hakan II e sua relação com diferentes bibliotecas nas regiões banhadas pelo mar Mediterrâneo. Reunidos em pequenos grupos os alunos receberão missões para trazer à biblioteca novos manuscritos selecionados por Lubna, bibliotecária do califa e importante intelectual do período. Como apoio ao professor e ao desenrolar das missões, foi construído um banco de dados com diversas fontes onde os estudantes poderão encontrar soluções para as dificuldades do jogo. Este RPG apresenta uma estrutura clássica onde o professor, representando Lubna, será o mestre da narrativa, as ações dos alunos/personagens serão medidas pelo rolar de dois dados de seis lados, e as missões e atividades mais complexas serão realizadas pelos alunos em casa. Ao longo dos capítulos desta dissertação está o processo teórico da construção do jogo, desde as discussões sobre o uso pedagógico dos jogos e outras mídias em sala de aula, até o diálogo com as produções historiográficas sobre a temática do jogo. Esta dissertação não se propõe a ser um modelo a ser reproduzido pelo professor, mas um conjunto de possibilidades para a abordagem do medieval no ensino fundamental.

Palavras chave: RPG – Medieval Ibérico – Ensino de História – Islamismo

ABSTRACT

This dissertation presents the steps of the construction of the RPG Medieval Iberian game developed for the approach of the content of middle age with the students of the seventh year of elementary school. The game takes place in the caliphate of Cordoba in the second half of the tenth century, focusing on the library of Caliph Al-Hakan II and its relation with different libraries in the regions bathed by the Mediterranean Sea. Gathered in small groups the students will receive missions to bring to the library new manuscripts selected by Lubna, librarian of the caliph and important intellectual of the period. As support for the teacher and the development of the missions, a database was built with several sources where students can find solutions to the difficulties of the game. This RPG features a classic structure where the teacher, representing Lubna, will be the master of the narrative, the actions of the students / characters will be measured by rolling two dice from six sides, and the more complex missions and activities will be carried out by the students at home. Throughout the chapters of this dissertation is the theoretical process of game construction, from the discussions about the pedagogical use of games and other media in the classroom, to the dialogue with the historiographic productions on the theme of the game. This dissertation does not propose to be a model to be reproduced by the teacher, but a set of possibilities for the approach of the Middle Ages in elementary education.

Keywords: RPG - Medieval Iberian - History teaching – Islam

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – REPRESENTAÇÕES DO MEDIEVO E O ESPAÇO ESCOLAR, UM OLHAR A PARTIR DO JOGO	22
1.1 A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E OS JOGOS NA SALA DE AULA	22
1.2 - REPRESENTAÇÕES DO MEDIEVO E O ESPAÇO ESCOLAR	26
CAPÍTULO 2 – RPG <i>MEDIEVO IBÉRICO</i>: INSTRUÇÕES AOS PROFESSORES	32
2.1 – ESTRUTURA DO JOGO	33
2.1.1 – <i>Os personagens do Medievo Ibérico</i>	36
2.1.1.1 – Comerciantes	36
2.1.1.2 - Religiosos.....	37
2.1.1.3 – Médicos	38
2.1.1.4 - Diplomatas	40
2.1.1.5 – Soldados	41
2.1.1.6 – Funcionários do califa.....	43
2.1.1.7 – Estudiosos/Intelectuais.....	44
2.1.2 – <i>Ficha de personagem</i>	45
2.2 – AS MISSÕES	47
2.2.1 – <i>Bagdá: manuscrito do papel</i>	48
2.2.2 – <i>Abadia de Cluny: manuscrito grego de matemática</i>	50
2.2.3 – <i>Constantinopla: fragmento “De matéria médica” (Dioscórides)</i>	52
2.3 – O JOGO <i>MEDIEVO IBÉRICO</i>	56
2.3.1 - <i>Regras do jogo</i>	56
2.3.2 - <i>Construção dos personagens</i>	57
2.3.3 – <i>Inventário</i>	57
2.3.4 – <i>Banco de dados</i>	57
2.3.5 - <i>Manuscrito do papel em Bagdá</i>	58
2.3.5 - <i>Manuscrito grego do mosteiro de Cluny</i>	61
2.3.6 - <i>Fragmento “De matéria médica”</i>	66
CONCLUSÃO.....	71
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	73
APÊNDICE A – PERSONAGENS HISTÓRICOS DE AL-ANDALUS	77
APÊNDICE B – FICHA DO JOGADOR.....	77
APÊNDICE C – MANUSCRITO GREGO DE PITÁGORAS.....	119
APÊNDICE D – FRAGMENTO “DE MATÉRIA MÉDICA”	120

INTRODUÇÃO

Meu local de fala enquanto professora de história e mestranda do programa de pós-graduação em ensino de História é a sala de aula. É nesse espaço em que surgem as inquietações, onde me deparo com os desafios do ensino de história e da realidade da educação básica brasileira. Minha construção enquanto professora começa com minha vivência enquanto aluna. Devido à profissão de meu pai, tive a oportunidade de morar em diversas cidades, estudar em diferentes realidades escolares, assim pude conhecer diferentes tipos de professores e ter contato com múltiplas abordagens no espaço da sala de aula.

Meu papel aqui não passa por criticar ou mensurar cada uma dessas abordagens, mas perceber que elas me legaram as bases iniciais para refletir sobre a construção do conhecimento na sala de aula. No decorrer da trajetória na universidade, com disciplinas de licenciatura e textos sobre o ensino, me remeti a essas primeiras experiências, repensando sobre as metodologias enquanto estudante, uma vez que ainda não havia construído as minhas próprias metodologias como docente. Ao entrar em sala pela primeira vez como professora de estágio, ainda na 2ª fase do curso de história, iniciei a construção de novas experiências ao conhecer o outro papel, o outro espaço da sala de aula. Nesses momentos, ainda enquanto graduanda, vivia no papel de docente e discente, e como reflexo de ser uma estudante do curso de história, refletia sobre esse papel a todo momento.

Sobretudo, a pergunta que pairava em minha mente era, como nos conectar com os estudantes, como criarmos uma conexão. Nesses momentos, lembrava que, mesmo passando por diversas escolas, na maior parte do tempo, os professores não estavam conectados à linguagem dos alunos.

Foi a partir dessa reflexão que passei a buscar uma linguagem mais informal, utilizando em muitos momentos diversas mídias que tanto eu quanto os alunos conhecíamos. Foi assim que o uso da mídia em sala de aula tornou-se o primeiro grande tema de estudo em minha formação acadêmica. Nesse estágio da minha formação ainda estava mais preocupada com as metodologias e ferramentas para o processo de ensino aprendizagem, pois esse era o meu incomodo naquele momento. Como fazer? Como ensinar? Ainda seria necessário mais tempo para que o amadurecimento profissional me trouxesse novas inquietações. O que ensinar? Por que ensinar? É fácil nos perdermos nos conteúdos que devem ser trabalhados em sala, nas práticas comuns de tantas aulas repetidas, na reprodução dos modelos educacionais em que fomos formados (seja enquanto estudantes da educação básica ou como docentes em

formação nos cursos superiores). Este caminho mais fácil está ligado a muitos aspectos, aos quais esta dissertação não tem o objetivo de abordar, porém é importante que os observemos ao propor algo prático que tem como objetivo renovar a práxis de sala de aula.

Em todas as oportunidades de estágio escolar¹ buscava explorar linguagens midiáticas diferenciadas como forma de conexão. Assim, depois de várias experiências, compreendi que para que existisse o diálogo, a educação dialógica proposta por Paulo Freire, é necessária prioritariamente essa conexão através da linguagem. Então, durante a graduação fui tateando por entre símbolos e formas de expressão, utilizando com os estudantes música, televisão, jornal, cinema, patrimônio entre tantas possibilidades. As indagações iniciais eram: como ler a *media*? Como usar para construir conhecimento? Como trazer a *mass media* para a sala de aula? Estes foram os questionamentos que nortearam o meu estágio final do curso de História. Meu trabalho foi junto a uma turma de primeiro ano de ensino médio do Colégio de Aplicação de UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina. Nossa proposta de intervenção foi trabalhar com as representações da *mass media* sobre as relações de trabalho no Brasil durante a segunda metade do séc. XX, utilizando novelas e filmes para abordar a escravidão e a vinda dos imigrantes. Essa foi minha primeira experiência prática pautada no conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen. Conheci os conceitos de Consciência Histórica, Cultura Histórica e Didática da História nas disciplinas teóricas da licenciatura e desde o início fiquei encantada.

Tomando o conceito de Consciência Histórica de Rüsen como: “(...) a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” (RÜSEN, 2001, p.57). Vejo uma face prática, concreta, para nosso campo de atuação, assim o ensino de história passa a ser mais que a construção do conhecimento histórico, pois dá a ele uma função social. Se pensarmos no âmbito da Cultura Histórica (como a externalização do processo da consciência histórica, ganhando assim uma dimensão coletiva) de nossa sociedade, percebemos o grau de importância de uma atuação mais efetiva

¹ Durante a minha graduação tive quatro oportunidades de interação com a escola. Prática Curricular: imagem e som I e II, na segunda e terceira fase, onde planejamos e aplicamos um projeto sobre o uso das mídias no contra turno do ensino fundamental. Na quarta e quinta fase cursei Prática Curricular: patrimônio cultural I e II, a proposta das disciplinas era realizar uma intervenção em uma instituição museológica, meu grupo de estágio preparou uma oficina de resignificação dos objetos do acervo da Associação Nacional dos Veteranos da Força Expedicionária Brasileira seção Florianópolis com estudantes de ensino fundamental. O estágio final da graduação aconteceu durante três semestres, onde pude observar professores de história no ensino fundamental e médio, realizar oficinas com algumas turmas e assumir as aulas por dois meses em uma turma de primeiro ano do ensino médio. Além das disciplinas tive a oportunidade de ser monitora da disciplina de Estágio Curricular I, onde acompanhei grupos de estágio em suas observações e intervenções no ensino fundamental.

sobre outros aspectos da construção do conhecimento histórico. Há uma crescente emergência de intolerância e discursos de ódio em nossa sociedade, retóricas que ignoram processos históricos recentes do mundo ocidental. Como esta cultura histórica se formou? Quais foram os espaços onde as consciências históricas foram sendo construídas? Onde esteve/está o/a professor/a de história em todo esse processo?

Foi apenas quando iniciei como professora, e não mais estagiária, que passei a questionar não apenas a linguagem, mas também o conteúdo. Nas primeiras experiências em sala de aula, em 2008, a pergunta chave foi: porque estou ensinando isso? Nesse processo a Didática da História enquanto campo teórico – relacionada a cultura histórica e não apenas à construção do conhecimento histórico, transcendeu assim o espaço escolar – tornou-se um aporte teórico importante para que eu pudesse depurar meus questionamentos. Nesse sentido:

“(...) torna necessário que professores e alunos busquem a renovação dos conteúdos, a construção de problematizações históricas, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Assim, busca-se recuperar a vivência pessoal e coletiva de alunos e professores e vê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento, uma vez que, desta maneira, os sujeitos podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas na unidade e diversidade do real.” (SCHMIDT; GARCIA, 2005, p.299-300)

Hoje, percebo que quanto mais amadureço minha prática, mais estas questões tornam-se fundamentais ao pautar os planejamentos da docência. É uma reflexão contínua, que não canso de repetir, tal como o mito grego de Sísifo e sua rocha², todavia minha pergunta gera distintas respostas, lançando-me a novos desafios.

Desde 2008, tive a oportunidade de trabalhar como professora ACT da rede estadual no município da Palhoça, municipal em Florianópolis, e hoje trabalho na rede particular em São José-SC. Já vivenciei diferentes realidades escolares, de escolas sucateadas apenas com quadro e giz a escolas com lousa digital e livre acesso à internet em sala. E a cada aula preparada, reiterarei a questão, ampliando seu contexto: porque estou ensinando isso a esse estudante, nessa escola? Acredito que são dois os questionamentos que me definem enquanto professora: qual linguagem e qual conteúdo? Indagações que se fazem cada vez mais latentes na minha prática, a cada nova experiência que tenho, seja na EJA, na educação básica ou no

² Na mitologia grega Sísifo recebeu como castigo, na terra dos mortos, empurrar uma pedra até o lugar mais alto da montanha, de onde ela rola de volta.

pré-vestibular, na escola periférica e sem estrutura ou na bem estruturada escola da rede privada. E o mais formoso e desafiador do trabalho do professor é perceber que a resposta da pergunta sempre é distinta. Não é possível criar um modelo, modelos não funcionam. Precisamos é de sensibilidade para perceber que cada aula é única, e que nenhuma jamais será assistida novamente por outro estudante, tal qual ninguém se banha duas vezes em um mesmo rio, como o dito por Heráclito³.

Ensinar história não é uma tarefa simples. Nosso conteúdo é vivo, pungente: lidar com memórias e identidades que estão em constante (re)construção. Temos a enorme tarefa de discutir atualidade ao abordar a Mesopotâmia de 4 mil anos atrás. A prática docente é política e no momento em que vivemos, ela faz-se cada vez mais urgente. Penso que temos o dever de trazer a realidade para sala de aula e construir assim um espaço, onde nós e nossos estudantes possamos refletir no exercício constante de nos projetar no papel do outro, exercitando a alteridade e empatia, valores essenciais à luz dos dilemas trazidos pela contemporaneidade. Ao nos colocarmos no lugar do outro, buscando compreendê-lo, vamos perceber a complementaridade e a interdependência dos sujeitos, possibilitando a construção da cidadania plena, o aprendizado a partir das diferenças, e sobretudo, assumir-se como ser pensante:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos” (FREIRE, 1997, p.46).

É Através desta postura enquanto professora que o ensino de História da Idade Média vem transformando-se em minha prática. Tenho buscado mudar o foco, afastar as discussões centradas apenas no feudalismo e nesse movimento trazer à tona reflexões sobre o caráter eurocêntrico da construção da narrativa histórica tradicional. Nessa perspectiva, a abordagem visa iluminar mais a questão islâmica, abordando conceitos importantes para a atualidade como estereótipo, preconceito e intolerância. Não apenas para observarmos estes conceitos postos nos dias atuais, mas para compreender o processo de construção e ressignificação dos mesmos.

O medievo ibérico possui uma história singular no que tange a convivência entre diferentes povos e religiões, um olhar atento a este tempo pode nos trazer interessantes reflexões sobre as relações sociais hoje. Para a historiadora medievalista Aline Dias da Silveira (2013, p. 128-129):

³ “Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou. Assim, tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários.” Pensamento atribuído a Heráclito, filósofo pré-socrático que viveu em Éfeso no século V a.C.

A questão da convivência de cristãos, muçulmanos e judeus é atual (como mostra a obra de Forst), pois, quando muitos políticos e cidadãos não conseguem olhar para um futuro de mescla, de inter-relações, de desenvolvimento de novas culturas a partir da convivência; quando a identidade europeia construída no calor dos nacionalismos dos séculos XIX e XX se vê ameaçada, é para as 'origens' da Europa, para a Idade Média que os olhares se voltam.

É justamente por perceber no medievo ibérico um cenário rico para a compreensão de conceitos fundamentais para a construção da consciência história que ao abordar o período medieval pretendo escapar de uma narrativa reducionista que entende a Europa Central como a definição do modo de vida do continente e pensar outros cenários dentro do Medievo europeu, como a relação entre cristãos e islâmicos na Península Ibérica. Acredito que perguntar-me sobre, o porquê de ensinar história medieval, tenha possibilitado a cada ano letivo tornar mais palatável o estudo desse período histórico, conectado à realidade dos estudantes, ao sublinhar importantes questões da contemporaneidade que, muitas vezes, são externalizadas pelo viés da xenofobia aos imigrantes islâmicos. Desta forma, busco no conceito de descolonização do medievo de José Rivair Macedo os parâmetros teóricos para construir um olhar diferente sobre este período histórico. Para Macedo descolonizar o ensino de idade média seria quebrar a lógica de uma narrativa histórica colonizada, pautada apenas em conceitos importantes para a construção de uma história europeia que não está diretamente conectada com a nossa. José Rivair Macedo (2008, p.116) exemplifica da seguinte forma: “Ao tomar a Península Ibérica como núcleo gerador da consciência histórica a respeito da Idade Média, o ensino de História cumpriria melhor seu papel de revelar aos estudantes aspectos de nosso passado que continuam a interagir com o presente.”. É seguindo este pensamento que o foco do meu trabalho com o medievo tem sido a Península Ibérica.

Iniciei a jornada docente aos 21 anos e me deparei inúmeras vezes com o questionamento dos estudantes sobre minha idade, eles achavam curioso o fato de que eu tinha a idade de seus irmãos mais velhos. Em um primeiro momento, parecia difícil: como construir uma imagem de autoridade com minha pouca idade? Com o tempo, percebi que o necessário a ser construído é uma relação de respeito, que pode ser conquistado de diversas formas. Dentro de minha trajetória o caminho parecia evidente, o diálogo. Gosto de conversar com os estudantes, falar trivialidades, discutir sobre jogos, novelas, seriados, futebol, conhecendo-os melhor e propondo atividades didáticas que partam dessa intimidade. Desta forma, percebi empiricamente o processo tantas vezes discutido ao longo da graduação:

devemos reconhecer os saberes prévios dos estudantes e valorizá-los no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o universo da internet, tão presente em nosso cotidiano, passou a fazer parte de muitas aulas.

Com o diálogo leve travado em sala com meus estudantes fui descobrindo muitas formas de construir a tão desejada conexão. Nesse sentido, o uso do jogo não é apenas como uma metodologia, mas uma linguagem. Sua função não é apenas trazer o interesse dos estudantes, mas de promover um encontro, um movimento, entre professor, aluno e a história. Esse encontro ou movimento é um conceito muito trabalhado pelo historiador Nilton Pereira (2009, 2012, 2013). Nilton trabalha com o uso dos jogos em sala de aula na perspectiva de uma linguagem que possibilita um encontro/movimento, e nesse movimento é que ocorre o processo de aprendizagem da história:

Logo, é importante perceber que o aprender e/ou ensinar não são ações isoladas, mas sim momentos convergentes entre si. Quer dizer que o aprender não significa incorporar novos conteúdos, mas estar aberto a novos encontros e se deixar provocar pelos signos emitidos pelas coisas, pelas pessoas. Aprender é um modo de se desprender, se desinstitucionalizar, se despersonalizar e estar sempre à espreita do acontecimento. (GIACOMONI & PEREIRA, 2013, p.15)

Nilton Pereira se tornou um forte referencial para a reflexão dos jogos no ensino de história ao buscar uma linguagem que proporcione esse encontro. O ensino de história precisa de novas linguagens, pois as novas metodologias tão presentes nos anais de encontros como Perspectivas do Ensino de História ou Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História, não conseguem transformar o ensino de história sozinhas. Precisamos buscar linguagens para proporcionar o encontro entre teoria e prática. O jogo vem nessa possibilidade:

Jogar na aula de História é um belo exercício amoroso. Uma vez que o jogo pressupõe uma entrega ao movimento absoluto da brincadeira e que jogar implica um deslocamento. Um deslocamento do espaço, da ordem, das medidas, dos horários, das imposições disciplinares, da avaliação, das provas, numa palavra, da obrigação. (ibid, p.19.)

Os jogos são espaço de aprendizagem, manifestação de liberdade, experiência otimista, aventura segura. Para Borralho (2008), assim como a literatura, o jogo é um fingir assumido realidade:

O jogo é, como a Literatura (nomeadamente nos romances, nas parábolas, nas fábulas), um espelho ficcional, vive de um fingimento (- Agora eu sou..., - Agora eu faço de...). Mas um fingimento assumido como realidade, através de um pacto tácito entre os jogadores, aliás muito semelhante ao pacto literário entre autor e leitor. O mundo do jogo é propedêutico da Literatura, fazendo depois parte dela, e estabelecendo com ela incontáveis laços: O jogo é, invariavelmente, uma oportunidade para aprender. Desde logo, as relações lógico-temporais de antes e depois, causa e efeito, acção e reacção. Tal como a Literatura, o Jogo imita, e retira a sua força, como a mimesis aristotélica, do prazer de imitar. Também o jogo imita, dramatizando os diversos pontos de vista. Deste modo, ensina a ver o outro lado da questão ou a perspectiva dos outros intervenientes da questão, facilitando assim a prática do diálogo e a dialéctica da argumentação. Em síntese, permite passar do desconhecido para o conhecido ou reconhecido, do dado para o adquirido (BORRALHO, 2008, p.2-3).

Ao pensar essa perspectiva de jogo intrincado, percebo que este deslocamento, esta entrega à brincadeira possibilita uma abordagem pedagógica que nasceu no Brasil e recebeu o nome de Narração Interativa. Essa abordagem utiliza a técnica de narração dos jogos tradicionais de RPG em sala de aula, onde o professor narra e os alunos interagem. O RPG tem como cenário recorrente o período medieval, sobretudo associado à temática de seres mitológicos ou da fantasia. O jogo estrutura-se a partir de uma narrativa guiada por um jogador comumente chamado de Mestre, que apresenta a história e os desafios aos participantes, em forma de situações-problema diante de acontecimentos. O historiador e professor da rede pública de São Paulo, Leandro de Azevedo, utiliza essa técnica com seus alunos e traz algumas importantes reflexões sobre esta linguagem.

Como deixar claro que o nosso passado um dia foi presente e que o nosso presente um dia será passado? Interessantemente a Narração Interativa tem esse poder. Uma vez que os alunos assumem papéis de personagens de uma determinada época eles começam a “encarnar” aquelas personagens. Viver situações como se estivessem acontecendo naquele momento, conhecer apenas o que eles conheciam e entender as suas limitações. (AZEVEDO, RPGeduc.com)

Ao construirmos personagens, cenários e brincarmos de interpretar papéis estamos exercitando uma reflexão muito importante para a História, a reflexão sobre o tempo histórico. Ao nos deslocarmos ao tempo do outro, temos a oportunidade de desnaturalizar a forma como entendemos o nosso tempo. Esse é um importante passo para o entendimento de que o tempo é múltiplo, vivenciamos diversas experiências temporais de forma simultânea. Refletir sobre o tempo histórico no espaço escolar do ensino fundamental não é uma tarefa

simples, requer do professor muita sensibilidade e tato para fazer com que os próprios alunos percebam a multiplicidade das experiências temporais. Com o avanço das tecnologias e principalmente da intensidade do uso da internet e das redes sociais, temos a oportunidade de experimentar diferentes tempos e refletir sobre como o nosso cotidiano está repleto de diversas relações com o tempo. O tempo vagaroso de uma aula entediante, o tempo imediato das redes sociais, o tempo rápido de um final de semana, uma experiência do tempo da antiguidade em um jogo eletrônico, o fantástico tempo do futuro em uma série de ficção científica. Todos esses tempos são vivenciados no cotidiano dos nossos alunos, e no nosso cotidiano também, trabalhar com essa realidade não é apenas auxiliar na compreensão do tempo histórico, mas criar novos meios para uma consciência de si, uma consciência histórica mais apurada.

Nessa era da informação em que vivemos, também chamada era digital, tornasse mister romper as barreiras físicas da sala de aula, tornando possível vivenciar em conjunto experiências inéditas como um tour ao museu do Louvre, um passeio pelo Palácio de Versalhes ou uma caminhada pelas ruínas de Machu Pichu⁴. Contudo, é essencial sublinhar a necessidade de atuação do professor como mediador das novas tecnologias. Navegamos juntos em sala, onde podemos orientá-los a fazer pesquisas na internet, utilizar as ferramentas desse universo tão amplo de uma forma eficaz. Afinal,

(...) o excesso nas mídias, onde as performances tecnológicas e o consumo de informação submergem, “anestesiaram” a capacidade de análise dessa informação e de reflexão tanto individual quanto social. Saturação e superabundância ameaçam o navegador da internet que, como certas pesquisas mostram, não tira partido das riquezas de informação pertinente, não estando formado para ir diretamente ao essencial (MARCHESSOU, p. 15).

É justamente este excesso nas mídias que o professor deve observar para orientar a imersão de seu aluno. Sozinhos diante desta imensidão de informação os estudantes acabam perdendo muitas oportunidades de realizarem reflexões interessantes e construir conhecimento. Ao deixar escapar a oportunidade de dialogar com as mídias e mediar a apropriação dos estudantes nos distanciamos da realidade do educando. Chegamos a um ponto onde a história escolar se descolou das reflexões históricas cotidianas, e nossas abordagens tradicionais não estão surtindo efeito sobre as novas gerações. Esta realidade nos força a buscar novas estratégias e metodologias. Foi a partir dessas reflexões que passei a conjecturar

⁴ Esses passeios virtuais são acessados pela ferramenta Google Street View no Google Maps.

a construção de um jogo que se utilizasse da linguagem fluída e atual dos estudantes, e que possibilitasse a discussão de temáticas importantes como preconceito e xenofobia.

Refletindo sobre como as didatizações⁵ da história possuem uma aceitação maior entre nossos estudantes que surgiu a proposta de invocar a linguagem dos jogos, especificamente do RPG (*Role Playing Game*, jogo de interpretação de papéis) para a sala de aula. Esta ideia não é exatamente uma novidade no ensino de história: ao buscar nos anais da ANPUH (Associação Nacional de História), do Perspectivas do Ensino de História e do ENPEH (Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História) é possível encontrar alguns relatos de professores que utilizaram jogos de RPG em sala de aula e diversas pesquisas sobre o jogo no ensino de história⁶. Porém, ao observar estes relatos percebi que na maior parte das vezes o jogo é apenas uma metodologia diferenciada para a utilização dos conteúdos históricos, sem novas reflexões ou questionamentos. Como exemplo, no caso do ensino de Idade Média, existem muitas experiências com jogos e também com RPG, mas dificilmente os conteúdos abordados fogem das visões totalizantes do medievo, pautadas nas características do feudalismo da Europa central, na mesma lógica: dragão-castelo-princesa-cavaleiro.

Nesse momento, surgiu em minha trajetória a Pós-Graduação em Ensino de História – Profhistória, a oportunidade de unir todas essas reflexões que trazia do cotidiano da minha prática docente à formação continuada oferecida pelo universo acadêmico. Ao ingressar no programa de pós-graduação, deparei-me com um dos momentos mais ricos da minha trajetória, uma sala de aula onde todos os colegas eram duplos como eu, professores de história tornados novamente estudantes. Durante os debates, nas trocas de experiências entre profissionais que vinham de locais ao mesmo tempo tão diversos e tão iguais, é que pude

⁵ O conceito de didatização da história aqui utilizado transcende a ideia de transposição didática. Tomando como base a didática da história de Rüsen, penso que a transposição didática é limitada para compreendermos o amplo e complexo processo de construção do conhecimento histórico no espaço escolar. Entendo a didatização como as diferentes formas que o conhecimento histórico pode assumir, da forma sistematizada e científica, àquelas feitas sem pretensão de ensinar, mas que contribuem para formação da consciência histórica.

⁶ Ao buscar o termo RPG nos anais da ANPUH foram encontrados 3 trabalhos – RPG e História: experiências e projetos; A aplicabilidade do roleplaying game como ferramenta historiográfica; Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. Nos anais do Perspectivas do Ensino de História e do ENPEH também foram encontrados 3 trabalhos – RPG no ensino de História: os detetives prodígio e a escravidão em Roma; Narrativa e Simulação: o RPG na construção do saber histórico escolar; História e Ensino: aventura e desventura da ordem republicana no Brasil através de jogos de RPG. Buscando o termo Jogo/Jogos foram encontrados 375 trabalhos na ANPUH, 5 no Perspectivas e 3 no ENPEH. No portal da CAPES ao buscar o termo RPG/role-playing-game foram encontrados 2 trabalhos de análise de jogos, 10 trabalhos de diferentes áreas que utilizaram o RPG como ferramenta para o ensino e 2 trabalhos sobre o uso do RPG no ensino de história (Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história, Julianio Pereira da Silva; Os jogos de interpretação de personagem e suas perspectivas no ensino de história, Ricardo Jeferson da Silva Francisco)

decantar as minhas inquietações e transformá-las na proposta de um jogo de RPG sobre o medievo ibérico.

O RPG surge na década de 1970, pela criação de um jogo interativo, onde os jogadores podem delinear suas ações, ao controlarem apenas um personagem, e não mais um agrupamento ou exército. O RPG tem como cenário recorrente o período medieval, sobretudo associado à temática de seres mitológicos ou da fantasia. O jogo estrutura-se a partir de uma narrativa guiada por um jogador comumente chamado de Mestre, que apresenta a história e os desafios aos participantes, em forma de situações-problema diante de acontecimentos.

Esta dissertação tem como objetivo principal trabalhar, através do jogo *Medievo Ibérico*, a construção da narrativa histórica de forma interativa com os estudantes, assim como a descolonização do ensino do medievo e a construção da História, visando a formação da consciência histórica de nossos alunos. A temática da Idade Média, estudada ao longo do sétimo ano do ensino fundamental, foi escolhida como foco deste projeto, pois é um período histórico conveniente para a experimentação, por apresentar um recorte temporal distante, do qual as imagens são recorrentemente utilizadas pela mídia, literária e cinematográfica juvenil, bem como em jogos eletrônicos.

No primeiro capítulo apresento as reflexões teóricas desta dissertação, dialogando principalmente com os conceitos de Consciência Histórica (Jörn Rüsen), descolonização do medievo (José Rivair Macedo) e narração interativa (Leandro de Azevedo). No item 1.1 “A didática da história e os jogos na sala de aula” o foco da reflexão está no uso das mídias, principalmente dos jogos, como uma linguagem para o professor de história. No item 1.2 “Representações do medievo e o espaço escolar” dialogo com a teoria sobre o ensino de história no espaço escolar voltada para minha proposta de utilização do medievo ibérico como um meio para a discussão da construção da narrativa histórica, etnocentrismo e da necessidade de buscarmos diferentes metodologias para a sala de aula atual.

No segundo capítulo apresento a narrativa do jogo *Medievo Ibérico* dialogando com as produções historiográficas acerca do Califado de Córdoba e suas relações com o mundo mediterrâneo. No item 2.1 será abordada a estrutura do jogo, focando na construção dos personagens, elemento fundamental do Role Playing Game. No Item 2.2 estarão em destaque as missões ou aventuras dos jogadores, descrevendo as possibilidades que o professor poderá explorar com seus alunos durante o processo de narrativa interativa. No item 2.3 serão exploradas as regras que estruturam o jogo como: o uso dos dados, das pontuações e as relações de perdas e ganhos.

No apêndice 1 estão 38 fichas de personagens históricos que serão utilizados como inspiração para jogadores e professores. Essas fichas foram feitas a partir da ficha do personagem utilizada no jogo, desta forma o aluno tem como comparar sua estrutura. No apêndice 2 está um modelo de ficha para que o aluno construa seu personagem.

Capítulo 1 – Representações do medievo e o espaço escolar, um olhar a partir do jogo

Existem muitas discussões sobre quais os conteúdos fundamentais no currículo de história da educação básica, nestes debates é comum escutarmos que a idade média poderia ser deixada de lado, pois o Brasil não viveu uma experiência medieval. Porém, acredito que os conteúdos históricos tem sempre uma dupla função, conhecer um tempo ou modo de vida diferente e pensar sobre o meu tempo e modo de vida no reflexo do outro. Estudar o período medieval não é apenas compreender o processo social, político e econômico de outro tempo, mas é observar as estruturas, as rupturas e permanências, é utilizar a distância temporal para conhecer outras sociedades longe dos olhares estereotipados da atualidade.

Quando relacionamos o medievo à história do Brasil, é necessário distanciarmos a narrativa da estrutura feudal e observar outros processos. Esta mudança de foco possibilita a descolonização da idade média no ensino de história. O historiador José Rivair Macedo (2003, p.115) descreve esta descolonização da seguinte forma:

“(...) ao falarmos de Europa Medieval tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste Europeu, a Europa Nórdica e, segundo nos interessaria mais saber, a Europa Ibérica. Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano.”

É pautada nesta perspectiva sobre o ensino de história medieval que o jogo *Medievo Ibérico* foi pensado, na aproximação da experiência medieval portuguesa e espanhola a fim de observar a formação das duas monarquias que nos séculos seguintes irão colonizar a América.

1.1 A didática da história e os jogos na sala de aula

A História, para além de uma ciência acadêmica ou uma ciência escolar, pode ser compreendida como um conjunto de acontecimentos, experiências e fatos cotidianos, que fogem ao controle científico desta área de conhecimento. A História é contada, narrada, analisada, sistematizada e construída por diversas vertentes, sejam elas acadêmicas ou não. Como profissionais de História não é possível omitir de análise as elaborações de História sem forma científica, pois elas, muitas vezes, atingem mais o público leigo do que as produções acadêmicas, contribuindo para permear o imaginário popular acerca da História.

No ensino de História, a questão da construção do conhecimento histórico produzido fora do espaço escolar é ainda mais impreterível, uma vez que os estudantes certamente aprendem História também fora dos muros da escola. Desta forma, faz parte do trabalho do professor a percepção de que ele não detém o monopólio da formação do conhecimento histórico de seu aluno, e que cotidianamente jogos, programas de televisão, filmes, romances, seriados, podcasts, histórias em quadrinhos, e tantos outros produtos midiáticos que buscam na História um enredo, são apropriados pelos alunos (assim como pelo público em geral). Por diversas vezes, esta apropriação é vista pela academia como algo negativo, em virtude da ausência de rigor metodológico na construção histórica, e que por isso influenciaria tanto na reprodução de estereótipos, quanto uma visão fragmentada e linear da História.

Contudo, esse bombardeio midiático de narrativas relacionadas à História pode ser aproveitado pelo professor como uma nova abordagem, e mesmo utilizado para que problematizar as reproduções da mídia. Essa perspectiva diferenciada não é novidade na Universidade, e o ensino de história vem sendo estudado por muitos acadêmicos nas últimas décadas de séc. XX.

Uma questão fundamental para reconhecermos essas mudanças teóricas diz respeito à didática. Desde o século XVII quando Comenius propôs a articulação de uma didática geral, que seria a “arte de ensinar tudo a todos”, a didática ficou ao encargo dos estudos teóricos da área da pedagogia. Contudo, a partir das décadas de 1960 e 1970 na Alemanha Ocidental principiou-se a discussão sobre uma Didática da História – *Geschichtsdidaktik* - construída a partir de conceitos e métodos próprios da Ciência Histórica. Como principais teóricos desta nova área da História podem ser citados Jörn Rüsen e Klaus Bergmann. Sobre a didática da História e sua amplitude Rüsen, (2006, p. 12) afirma:

A didática da História agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da História na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde historiadores equipados com essa visão podem trabalhar.

Este novo campo vem expandir a visão da História, ao demonstrar para os profissionais da área que o conhecimento histórico permeia as diversas faces do cotidiano. Para melhor compreensão da amplitude da didática da história é necessário entendermos que ela vem articulada a outros dois conceitos: Consciência Histórica e Cultura Histórica. O historiador Oldimar Cardoso (2008, p.159), apoiado nas discussões de Jörn Rüsen, Bernd Schönemann e Hans-Jürgen Pandel, tenta apresentar uma definição para esses conceitos:

De um lado, a consciência histórica desenvolve-se como um “constructo individual”, “durante processos de internalização e de socialização”. De outro lado, a cultura histórica, enquanto “constructo coletivo”, “desenvolve-se no processo oposto de externalização e de objetivação.

Nesse viés, é possível afirmar que a cultura histórica é como uma sociedade se relaciona com o tempo, partindo de parâmetros coletivos como a indústria cultural, a memória e a história. Já a consciência histórica está ligada a uma consciência de si, um processo de construção de identidades que estão ligadas à cultura histórica. O professor de história necessita atentar para o fato de que seus alunos possuem cultura histórica e consciência histórica, antes mesmo de ingressar na escola e sem a aproximação com essa esfera o caminho do diálogo fica prejudicado. Sobre essa problemática Luis Fernando Cerri reflete:

É importante compreender a história que se aprende fora da relação pedagógica escolar, porque esta é apenas um dos componentes do aprendizado da História por parte dos alunos: muitas das suas noções e valores sobre o tempo, sobre identidade, sobre o passado, são aprendidos antes, fora e concomitantemente ao ensino formal. Os alunos chegam à escola já carregados de uma História cujo aprendizado não foi controlado pelo professor ou pela escola, mas que teve origem na experiência pessoal, no convívio com os mais velhos, na prática da religião, no contato diário com os meios de comunicação. Contribuir para a compreensão desses processos extra-escolares de aprendizado da História é importante para a própria metodologia escolar do ensino de História, principalmente para identificar fatores que determinam, condicionam ou minam os limites de aprendizado e contingenciam a compreensão da História. A vantagem dessa concepção é a de não ignorar as relações entre a escola, a História ensinada e a cultura (principalmente a indústria cultural), que são sempre problemáticas, mas mais ainda quando são ignoradas ou postas em segundo plano (2001,p.7)

Assumindo a perspectiva da didática da história, juntamente com os conceitos de cultura e consciência histórica, é vital que o campo escolar se torne, efetivamente, um espaço para a prática da ciência histórica autônoma. Essa discussão ganhou campo na segunda metade do século XX com as propostas de renovação do ensino de história, que questionavam o papel do professor universitário como “cientista” e o professor da rede básica como “reprodutor”. Estava posto um chamado ao professor romper com o status quo e transformar-se num produtor de conhecimento junto aos seus estudantes: se desvencilhar “das determinações implícitas nas ligações do saber e do poder na ordem burguesa e agir como alguém que é, ao mesmo tempo, representante do ‘fazer’ e do ‘saber’” (CARDOSO, 2008, p.157). Todavia, ao pensarmos sobre cultura escolar, fica evidente que professores e

estudantes, quer queiram ou não, conscientes da sua criação ou não, já são produtores do conhecimento. Assim, é mister que o profissional de história perceba que o professor de história e o historiador estão sempre juntos, em uma prática profissional que não deve ser dissociada, mesmo diante da diferente valorização da história acadêmica e da história escolar.

Pautados na ideia de que as necessidades e os objetivos do ensino de história escolar e do ensino de história acadêmico são diferentes, devemos perceber que ambas as áreas podem e devem criar seus próprios parâmetros de forma autônoma. Os estudos de André Chervel sobre as disciplinas escolares na França nos dá subsídios para perceber que a cultura escolar deve ser autônoma. No caso específico da disciplina escolar História, devemos ter em mente que não estamos formando pequenos historiadores, e sim contribuindo para a construção da consciência histórica dos alunos, como ferramenta para a inserção desses, de forma ativa, na sociedade. Esse deve ser o objetivo do ensino de história escolar, contribuir para a formação prática e cotidiana do aluno, tendo em mente as diversas didatizações da história produzidas fora do espaço acadêmico que também contribuem para construção da consciência histórica dos estudantes.

Ao trazer a possibilidade de fazer com que os nossos alunos se desloquem à outra temporalidade e que se desamarrem da temporalidade atual, abrimos um canal de novas e mais avançadas interpretações acerca da nossa temporalidade. No mundo contemporâneo, as múltiplas temporalidades estão cada vez mais violentas. A forma tão desprotegida que nos lançamos à intensa velocidade do tempo pós-moderno está trazendo inúmeros conflitos internos e externos aos sujeitos da era digital. No espaço escolar, o corpo docente já está percebendo a interação constante dos reflexos da efemeridade do tempo de nossos estudantes. Ao lembrarmos que a história estuda a ação do homem sobre o tempo (ou sobre os tempos) percebemos que trabalhar sobre a forma como ele se apresenta em nossa sociedade está intimamente ligado ao estudo da história e a formação da consciência histórica. Rüsen (2009, p.168) diz que “o processo mental da consciência histórica pode ser rapidamente descrito como o significar da experiência do tempo interpretando o passado de modo a compreender o presente e antecipar o futuro”.

Para além do processo de leitura dos tempos em si e na sociedade, percebemos que com a interpretação de papéis os estudantes podem se apropriar da construção da narrativa histórica, interagir e construir a narrativa junto com o professor. Aqui vale ressaltar outra especificidade do RPG, o seu diferencial perante a dramatização: no drama, a trama dos personagens e ações já estão pré-definidos, já o *Role Playing Game* é uma história narrada por um jogador específico e seu desenrolar ocorre através das ações dos avatares controlado pelos

outros jogadores. O RPG, então, configura-se como uma criação coletiva, cujo roteiro é construído a cada passo, e assim como no famoso poema ibérico de Antonio Machado: *“Caminhante, são teus rastros o caminho, e nada mais / caminhante, não há caminho / faz-se caminho ao andar”*.

Dentro desta perspectiva a linguagem do RPG passa a ter um objetivo explícito, de descortinar o processo de construção da narrativa histórica. Este revelar visa fazer com que os alunos se apropriem da narrativa e percebam que os historiadores constroem suas narrativas, existem passos e métodos para isso, porém não podemos eliminar desta equação a interpretação própria ao historiador.

O RPG promove um processo dinâmico, onde os jogadores fazem adaptação e releitura do tema. Durante o jogo, os estudantes aprofundam seus conhecimentos ao buscar, dentro e fora do espaço escolar, mais informações que levem a maiores habilidades, como a compreensão do contexto histórico e/ou a capacidade de lidar com perguntas-problema, desenvolvendo a sagacidade, leitura, bem como outros olhares e a capacidade de criar e interpretar, sendo ao fim, transformado pelo processo. Borralho (2008, p. 07) apresenta esse processo da seguinte forma:

O desejo, o saber e o poder, eis os vectores de toda a aprendizagem. Todo o RPG narra metaforicamente a história da aprendizagem. Para aprender, o aluno é, em certa medida, um cavaleiro, ou pelo menos, é-lhe proposto que se sinta como tal: e como tal terá de desejar, de obedecer a ordens, de saber distinguir e interpretar, podendo contar com obstáculos, da mesma forma que contará com ajudas. E tudo correrá bem. Da demanda atingida sairá sempre um novo ser, autónomo e poderoso.

Assim, através do RPG os estudantes são levados a desenvolver a empatia pelo papel do outro, experienciar diferentes relações de gênero, observar posturas de autoridade ou subalternidade e desta forma potencializar aptidões transdisciplinares, tal qual as orientações abarcadas pelos manuais dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Desta forma o professor estará cumprindo com o mais importante objetivo de nossa disciplina escolar, a formação de um sujeito crítico e reflexivo com a capacidade de olhar e respeitar o outro.

1.2 - Representações do Medievo e o espaço escolar

Dentro do espaço escolar podemos apontar alguns elementos que contribuem para a reprodução de uma representação do medievo reduzida à experiência da Europa Central. Os materiais paradidáticos (audiovisuais, literatura), muitas vezes, reproduzem uma versão

homogênea e simplificada deste período histórico, permitindo que antigos estereótipos como “idade das trevas”, “período negro da história humana”, “mil anos de escuridão”, entre outros jargões proferidos sobre este período continuem permeando o imaginário coletivo. Também os livros escolares normalmente referem-se à Europa sem situar, qual região do continente está sendo abordada, omissão que gera a falsa ideia de que os mil anos do período medieval foram igualmente vivenciados em todos os territórios. Outro ponto importante a ser observado nos materiais é a forma como a sociedade é reduzida a três grupos sociais, sem a problematização (ou referência) de que existiam outras perspectivas, outros grupos ou funções possíveis no universo medieval. Ao observar a organização dos conteúdos em livros e apostilas do sétimo ano do ensino fundamental podemos perceber uma forma simplificada e fragmentada de tratar a história medieval. No livro “Historiar” (COTRIN; RODRIGUES, 2015) o capítulo 1 aborda a formação da Europa Feudal e está dividido em povos germânicos, francos e feudalismo. O segundo capítulo apresenta as transformações na Europa feudal (baixa idade média). A história islâmica, tratada no capítulo 3, e os povos africanos, capítulo 4, estão completamente desconectados, entre si e em relação à Europa. O livro “Jornadas.hist” (VAZ; PANAZZO, 2012) divide a idade média em três partes desconectadas. 1) Oriental - império bizantino e mundo árabe. 2) ocidental - povos germânicos e sistema feudal. 3) Crise do sistema feudal – transformações sociais e a crise do século XIV. Em “Jogo da História” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2012) o primeiro capítulo aborda, separadamente, povos germânicos, bizantinos e islâmicos. O segundo capítulo está dividido em sociedade feudal e baixa idade média. No livro “Athos História” (RODRIGUES, 2014) a unidade 1 intitulada “A Europa Medieval” é dedicada ao feudalismo e à arte medieval. A unidade 2 está dedicada ao islamismo e diferentes impérios orientais. Na unidade 3 apresenta-se o mundo africano. O livro “Teláris História” (AZEVEDO; SERIACOPI, 2009) organiza seus capítulos iniciais da seguinte forma: capítulo 1 – O mundo árabe; capítulo 2 – o mundo feudal; capítulo 3 – monarquias europeias. Na apostila 1 do sétimo ano do Sistema Anglo (BRANDÃO; FONTOLAN, 2011) as aulas 2 a 4 são sobre “os romanos e os ‘bárbaros’”, as aulas 5 e 6 “árabes: uma civilização, um profeta, uma nova religião”, aulas 7 e 8 “Feudalismo: uma marca da idade média”, aulas 9 a 12 “Sociedade feudal: alguns rezavam, outros combatiam e outros trabalhavam”. Podemos observar que as temáticas são sempre as mesmas, povos germânicos, Europa feudal, islamismo e os povos africanos que estão presentes desde a aprovação da lei 10.639 que institui a obrigatoriedade do ensino de história da África e afro-brasileira, mas infelizmente sempre desconectados dos outros capítulos.

Quando observamos estes materiais, de grandes editoras, com ótima qualidade de diagramação, atividades diferenciadas, aporte digital, autores com formação na área da história, pensamos onde está o problema? Acredito que este esteja na forma como cristalizamos a abordagem do conteúdo e passamos a simplesmente reproduzi-la. Quando fragmentamos a história em capítulos e não tomamos o cuidado de conectá-los de alguma forma, estamos minando a percepção da simultaneidade do tempo histórico, e reforçando uma percepção da história que narra uma Europa homogênea e central no aspecto cultural e civilizatório, onde os outros são abordados como periféricos. É pautado nesta reflexão que o jogo *Medieval Ibérico* propõe uma narrativa que aborde a simultaneidade e a troca entre as sociedades medievais, com ênfase na observância no mundo mediterrâneo, visando assim um olhar menos estereotipado do medieval.

As representações deste período, calcadas em estereótipos iluministas que opunham a “luz” da Revolução Francesa burguesa às “trevas” medievais, contribuem para um entendimento equivocado dos processos históricos. LANGER (2009), analisando os quadrinhos que representam o período medieval e a construção de estereótipos, aponta também para o clichê midiático, representado na tradicional fórmula dragão-castelo-donzela-cavaleiro. Ainda, segundo o autor, a oposição civilização-barbárie é recorrente:

Em algumas situações, o maniqueísmo pode fundir-se a outros estereótipos-clichês, a exemplo do popular binômio civilização versus barbárie. Geralmente os bárbaros são representados como invasores – cruéis, selvagens, bestiais, portando vestimentas animais, enquanto os protagonistas são condizentes com uma cultura sofisticada, com uma religiosidade nobre, com um comportamento heroico e honesto. Alguns dos povos mais retratados na primeira categoria são os escandinavos (...) Neste caso, identificar as causas desse confronto é um exercício tanto de reflexão histórica como de percepção da arte enquanto instrumento ideológico, que legitimaria ou conservaria as estruturas sociais vigentes (2009, p.6)

Estes clichês são reforçados à medida que observamos a história medieval pela ótica do europeu cristão que vive no sistema feudal, nossas narrativas raramente vem outros povos como protagonistas deste período. Desta forma, uma abordagem que tire o foco da Europa feudal, sem ignorá-la, mas permitindo o protagonismo de outras regiões e outras estruturas sociais pode se tornar uma importante forma de atuação na desconstrução dos clichês medievais.

Outro aspecto importante quando tratamos de espaço escolar é a formação dos professores. Esta questão não deve ser generalizada, pois sabemos que os currículos dos cursos de história sofrem muitas variações de uma instituição para outra, tal qual a

composição do quadro docente. Porém, percebe-se, por diversas circunstâncias, que os professores também não se sentem preparados para contrapor a visão dos livros didáticos e acabam por reproduzi-los. A construção desta dissertação dentro de um programa nacional como o *ProfHistória* poderá contribuir para que os professores da educação básica, como eu, conheçam outras abordagens para o ensino de Idade Média e que através dos materiais que farão parte de minha proposta de intervenção didática possam refletir sobre suas práticas e utilizá-los como estímulo ou ponto de partida para novas experiências.

Mas nem só de espaço escolar se forma a percepção sobre o medievo de nossos alunos, pelo contrário. Estamos inseridos em um mundo midiático, bombardeados diariamente com diversas representações (devidamente prontas e sem espaço de problematização) do mundo, da história, das pessoas e grupos sociais. A história medieval não está fora deste universo, pelo contrário, ela é muito explorada por ele. Temos jogos (em diversas plataformas), filmes, séries, sagas literárias, entre outros usos para o imaginário medieval. Apesar de nenhum desses usos terem como objetivo ensinar história medieval, percebemos que eles efetivamente o fazem. Nessa perspectiva, temos diversas imagens sendo formuladas sobre o mundo medieval e muitas vezes imagens que causam um desserviço ao ensino de história, quando este está preocupado com uma formação reflexiva e crítica. Para trabalhar a percepção dos alunos do sétimo ano sobre a Idade Média a abordagem escolhida foi a criação de um jogo de RPG onde o professor e os alunos deverão jogar juntos.

Pensando na discussão sobre a midiatização do universo medieval e das didatizações da história, torna-se urgente que o professor possa adentrar estes aspectos juntamente com seus alunos. O jogo e a interpretação podem ser estratégias para a aprendizagem:

Nas diversas áreas e disciplinas escolares, representar (imitar, mimetizar, dramatizar) transforma o conhecimento teórico em narrativas ficcionais, vividas como se fizessem parte da nossa vida, acabando assim por fazer parte dela. A fábula, a parábola, a alegoria são a corporização, a materialização de ideias abstractas: possuem o condão de nos tocar, de nos tornar literalmente sensíveis, apreendendo o sentimento através dos sentidos, e os sentidos através do sentimento (BORRALHO, 2008, p.1)

Esta sensibilização traz inúmeros benefícios, não apenas para o processo de construção de conhecimento, mas para a formação dos sujeitos presentes no processo de aprendizagem. Estar sensível a narrativa, ao olhar e a vivência do outro possibilita uma reflexão mais profunda de nós mesmos. Sendo assim, interpretar o outro ajuda a construir a consciência de si e consequentemente apurar a consciência histórica.

Quando refletimos sobre como a consciência histórica de nossos alunos se constrói em outros ambientes, sem a mediação do professor de história, e como esse processo pode ser complicado, percebemos a importância da atenção a outros espaços de construção do conhecimento histórico. Porém, esse deslocamento não é simples nem fácil de ser colocado em prático. Ao olharmos para um programa de pós-graduação como o ProfHistória, que tem um caráter profissional, devemos pensar na realidade professoral para que nossos projetos possam de fato trazer propostas possíveis ao professor real, a escola real e ao aluno real. Nesta perspectiva é importante observar as condições do/a professor/a da rede pública assim como da rede particular, pois muitos elementos de sua vida profissional (que não são pedagógicos e nem refletem o aspecto conceitual de sua disciplina) afetam seu trabalho em sala de aula. Seja a baixa valorização profissional, escassez de tempo para produzir seus próprios materiais, pressão da escola e família para que todos conteúdos sejam trabalhados, a realidade da comunidade escolar ao qual o professor está inserido, entre tantos outros aspectos que fazem parte do cotidiano do professor da educação básica e interferem no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Se continuarmos ignorando toda esta conjuntura ao pensarmos o ensino de história, as teorias, que são a base para toda a reflexão do profissional da história, continuarão descoladas da prática e o cotidiano escolar continuará preso a velhas abordagens.

Na vivência professoral, encontramos na observação do mundo (e do mundo de nossos estudantes) e em suas diferentes linguagens caminhos para a construção do conhecimento histórico escolar. Ao trazermos as linguagens do cotidiano para o espaço da sala de aula o aluno percebe que o conhecimento escolar não está apartado do mundo “real”, onde ele vive, que as reflexões feitas em sala também podem ser feitas na vida. Assim a sala de aula se torna uma simulação desse vivido. Segundo Baudrillard (1981) já não é possível separar o real da simulação, pois vivemos na sociedade do hiper-real. Nessa sociedade vivemos a lógica dos signos:

(...) já não se trata de imitação, nem de dobragem, nem mesmo de parodia. Trata-se de uma substituição no real dos signos do real, isto é, de uma operação de dissuasão de todo o processo real, pelo seu duplo operatório, máquina sinalética metaestável, programática, impecável que oferece todos os signos do real (...) (Ibidem, p.9)

É neste mundo da simulação que existem os simulacros “experiências, formas, códigos, digitalidades e objetos sem referência que se apresentam mais reais do que a própria realidade” (SIQUEIRA, 2007) gerando um universo de simulação/simulacro “onde tudo o que é sólido desmancha no ar”. Envolvida com essa interpretação da sociedade contemporânea

está a proposta do jogo de interpretação de papéis, pois é nesta simbiose entre real e simulação que nossa relação com o tempo pode e nossa consciência de si podem ser trabalhadas.

Como aponta Borralho (2008), as diferentes estratégias que envolvem o jogo estão presentes nas relações de ensino aprendizagem ao longo da história, nas antigas academias platônicas, ou pelos teatros jesuítas da modernidade. Entre as vantagens do jogo estão as exigências de competências múltiplas, transdisciplinares para lidar com os simulacros de situações reais:

Os simulacros evidenciam ainda, tornam pública, a progressão dos alunos, sobretudo quando sujeitos a provas semelhantes em fases distintas do seu estudo, ou quando lhes é permitido repetir a missão em novas circunstâncias (Ibidem, p.5).

Pensando nas possibilidades do uso da linguagem do simulacro, o jogo de RPG pode contribuir para a depuração da consciência histórica de nossos estudantes. Pois, ao construírem simulacros em um ambiente mediado pelo professor e se apropriarem de signos que não são os seus estarão tendo uma experiência de alteridade.

Esta abordagem pode nos ajudar a trabalhar conceitos como intolerância religiosa, gênero, etnocentrismo, narrativa histórica, e tantos outros elementos de nossa vida cotidiana aos quais podemos refletir ao nos deparar com as continuidades e rupturas da história medieval.

Capítulo 2 – RPG *Medievo Ibérico*: instruções aos professores

O jogo de RPG *Medievo Ibérico* foi pensado para que o professor de história possa abordar a História Medieval de uma forma diferente, tanto em metodologia quanto à maneira de abordar o conteúdo. A proposta é deslocar o eixo narrativo da Europa central à Península Ibérica, focando o período do Califado de Córdoba durante o século X. A escolha deste recorte está pautada na compreensão de que ao longo dos quase 800 anos de presença islâmica na península:

Córdova tornou-se não somente a primeira cidade de Al-Andalus, como também uma das grandes cidades do mundo, capaz de rivalizar senão com Bagdade, pelo menos com Constantinopla. (...) a verdade é que Córdoba, com uma população de cerca de cem mil habitantes, desempenhou no mundo ocidental do século X o papel de metrópole política, econômica e cultural. (RUCQUOI, 1995, pg. 80)

A construção de Portugal e Espanha enquanto estados nacionais modernos está intimamente ligada ao período de dominação islâmica, que se inicia em 711 e permanece até 1492. É no processo de reconquista e expulsão dos islâmicos do território ibérico que os reinos de Portugal e Espanha se unificam e iniciam o processo das grandes navegações, levando à invasão do continente americano e sua consequente colonização. A história brasileira é marcada por 300 anos de domínio colonial, neste período o modelo administrativo/exploratório é desenhado pelo estado Português, buscar compreender a formação cultural e política deste país aumenta as possibilidades reflexivas acerca do período chamado Brasil Colônia e suas consequências na formação do Estado e da cultura brasileira. Desta forma, ao realizar este deslocamento do eixo narrativo de período medieval, possamos aproximar a experiência do medievo à construção da história do Brasil e desta forma possibilitar um relacionamento mais próximo do aluno com o conteúdo histórico.

Outro ponto importante da escolha do cenário histórico do jogo é a intenção de ampliar a percepção do mundo medieval para além das estruturas feudais e europeias, visando uma maior observação do universo mediterrâneo e suas conexões interculturais. Esse olhar possibilita a desconstrução de uma Europa isolada ao longo da chamada Alta Idade Média e consequentemente de uma narrativa repleta de renascimentos (comercial, urbano, científico, artístico) durante a Baixa Idade Média. O renascer pressupõe a morte, reforçando a ideia presente no imaginário comum de que entre a queda do Império Romano do Ocidente e o mundo pós Cruzadas não houve comércio, não havia cidades, o obscurantismo científico e

artístico imperava e a totalidade da Europa vivia sob a égide do feudo. Esses olhares viciosos sobre um período histórico ao qual a própria historiografia enxerga outras narrativas são perpetrados pelo universo midiático e alimentados por uma história escolar devota da narrativa francesa e carente de mais formação e discussões no campo nacional de uma história medieval conectada à nossa experiência histórica.

A metodologia do jogo surge como uma forma de envolver os alunos em uma maneira diferente de construção do conhecimento e foi pensado através dos elementos sugeridos por Meinerz (2013, pg.116):

- 1) criação de ambientes de estudo individuais e grupais;
- 2) organização propositiva de ambientes interativos com previsão do exercício do escutar/compreender e do falar/argumentar, com desenvolvimento de lideranças e de regramentos;
- 3) desenvolvimento dos espaços à criatividade e imaginação, educação, ética e estética;
- 4) proposição de recortes temáticos e conceituais.

Pensando nesses passos a estrutura dos jogos de RPG tradicionais se apresentaram como uma possibilidade através de suas regras e estruturas básicas, de valorizar as experiências pessoais e coletivas dos estudantes que jogam diversos tipos de jogos em seu cotidiano com um modelo de jogo que se adequasse ao espaço escolar. A linguagem lúdica dos jogos envolvem os alunos em uma atmosfera onde eles se reconhecem enquanto detentores de saberes e habilidades, assumindo uma postura ativa no processo de ensino/aprendizagem. Esse reconhecer-se os coloca em uma posição diferenciada da comumente verificada no cotidiano escolar, onde o detentor de saberes e habilidades são os professores. Conferir ao aluno um local de fala autorizada vinda da experiência cotidiana, possibilita um ambiente de trocas de saberes, empatia e envolvimento na construção do conhecimento.

2.1 – Estrutura do jogo

O *RPG Medieval Ibérico* foi pensado para alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, geralmente entre 11 e 12 anos de idade, deste modo foi escolhido um sistema de regras simples envolvendo dados, pontuações e desafios. Buscando, desta forma, adicionar elementos lúdicos e de aleatoriedade/sorte ao espaço da sala de aula. “O lúdico proporciona igualmente a liberdade de arriscar-se e errar, experiência importante para a aprendizagem dos

alunos, uma vez que a consequência do erro nunca vai além do jogo.” (Ibidem, pg. 108). O universo de simulação, criado pelo jogo, deve se constituir em um espaço onde a liberdade pode ser experienciada com a mediação do professor. Nesta simulação segura, o professor pode ir além dos conceitos históricos, criando laços de empatia, conhecendo outro ângulo de seus alunos e consequentemente enriquecendo o processo de ensino/aprendizagem. Neste sentido a construção do jogo:

Faz parte de um processo de planejamento que pode prever desde exposições argumentativas do professor sobre o conteúdo do jogo, até pesquisas dos estudantes, sempre com o pressuposto de que a intervenção do professor como mediador é fundamental. Essencial também é que o jogo comporte o elemento da liberdade e da diversão, uma vez que jogar é coisa que não se repete de forma produtiva, porque tem o componente do acaso, da escolha, indissociável do sujeito que joga. (Ibidem. Pg.106)

Tendo em mente um cenário propício para a construção deste ambiente de aprendizagem, o jogo foi pensado para a aplicação nas salas de aulas comuns do sistema de educação brasileiro, onde nem sempre temos a estrutura necessária (seja material ou de apoio) para a realização de projetos complexos. Como estrutura material será necessário apenas papéis, impressões e dados além da possibilidade de pesquisa em computador (não haverá necessidade de acesso digital simultaneamente às partidas). O jogo apresenta momentos em que deve ser jogado em sala, através de uma dinâmica de trabalhos em grupo, e outros momentos em que o professor entregará missões/tarefas a serem realizadas em casa. A duração do jogo poderá ser adaptada ao desejo do professor, sendo em partidas isoladas, missões únicas ou o jogo completo com as três missões sequenciais.

As regras de RPG utilizadas no *Medievo Ibérico* tomaram como referência inicial o jogo *Dungeon World*, desta forma serão utilizados dois dados de seis lados e pontuações de +3, +2, +1, 0, -1 combinadas às características saúde, sorte, carisma, força e destreza. Os alunos formarão grupos de cinco, serão guiados pelo professor e todos os grupos da turma jogarão de forma simultânea. Em cada rodada um jogador lançará os dados, este só voltará a lança-los quando todos os jogadores já tiverem jogado. Desta forma a dinâmica do *Medievo Ibérico* será sempre coletiva, todas as decisões e ações são tomadas em grupo, possibilitando o desenvolvimento do diálogo e da decisão coletiva.

O exercício da coletividade se torna algo de sumo importância nos dias atuais, visto que cada vez mais nossos estudantes (e nossa sociedade como um todo) estão se voltando para a individualidade. Ouvir o outro, respeitar seu espaço e sua fala, tem se tornado atitudes cada

vez mais difíceis no ambiente escolar. Desta maneira, a escolha pelo caráter coletivo do jogo foi intencional a fim de que o professor possa trabalhar essa habilidade com seus alunos.

Cada tomada de decisão de um grupo será autorizada pela combinação de dados mais a pontuação da característica necessária para a ação, se a soma for maior de 10 a ação é autorizada sem custo (o programado pelos alunos funciona e eles seguem para a próxima parte do jogo), se a soma for entre 7 e 9 a ação é autorizada com custo (o resultado não é exatamente o que os alunos programaram, mas ele funciona gerando algum contratempo), caso a soma seja 6 ou menos a ação não será realizada (neste caso os alunos serão conduzidos a outra ação para retomarem o jogo).

Para se distanciarem de si e adentrarem o universo do *Medievo Ibérico* os alunos deverão construir um personagem. Neste processo os alunos irão se deparar com dois conceitos importantes: a ideia de construção e a alteridade. Ao construir um personagem é possível refletir sobre o próprio processo de construção de algo, observar como as coisas não estão naturalmente dadas são construídas pela sociedade que fazemos parte. Nesta reflexão podemos pensar sobre a construção de nós mesmos, outra ideia muito rica a ser abordada com nossos estudantes: como acontece a construção de nós mesmos? Em nossa sociedade atual estamos constantemente construindo a nós mesmos através dos avatares do mundo digital, cada vez mais interagimos com o mundo através de personagens de nós mesmos fazendo com que o real e o ficcional se misturem na construção da nossa própria identidade. Este processo já é deveras complexo para o universo adulto e quando pensamos em nossos estudantes de 11 ou 12 anos, vivenciando a descoberta identitária nos deparamos com a necessidade de problematizarmos e refletirmos juntos sobre esse processo. Se assumirmos o ideal de que um dos objetivos da história escolar é a construção da consciência histórica e que esta passa pela construção da consciência de si, compreendemos a necessidade de criarmos espaços para o diálogo e a reflexão a esse respeito em nossa sala de aula. O ensino de história é terreno particularmente fértil para a abordagem da identidade e da alteridade, pois:

(...) presos a uma única cultura, somos não apenas cegos à dos outros, mas míopes quando se trata da nossa. A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos “evidente”. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de “natural”. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento (antropológico) da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única. (LAPLANTINE, 2003, pg. 12-13)

É na tentativa de atuar sobre essa cegueira ou miopia, como dito pelo autor, que a disciplina de história pode-se apresentar como palco da experiência da alteridade. Pois, nela abordamos diferentes culturas e sujeitos o tempo todo, portanto, com ou sem intenção, propiciamos o encontro com o outro e consequentemente com o eu. Neste aspecto, o *Medievo Ibérico* é uma proposta para o trabalho intencional do movimento de descobrimento de uma outra cultura, de uma outra história, de uma narrativa que não é a minha, mas que me descortina, me descobre. Neste processo a experiência da alteridade se apresenta na construção de um eu em outro tempo e outra roupagem, experienciando um outro gênero, uma outra religião, um outro lugar.

2.1.1 – Os personagens do *Medievo Ibérico*

A construção dos personagens será o passo inicial do jogo e determinará as características e pontuações de cada jogador. Os jogadores poderão ser: comerciantes, religiosos, médicos, diplomatas, soldados, funcionários do califa ou estudiosos/intelectuais. Cada uma dessas categorias de personagens foi pensada para trazer características do califado de Córdoba ao jogo, possibilitando uma reflexão sobre economia, ciência, política e religião da sociedade construída na península ibérica sob o domínio islâmico. Estabelecendo, assim, um rol de personagens do medievo diferentes dos comuns senhores feudais, cavaleiros e servos que são frequentemente utilizados em jogos medievais. Dentre os materiais do jogo estão 38 fichas de sujeitos históricos para que os jogadores possam se inspirar ao criar seus personagens, usando como referencia dados, fontes e imagens.

2.1.1.1 – Comerciantes

O grupo dos comerciantes foi escolhido para ressaltar o comércio como uma importante atividade econômica, não apenas da península ibérica, mas de toda a região mediterrânea.

Al-Andalus produzia tecidos de lã, linho, algodão, sedas, brocados e bordados, tapetes, couros em relevo – ou “cordoveses” -, objetos de cobre, cristais e cerâmicas fundidas; o papel, já referido desde meados do século X, foi uma das principais produções de Játiva, enquanto Toledo se especializava na fabricação de facas e de armas. Em compensação, mercadorias vindas do conjunto da bacia mediterrânea, quer islâmica como Cairuão, Egito e Síria, quer bizantina, quer o Ocidente cristão – de onde chegavam escravos e, em especial, peles -, podiam ser encontradas nos mesmos mercados. (RUCQUOI, 1995, pg. 90)

Este olhar sobre a rede dinâmica de comércio mediterrâneo desconstrói a ideia de renascimento comercial, evidenciando sua permanência desde o mundo antigo. Outro ponto importante é a observação dos diferentes tipos de comerciantes, que possibilita a observância do dinamismo social do califado. Segundo Fadl Abu al-Dimashqi haviam três grupos de comerciantes além dos tradicionais caixeiros viajantes:

Khazzan - um comerciante que acumula produtos quando seu preço é baixo e vende quando ele aumenta; ***Rakkâd*** – comerciante que viaja para negociar sozinho ou associado com a terceira categoria de comerciantes; ***Mujahhiz*** - Importador / Exportador sedentário, que não precisa se deslocar, pois possui o capital para que o *rakkad* busque os produtos. Ele opera em maior escala como a cabeça de uma rede de parceiros e / ou funcionários que realizam as viagens. (buscar referência completa)

Outro elemento importante ao analisarmos esses diferentes tipos de comerciantes é que além de pertencerem a diferentes grupos sócio econômicos poderiam pertencer a diferentes orientações religiosas, ou seja, cristãos, judeus ou muçulmanos.

2.1.1.2 - Religiosos

O grupo dos religiosos evidencia um ambiente de convívio entre diferentes crenças, este é um ponto de extrema importância para a escolha da temática do jogo. Para Rucquoi (1995, pg. 65):

A assimilação entre os invasores de origem árabe ou persa, pouco numerosos, as suas tropas compostas de Berberes nem todos islamizados e os judeus e Hispano-Visigóticos que permaneceram deu lugar ao que se convencionou chamar de Islão de Espanha ou Al-Andalus

Este domínio multicultural é marca fundamental da sociedade formada após o domínio islâmico, não devemos imaginar um domínio sem tensões, mas é importante observarmos que a simples condição religiosa não era automaticamente fonte de conflitos.

O caso do rebelde Ibn Hafsun, cuja a família se tinha convertido ao Islão cerca de 840, e que abraçou de novo o cristianismo, por motivos tanto políticos como religiosos, no fim do século, mostra que a mobilidade entre religiões era a regra: um dos filhos de Ibn Hafsun foi decapitado depois da tomada de Bobastro em 928, o segundo fez carreira no exército do califa, o terceiro veio a ser um calígrafo afamado, e a irmã, Argêntea, cristã e mística, morreu pela sua fé. (ibidem, pg.101)

O exemplo dado por Rucquoi nos possibilita perceber o movimento de conversões presentes na sociedade, resultando em benefícios políticos e econômicos ou em conflitos e violência. Trata-se de observar o fluxo de religiões em uma mesma estrutura de poder e não em defender uma ideia ingênua de sociedade pacífica.

Vivemos em um momento de crescente islamofobia, as crises humanitárias no oriente médio, a crise dos refugiados, a radicalização e violência de alguns grupos islâmicos como o autointitulado Estado Islâmico⁷ e o Boko Haram⁸, desenharam no mundo atual uma imagem deturpada do islã como uma religião intolerante, radical e violenta. Em grande medida, esta visão do islamismo é difundida pela mídia e pelo desconhecimento da história islâmica. Ao ignorarmos a construção do islamismo e, principalmente, as diferentes vertentes desta religião, que abarca regiões e culturas distintas pelo mundo, permitimos a continuidade de estereótipos islâmicos negativos. Novamente, se tomamos como objetivo do ensino de história a construção da consciência histórica e a formação do pensamento histórico como uma forma de reflexão e interpretação do mundo atual dentro de um contexto histórico, é vital que olhemos para a história islâmica a fim de desconstruir uma visão generalizante e culpabilizadora das mazelas do mundo contemporâneo.

2.1.1.3 – Médicos

Os personagens médicos estão colocados no jogo para abordar a forma distinta com que os islâmicos lidavam com a saúde e a higiene em relação ao imaginário de imundície construído acerca da idade média. Com a observância da medicina presente no mundo islâmico percebemos diversos avanços técnicos e científicos desconstruindo a ideia de trevas que perdura no censo comum. Tschanz (2013, pg.5) aponta o grande investimento do mundo islâmico no desenvolvimento da medicina:

Medicine was the first of the Greek sciences to be studied in depth by Islamic scholars. After Plato's Academy was closed in 529, some of its scholars found refuge at the university at Jundishapur, the old Sassanid capital of Persia, which had also sheltered excommunicated Nestorian Christian scholars - among them physicians - in 431. Persia became part of the Islamic world in 636, and Arab rulers supported the medical school at Jundishapur and for the next 200 years, Jundishapur was the greatest center of medical teaching in the Islamic world. There, Islamic physicians first familiarized themselves with the works of Hippocrates,

⁷ Grupo extremista fundado por Abu Musab al-Zarqawi em 2002 no Iraque. Este grupo tem a sua formação relacionada a Al-Qaeda, mas cresceu e se tornou independente. Em 2014 proclamou um Califado nas regiões do Iraque e da Síria e passou a recrutar adeptos nas redes sociais.

⁸ Grupo extremista fundado em 2002 no norte da Nigéria, seu nome em árabe é *Jama'atu Ahlis Sunna Lidda'awati wal-Jihad*, que significa "Pessoas comprometidas com a propagação dos ensinamentos do Profeta e da Jihad", mas é chamado de Boko Haram (educação ocidental proibida) pela população local e pela mídia internacional. Este grupo tenta derrubar o governo da Nigéria e instituir um estado islâmico. Suas principais táticas de confronto é o sequestro de centenas de meninas e mulheres e engravidá-las para aumentar seu exército.

Galen, and other Greek physicians. At the same time, they were also exposed to the medical knowledge of Byzantium, Persia, India, and China. Recognizing the importance of translating Greek works into Arabic to make them more widely available, the Abbasid caliphs Harun al-Rashid (786-809) and his son, al-Ma'mun (813-833) established a translation bureau in Baghdad, the Bayt al-Hikmah, or House of Wisdom, and sent embassies to collect Greek scientific works in the Byzantine Empire.⁹

Observando o desenvolvimento desta área técnico-científica no mundo islâmico e sua profunda relação com autores gregos, verificamos, novamente, a relação entre diferentes sociedades, não necessariamente aliadas, mas que dialogavam entre si. A importante conexão entre europeus, persas, bizantinos, indianos e chineses no desenvolvimento intelectual do medievo nos trás inevitavelmente um outro olhar sobre o período, não apenas pelo desenvolvimento intelectual, mas pela própria simultaneidade de grandes sociedades que comumente são conhecidas de forma fragmentada pela história escolar. Ao nos depararmos com essas concepções mais amplas de um mundo medieval somos forçados a retirar as narrativas históricas de suas caixas e interliga-las. Nesse sentido as enciclopédias, tratados médicos, hospitais e relatos de médicos ou pacientes do período medieval evidenciam esta conexão. Em uma carta ao seu pai um jovem francês do século X narra o hospital de Córdoba em que está internado:

Caro pai, se você quiser me visitar, vai me encontrar no setor de cirurgia e tratamento articular. Quando entrar pelo portão principal, vá para o hall sul onde encontrará o setor de primeiros socorros e o setor de diagnóstico de doenças, então encontrará o setor de artrite (doenças articulares). Ao lado do meu quarto, encontrará uma biblioteca e um hall onde os médicos se reúnem para ouvir as palestras dadas pelos professores; esse hall também é usado para leitura. O setor de ginecologia fica do outro lado do pátio do hospital. Homens não são permitidos de entrar. Do lado direito do pátio do hospital fica um grande hall para aqueles que se recuperam. Nesse lugar eles ficam pelo período de descanso e convalescência por alguns dias. Esse hall contém uma biblioteca especial e alguns instrumentos musicais.¹⁰

⁹ A medicina foi a primeira das ciências gregas a ser estudada em profundidade por estudiosos islâmicos. Depois que a academia de Platão foi fechada em 529, alguns de seus estudiosos encontraram refúgio na universidade de Jundishahpur, a antiga capital sassanida da Pérsia, que também abrigou cientistas cristãos nestorianos excomungados - entre eles médicos - em 431. A Pérsia tornou-se parte do mundo islâmico em 636, e os governantes árabes apoiaram a faculdade de medicina de Jundishahpur e, durante os próximos 200 anos, Jundishapur foi o maior centro de ensino médico do mundo islâmico. Ali, os médicos islâmicos primeiro se familiarizaram com as obras de Hipócrates, Galen e outros médicos gregos. Ao mesmo tempo, eles também foram expostos ao conhecimento médico de Byzantium, Pérsia, Índia e China. Reconhecendo a importância de traduzir as obras gregas para o árabe para torná-las mais amplamente disponíveis, os califas abássidas Harun al-Rashid (786-809) e seu filho, al-Ma'mun (813-833) estabeleceram um escritório de tradução em Bagdá, o Bayt al-Hikmah, ou Casa da Sabedoria, e enviou embaixadas para coletar obras científicas gregas no Império Bizantino. (tradução livre)

¹⁰ Tradução de uma carta de um jovem francês em um hospital de Córdoba no século X. Disponível em <http://iqaraislam.com/raizes-islamicas-hospital-moderno/>

Através desta fonte podemos ter dimensão dos hospitais ou Bimaristan como eram chamados, a descrição das alas e especialidades nos dá a sensação de um hospital moderno. Outro ponto interessante é o fato de paciente ser francês, enviar uma carta ao seu pai e sugerir uma visita. Podemos observar a conexão entre as regiões cristãs e islâmicas e o sistema de correspondência. Observações que contribuem para um outro olhar sobre o medievo e sobre o mundo islâmico.

2.1.1.4 - Diplomatas

Os diplomatas são figuras importantes nas relações políticas do medievo e contribuem para uma percepção da política para além das guerras. Cardoso (2015, pg. 20) apresenta quatro agendas diplomáticas medievais:

Exploratory agenda concerned non-official relations or secret diplomacy; commercial was the most common exchanges in medieval ages; and political purposes involved issues such as peace, treaties or alliances. Last but not least, the imperial agenda (...) was perceived, either by Medieval Islam or by the Byzantine Empire, who regarded surrounding states as “inferior and natural subjects”. (...) this was either to keep these “inferior states” as tributaries or to prevent them from endangering the empire.¹¹

Para a realização destas agendas aconteciam de missões diplomáticas e trocas de embaixadores em diferentes regiões do mundo mediterrâneo, incluindo regiões cristãs. Dessas relações políticas observam-se importantes fontes históricas através de documentos oficiais e relatos de diplomatas e embaixadores. Um dos relatos mais interessantes vieram do bispo Recemundo que “(...) en el año 955 aproximadamente, fue enviado en misión diplomática a Alemania, Jerusalén y Constantinopla.”¹²(CASTRO, MACIAS, ROLANDO, 1988, pg. 274). Através das missões diplomáticas observamos a profunda conexão e influência das diferentes culturas do mundo mediterrâneo, trocando documentos, livros, presentes e gerando importantes relatos com impressões de outros povos. Estas impressões se constituem em

¹¹ “A agenda exploratória dizia respeito a relações não oficiais ou a diplomacia secreta; [agenda] comercial foram as trocas mais comuns na era medieval; e os propósitos políticos envolvem questões como paz, tratados ou alianças. Por último, mas não menos importante, a agenda imperial (...) utilizada, seja pelo Islã Medieval, como pelo Império Bizantino, que considerava os estados vizinhos como “assuntos inferiores e naturais”. (...) isso era para manter estes “estados inferiores” como afluentes ou para impedir que eles ponham em perigo o império.” (tradução livre)

¹² “em 955 aproximadamente, ele foi enviado em uma missão diplomática para a Alemanha, Jerusalém e Constantinopla” (tradução livre)

importantes fontes históricas, pois contrastadas com fontes produzidas de dentro de uma cultura apresentam contradições importantes para a análise de sociedades que já não existem mais.

2.1.1.5 – Soldados

Os personagens soldados foram escolhidos com duas intenções, a primeira é a própria presença clássica nos jogos medievais e de RPG e a curiosidade dos alunos acerca de guerras; a segunda é a importância de um grupo de soldados específico na península ibérica islâmica, os soldados eslavos. O imaginário do guerreiro medieval é frequentemente alimentado pelo universo midiático do entretenimento, filmes, jogos, séries e livros abordam as guerras medievais como uma característica marcante deste período. O *Medievo Ibérico* se propõe a não focar o aspecto da guerra, justamente para trazer um olhar mais amplo sobre o recorte temporal, porém não podemos negligenciar a presença dos conflitos neste momento histórico. Desta forma, a presença do soldado traz um elemento comum ao imaginário do estudante, mas ao mesmo tempo sugere um olhar diferente à figura clássica do cavaleiro medieval.

A segunda intenção é evidenciar os soldados eslavos presentes na Andaluzia. Como Rivera (1996, pg. 178) apresenta, existem diferentes tipos de tropas no Califado de Córdoba:

Tropas permanentes, que tenían su cuartel general em Córdoba; tropas facilitadas por los súbditos que estaban obligados a prestar serviço militar; y tropas extraordinárias, constituidas por mercenarios, alistados por un periodo determinado, o com motivo de las grandes expediciones.¹³

Neste jogo serão observadas as tropas extraordinárias dando ênfase aos soldados eslavos:

(...) comprados em las fronteras cogidos prisioneiros como botín de guerra, robados por piratas andaluces em las costas europeas del mediterráneo occidental. Se les llamaba mamálik (esclavos mamelucos), outras vocês sakaliba (saclavies, esclavos), pero más generalmente haxam, como nombre genérico. (...) a muchos de éstos les daban la libertad, passando a la categoria de maulas (clientes), y algunos llegaron a poseer grandes fortunas.¹⁴ (ibidem, pg. 180)

¹³ “Tropas permanentes, que tinham seu quartel-general em Córdoba; tropas formadas pelos súditos que estavam obrigados a prestar serviço militar; e tropas especiais, compostas por mercenários, recrutados por um determinado período, ou com o objetivo de grandes expedições.” (tradução livre)

¹⁴ “Prisioneiros capturados como espólio de guerra, comprados nas fronteiras, roubados por piratas em andaluzes nas costas europeias do Mediterrâneo ocidental. Foram chamados mamalik (escravos mamelucos), outras vezes sakaliba (escravos), mas mais geralmente haxam, como um nome genérico. (...) a muitos deles se deu liberdade, passando à categoria de maulas (clientes), e alguns chegaram a possuir grandes fortunas.” (tradução livre)

A escolha pelos soldados escravos se justifica na importância da observação do conceito de escravidão no período medieval. A narrativa medieval clássica, focada na experiência feudal, é pautada em três grandes grupos sociais (nobres, clero e servos), desta forma nos parece que o grupo dos sujeitos escravizados desaparece até o início da escravidão africana no século XV. Causando assim um grande hiato entre a escravidão da antiguidade, marcada principalmente pelo sistema escravista do império romano, e a escravidão do período colonial. Rucquoi (1995) defende que, entre o fim do império romano e a invasão islâmica, a península ibérica viveu um período de antiguidade tardia devido “a ausência de ruptura entre a Espanha visigoda e o mundo antigo” (Ibidem, pg. 49) onde as estruturas romanas foram apropriadas e adaptadas à dominação visigótica. Neste sentido, podemos observar que a escravidão, assim como administração pública, a estrutura da justiça, a religião e o latim, não desapareceram com a queda do imperador em Roma. Sendo assim, é possível afirmar que a presença continua de um fluxo de escravos na península ibérica, desde a antiguidade, não é elemento de fácil descarte no processo de formação dos estados nacionais português e espanhol. Pensando no caso de Portugal, quando este inicia as grandes navegações em 1415 na tomada de Ceuta, a escravização dos sujeitos derrotados como espólio de guerra é atitude culturalmente estabelecida entre os combatentes portugueses, assim como o consequente comércio destes sujeitos. Desta forma, podemos observar a história da escravização das populações africanas e o comércio atlântico deste, sobre a ótica de uma prática largamente utilizada, onde, desde os tempos antigos, a guerra gera escravos e esses são inseridos na sociedade ou comercializados.

Este olhar sobre a escravidão realizada por Portugal no continente africano, pode trazer reflexões interessantes sobre a escravidão na história brasileira. É muito comum observarmos que existe um imaginário comumente aceito que liga a escravidão ao fenótipo das populações africanas, como se a condição da escravidão residisse na cor da pele. Podemos ligar este pensamento do censo comum à falta de outras explicações à escravidão dos povos africanos, o que alimenta as ideias racistas de que o africano servia ao trabalho forçado, de que havia escravidão em África e não no continente europeu, ou até mesmo a justificativa teológica da maldição de Noé a seu filho Cam. A esse respeito Macedo (2001, p. 11-12) aponta que “na tradição vetero-testamentária, Cam foi o filho que zombou da nudez do pai embriagado, tendo sido amaldiçoado - ele e sua descendência.” Neste aspecto, podemos perceber que muito antes da conexão estrita da escravidão com o continente africano já circulavam no imaginário europeu cristão estereótipos de inferioridade em relação à África. A este respeito Macedo conclui que:

Na realidade, tais clichês e estereótipos definiram o enquadramento dos negros no mundo ocidental e modelaram a atitude dos europeus com respeito àqueles povos no período subsequente, da expansão ultramarina. Com certeza, os representantes das monarquias, marinheiros e aventureiros, e os missionários cristãos, carregavam consigo parte dessas imagens, juízos e preconceitos. Embora não devam ser considerados aspectos determinantes no processo de conquista, certamente desempenharam o seu papel nas concepções etnocêntricas, amplamente utilizadas em defesa da dominação dos povos extra-europeus. (Ibidem, 2001, p.26)

Observando estes apontamentos percebemos que compreender o conceito de escravidão no medievo, assim como a percepção dos povos cristãos da Europa sobre as parcelas conhecidas do continente africano enriquecem o estudo sobre a escravidão no Brasil e possibilitam um entendimento maior dos conflitos raciais da atualidade, principalmente do genocídio da população negra brasileira¹⁵.

2.1.1.6 – Funcionários do califa

Os personagens funcionários do califa estão presentes no jogo como forma de explorar a complexa rede de administração pública durante o califado. Como aponta Rivera (1996, pg. 149-150):

Dentro del régimen autográfico del califado, era precisa una centralización administrativa: el Califa nombraba y separaba voluntariamente a los funcionarios eligiéndolos de todas las razas (árabes, berberiscos, muladíes y hasta de los mawalis (libertos) de su casa).(…) Parece que en Córdoba eran tres los servicios principales de la administración: casa y monopolios reales, cancellería y hacienda pública.¹⁶

Desta forma, estes personagens foram escolhidos como meio de abordar diferentes facetas daquela sociedade, principalmente a possibilidade dos jogadores vivenciarem avateres femininos, livres, escravizados, judeus, cristãos, islâmicos, de origens sócio econômicas distintas e com grande variedade de habilidades técnicas.

¹⁵ Os dados da CPI do senado sobre assassinato de jovens indicam que “todo ano, 23.100 jovens negros de 15 a 29 anos são assassinados. São 63 por dia. Um a cada 23 minutos.” (disponível em <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>)

¹⁶ “Dentro do regime autográfico do Califado, era preciso uma centralização administrativa: o Califa nomeava e separava voluntariamente os funcionários de todas as raças (árabes, berberes, muladíes e até mesmo os mawalis (libertos) de sua casa) (...), parece que em Córdoba foram três os principais serviços da administração: casa e monopólios reais, relações exteriores e finanças públicas.” (tradução livre)

2.1.1.7 – Estudiosos/Intelectuais

Os estudiosos/intelectuais formam um grupo de personagens de máxima importância para a narrativa do jogo, pois mesmo abordando diversos aspectos da sociedade andaluza o desenvolvimento intelectual é o mote central da narrativa. Rucquoi (1995, pg. 93) aponta que “o interesse pelas ciências espalhou-se igualmente em Al-Andalus a partir de meados do século X, na época em que a estabilidade política, aliada ao grande número de conversões ao Islão, fornecia aos pensadores e aos letrados um meio onde desabrochar”. Desta forma, observamos que a situação política do califado possibilitou um grande trânsito de saberes e estudiosos, que buscavam, em Córdoba e em outros centros urbanos medievais, mestres, bibliotecas ou madrasas (centros de ensino) para aprimorar seus conhecimentos. Em Córdoba não existiam madrasas ou qualquer tipo de ensino regular, a educação era feita através das mesquitas que ensinavam, meninos e meninas, através da leitura, cópia e memorização do alcorão. Porém, mesmo sem um sistema de ensino regular haviam muitos mestres que ensinavam de forma particular, esses mestres aproveitavam as grandes bibliotecas de Córdoba, principalmente a biblioteca do califa Al-Hakan II que possuía entre 400 e 600 mil manuscritos. Esta biblioteca ficava em seu palácio, possuía inúmeros copistas e encadernadores e era aberta ao público (RIVERA, 1996). Esta magnífica coleção era administrada por Lubna, secretária do califa Al-Hakan II e intelectual da gramática, poesia, línguas e matemática. Este cenário possibilitou que Córdoba se tornasse um ponto de referência em todo o mundo mediterrâneo, Rucquoi (1995, pg. 85) descreve este cenário da seguinte forma:

O palácio, ao mesmo tempo local de governo e de encenação do poder, reuniu poetas, músicos, letrados, médicos e astrônomos que contribuíram para dar brilho à cidade de *Córdoba* no século X. Bom número destes tinha viajado pelo Oriente, entrando assim em contacto tanto com as “escolas” teológicas – mu’tazilites e kharijites – como com os filósofos helenistas – al-kindi (c. 796-873), al-Farabi (872-950), al-Amiri (morto em 991), Ibn Sina (980-1037) – e os alquimistas, médicos e gramáticos que misturavam os conhecimentos herdados da Antiguidade clássica com os da Pérsia. A língua e a cultura dos Árabes exerceram, assim, um forte poder de atracção sobre as populações que viviam sob a sua lei em Espanha. (RUCQUOI, 1995, pg. 85)

Através desta descrição podemos observar, não apenas o esplendor intelectual de Córdoba, mas principalmente de um momento histórico que conectou os saberes do mundo

antigo com as novas descobertas do período medieval, possibilitando um intercâmbio valioso entre sociedades distintas.

2.1.2 – Ficha de personagem

Para construir seu personagem os jogadores receberão uma ficha padrão indicando o grupo a que pertencem, desta forma a definição do personagem será aleatória permitindo que haja jogadores de todos os grupos sociais e que apresentem religiões e gêneros distintos. Para completar as características do personagem o jogador utilizará um dado de seis lados para definir suas especificidades. Por exemplo, um jogador comerciante jogará o dado para definir se é um *Khazzan* (valores do dado 1 ou 2), *Rakkâd* (valores do dado 3 ou 4) ou *Mujahhiz* (valores do dado 5 ou 6), assim como para definir se é cristão, muçulmano ou judeu. Desta forma a aleatoriedade permitirá que os jogadores não sigam padrões de escolha, como todos serem muçulmanos, ou todos soldados.

Os jogadores receberão cinco pontuações (+3, +2, +1, 0, -1) que deverão ser usadas em cinco características (saúde, sorte, carisma, força e destreza). Neste momento o aluno deverá escolher qual pontuação colocará em qual característica. A única regra a ser observada no processo de escolha é que quando a característica saúde está em 0 ou -1, todas as outras perdem um ponto. Essas pontuações serão alteradas ao longo do jogo, como custos de missões não realizadas ou realizadas com custo ou ganhos em missões bem sucedidas. Esse processo de alteração propõe não apenas uma dinâmica à jogabilidade, mas a própria ideia de que nada é imutável e que nos processos históricos nada está cristalizado.

Cada personagem possui um poder especial, uma forma de coringa ou supertrunfo: comerciantes tem o poder de convencimento, religiosos tem o poder da fé milagrosa, médicos o poder da cura, diplomatas o poder da influência política, soldados o poder da força, funcionários do califa o poder da riqueza, estudiosos/intelectuais o poder da resolução dos problemas. Cada uma dessas características especiais poderão ser usadas uma única vez ao longo de todo o jogo. Como o jogo tem um objetivo pedagógico não é interessante que os jogadores percam e sejam eliminados, por isso poderão administrar esses poderes para momentos onde não conseguiram resolver seus desafios. A escolha desses poderes traz a reflexão das relações de poder, qual poder posso exercer? Qual poder é exercido sobre mim? As relações de poder estão espalhadas por todas as relações sociais e esta característica do jogo possibilita que o professor aborde essas questões com seus alunos.

Além das características e pontuações o jogador deverá criar uma pequena biografia de seu personagem, escolher uma imagem para ilustrá-lo, escolher um nome, uma idade, imaginar de onde ele veio e como ele vive. Para que os alunos tenham condições de projetar a história de seus personagens eles receberão fichas completas de personagens reais que viveram no período do jogo, além de um banco de dados com imagens, mapas e documentos para que possam pesquisar. O banco de dados será digital, o professor poderá usar com seus alunos através de sistemas de armazenamento em nuvem, ou carregando os dados na memória de um computador. A intenção é fazer com que os alunos desenvolvam a habilidade de buscar e selecionar informações, além de oferecer ao próprio professor uma série de materiais para suas aulas e seus estudos.

Na ficha de personagem também deve conter os item de inventário e de alimentação que seu personagem possui. Será ofertada uma série de objetos: lanterna, lata de óleo, cantil de água, faca, adaga, alcorão, bíblia, ervas medicinais, espada, rosário, papel, tinta, pena, livros, mapas e documentos oficiais. Assim como uma série de itens de alimentação como: pão, carne seca, cereais, peixe seco, queijo, vinho, frutas secas e nozes. A escolha pelos itens deverá ser coletiva, o grupo deve escolher o que cada um irá levar. Ao longo do jogo esses itens serão alterados como custos e ganhos, os itens de inventário perdidos não serão recuperados, os de alimentação poderão ser adquiridos com custo de moedas.

Como elemento final da ficha de personagem cada jogador lançará dois dados de seis lados para a definição de quantas moedas seu personagem possuirá, essa determinação aleatória trará a possibilidade de diversas realidades econômicas no mesmo grupo, o que dará ao professor a possibilidade de abordar questões econômicas não apenas dentro do jogo, mas também em nossa sociedade atual.

As pontuações, o uso ou não dos poderes especiais, o inventário e a moedas darão ao final do jogo uma possibilidade de observar a trajetória do grupo, o professor poderá fazer um ranking de pontuações para verificar qual grupo completou as missões com menos custos e mais ganhos, essa possibilidade não é fundamental ao jogo, caberá ao professor abordá-la ou não. O *Medievo Ibérico* não é um jogo com vencedores e perdedores, é um jogo que evidencia um processo de desenvolvimento no cumprimento de desafios e missões, porém os alunos estão acostumados à noção de vitória e derrota. A sugestão é que o professor conhecendo seus estudantes e observando seu desenvolvimento ao longo do jogo faça a escolha de indicar os vencedores.

2.2 – As missões

A narrativa do jogo se inicia com Lubna, a personagem narradora e que será interpretada pelo professor, mestre do jogo. A origem de Lubna não é certa, Shamsie (2016) fez uma longa pesquisa sobre a personagem e encontrou inúmeras informações desencontradas sobre ela. Alguns a descrevem como “an intelligent writer, grammarian, poetess, knowledgeable in arithmetic, comprehensive in her learning; none in the palace was as noble as she”¹⁷(Ibidem, p.181). Outras fontes indicam que ela era “private secretary to Hakam II, a position she obtained due to her great knowledge of general literature”¹⁸ (Ibidem). Em outras narrativas ela aparece “among those whom Caliph Hakam II invited from outside his realm to add to the intellectual climate of the court, and says she became the Caliph’s scribe”¹⁹(Ibidem). Alguns autores a descrevem apenas como “poet employed as a ‘copyist’ in Al-Hakam’s library in Cordoba”²⁰(Ibidem). Em outras pesquisas aparece como “slave, who succeeded her father al-Nasir, and was ‘expert in grammar, metrics and accounting, as well as a poet and magnificent calligrapher’”²¹(Ibidem). Alguns dizem que “she was a Fatimid (North African) appointed by Talid, the head librarian of Cordoba, to act as ‘the Library’s specialized acquisition expert in the bookstalls and merchants of Cairo, Damascus and Baghdad’”²²(Ibidem). Ou então que “Lubna was among the famous team of scribes who were employed by Al-Hakam II in his ‘book factory’, (...) generally speaking, the women scribes were slaves, though in some cases they were “literary freed slaves”²³(Ibidem).

Mesmo com tantas visões a respeito de Lubna, todas colocam em um papel de destaque durante o califado de Al-Hakan II, mesmo entre escravos ou libertos. Para nossa narrativa assumiremos Lubna como a bibliotecária chefe da biblioteca do califa e que, entre suas obrigações, busca livros em outras regiões do mundo mediterrâneo. Deste modo Lubna formará grupos para a realização de missões especiais para a aquisição de importantes

¹⁷ “uma escritora inteligente, gramática, poetisa, experiente em aritmética, completa em seu aprendizado; ninguém no palácio era tão nobre quanto ela” (tradução livre)

¹⁸ “secretária particular de Hakam II, posição que obteve devido ao seu grande conhecimento da literatura em geral” (tradução livre)

¹⁹ “entre aqueles que o califa Hakam II convidou de fora de seu reino para adicionar ao clima intelectual da corte, e que ela se tornou escriba do califa” (tradução livre)

²⁰ “poetisa empregada como ‘copista’ na biblioteca de Al-Hakam em Córdoba” (tradução livre)

²¹ “escrava, que sucedeu seu pai al-Nasir, e era ‘especialista em gramática, métrica e contabilidade, bem como poetisa e magnífica calígrafa’” (tradução livre)

²² “ela era uma fatímida (norte-africana) nomeada por Talid, a bibliotecária-chefe de Córdoba, para atuar como ‘especialista em aquisições especializadas da biblioteca nas livrarias e mercados do Cairo, Damasco e Bagdá” (tradução livre)

²³ “Lubna estava entre a famosa equipe de escribas empregada por Al-Hakam II em sua ‘fábrica de livros’ (...) em geral, as mulheres escritoras eram escravas, embora em alguns casos fossem ‘libertas literárias’” (tradução livre)

manuscritos para o califa. A ideia é que os agentes de Lubna partam de Córdoba e vejam as relações do mundo mediterrâneo.

Cada missão necessitará de um plano de ação, a forma como o grupo planeja realizar a tarefa dada por Lubna. Este primeiro passo é um elemento importante do jogo, pois deverá ser escrito e entregue ao professor. Nesta primeira tarefa os alunos utilizarão os conhecimentos adquiridos nas aulas de história, o banco de dados do jogo, além de criarem um pensamento estratégico coletivo para a conclusão da missão. Ao longo do jogo os alunos realizarão inúmeras tarefas e resolução de desafios, todas essas produções podem ser utilizadas pelo professor como um *feedback* do envolvimento do grupo ao jogo e, dependendo da estrutura de ensino a que o professor esteja inserido essas atividades poderão assumir o papel de pequenas avaliações.

As missões também foram pensadas para que haja o envolvimento com outras disciplinas (como matemática, desenho geométrico, português, geografia, educação física e artes), levando em consideração o aspecto interdisciplinar da produção do conhecimento, não apenas no tempo do jogo, mas do espaço escolar e cotidiano. Outro elemento presente nas atividades do *Medievo Ibérico* é a relação com o espaço escolar através de atividades que peçam a realização de pequenos auxílios nos afazeres cotidianos da escola como: organização de instrumentos em laboratórios e salas temáticas, biblioteca, salas de aula, copa, secretaria, ou qualquer outro espaço que o professor julgue necessário. A intenção é fazer com que os alunos observem o ambiente ao qual estão inseridos e todos aqueles que trabalham para que o processo de ensino aprendizagem se torne possível.

2.2.1 – Bagdá: manuscrito do papel

Na primeira missão, o grupo de Lubna buscará um manuscrito sobre o papel que está na biblioteca de Bagdá. A referência histórica deste manuscrito ficcional criado para o jogo é o relato do chinês Tou-Houan, capturado durante a batalha de Talas no ano de 751. Nesta batalha o exército islâmico derrotou os chineses da dinastia Tang, na região onde é hoje a fronteira do Quirguistão com o Paquistão. Com a vitória, os islâmicos aprisionaram artesãos chineses, entre eles Tou-Houan, mestre na arte do papel e que permaneceu prisioneiro por 11 anos, neste período ensinou as técnicas de feitura do papel, da porcelana e da seda aos artesãos islâmicos (MÜLLER-WIENER, 1985). O domínio da técnica do papel, até então presente apenas na China, deu grandes vantagens aos estudiosos islâmicos, pois enquanto:

(...) a Europa cristã dependia de trabalhosa tarefa de reproduzir seus livros e mapas sobre peles de animais previamente esticada, raspadas e depois secas. O pergaminho

resultante desse processo era pesado, difícil de trabalhar e guardar e caro de fazer. O papel não, e sua disponibilidade e facilidade de uso e transporte acelerou a produção e a difusão de manuscritos em todo o Império abássida e fora de suas fronteiras. (LYONS, 2011, pg. 82)

A difusão do papel e consequentemente dos livros árabes impulsionou as produções intelectuais e principalmente o acesso a elas. A sociedade islâmica tem na leitura do alcorão uma importante tradição, deste modo percebemos a difusão da leitura e escrita entre diversos grupos sociais, esta característica somada à produção de papel e incentivo à produção intelectual possibilitou o esplendor científico dos domínios islâmicos medievais.

O primeiro passo da missão é ir até Bagdá, para isso os jogadores deverão ir até o porto da Almeria e navegar até Beirute e depois seguir para Bagdá. A intenção desta rota é fazer com que os alunos observem o fluxo do mediterrâneo, as intensas rotas comerciais e os perigos do mar com a presença de piratas e marinhas em guerra. Para a observação do trajeto será necessário que os alunos observem atentamente os mapas da região, o que propicia a conexão com os saberes da geografia para reconhecer onde está Córdoba, Almeria, Beirute e Bagdá, quais suas distâncias, clima, vegetação entre outros aspectos físicos destes espaços.

Na missão de Lubna, seus agentes deverão buscar o manuscrito em Bagdá, a escolha por essa localidade se deu como uma forma de explorar a capital do califado abássida e cidade islâmica mais importante do período. Bagdá, foi construída entre 762 e 765 por decisão do califa abássida Al-Mansur como forma de abandonar Damasco, antiga capital do califado Omíada, e consequentemente marcar uma nova era do império islâmico. Segundo Lyons (2011, pg. 85):

A proximidade em relação às rotas comerciais do oceano Índico, uma cultura multiétnica vibrante e a distância segura dos perigos militares tradicionais representados pelos gregos bizantinos ajudaram a estabelecer Bagdá durante séculos como o nexo mais próspero do mundo do comércio e do intercâmbio científico e intelectual.

A ida à Bagdá da expedição dos agentes de Lubna visa descortinar não apenas este centro urbano como também as políticas públicas referentes à produção intelectual. Desta forma, podemos perceber que a intelectualidade proveniente de diferentes lugares e culturas da sociedade ibérica não era uma exceção, mas uma prática comum dos domínios islâmicos.

Ao chegar à Bagdá a comitiva cordobense encontrará um lugar chamado Casa da Sabedoria este centro de saber foi construído:

Para acomodar a vasta escala do trabalho necessário para traduzir, copiar, estudar e guardar o volume crescente de textos persas, sânscritos e gregos, al-Mansur criou uma biblioteca real baseada nas dos grandes príncipes persas. Era preciso também espaço de trabalho, suporte administrativo e auxílio financeiro para o pequeno exército de eruditos que assumiria essas tarefas e depois as usaria de forma criativa e original. Essa foi a origem do que ficou conhecido em árabe como Bayt al-Hikma, ou Casa da Sabedoria – a expressão coletiva institucional e imperial da ambição intelectual e política oficial de Estado dos Abássidas. (Ibidem, pg. 88)

A Casa da Sabedoria se coloca como um elemento de destaque não apenas no campo intelectual, mas na percepção de que o investimento na produção de saberes como política oficial do Estado é estratégico para seu desenvolvimento social, econômico, político e militar. As novas descobertas técnicas (em diversas áreas), as teorias econômicas, os estudos teológicos, a filosofia, entre tantas outras áreas desenvolvidas na Casa da Sabedoria, não são apenas perfumaria ou ostentação, são fontes de inúmeras vantagens no crescimento do Califado Abássida. A intelectualidade do mundo islâmico medieval estava a serviço dos dilemas cotidianos, como divisão de heranças, obras de infraestrutura, aplicação da sharia (direito islâmico), além de influenciar as decisões dos mais altos cargos políticos.

2.2.2 – Abadia de Cluny: manuscrito grego de matemática

Na segunda etapa do jogo os agentes de Lubna deverão adentrar o mundo cristão para trocar um manuscrito árabe por um manuscrito grego de matemática. Esta missão foi pensada como forma de trazer o mundo cristão, dominante das narrativas medievais, para a narrativa no mundo islâmico, exemplificando os diálogos existentes no período. A abadia de Cluny fica na França e é considerada uma das mais importantes da cristandade medieval, foi construída no início do século X e permaneceu como importante ordem religiosa francesa até a revolução do século XVIII.

Nesta missão será importante a observação das populações cristãs na Andaluzia, chamadas de moçárabes. Segundo Rivera (1996, pg. 136-137):

(...) continuabam estos [moçárabes] vivendo bajo de los musulmes, quienes toleraban la religión de aquellos, así como cualquier creencia, judía, mazdea, sabea, etc., es decir, todas las professadas em los territorios que vinieron a formar el império de los Califas. Todas las gentes de estas religiones se llamaban *dimmies* (protegidos), y juridicamente alcanzaban una situación legal, clara y definida.²⁴

²⁴ "(...) continuavam estes [moçárabes] vivendo abaixo dos muçulmanos, que toleraram sua religião e qualquer crença, judaica, mazdeista, sabea, etc., ou seja, todas as professadas nos territórios que veio a ser o império dos califas. Todas as pessoas dessas religiões eram chamados de dhimmis (protegidos), e juridicamente alcançaram uma situação legal, clara e definida." (tradução livre)

Desta forma, podemos dizer que os povos não mulçumanos da península ibérica puderam professar a sua fé desde que não entrassem em conflito político com os califas (ou Emires, antes do califado, ou reis Taifas, depois da queda do califado). No início da dominação islâmica os moçárabes eram a maior parte da população, após o século X observamos um processo de intensa conversão, que torna difícil a análise quantitativa desta população no Califado de Córdoba.

Mesmo com o estatuto de *dimmis*, não devemos imaginar uma história sem conflitos, neste sentido pode-se citar os mártires de Córdoba. Durante o governo do Emir Abdalá ben Mohamed I (888-912) ocorreu uma grave guerra civil, nesta alguns grupos cristãos, liderados por Eulógio, passaram a blasfemar a fé islâmica e seu profeta. Envolvidos nas disputas políticas da península e resistindo ao modo de vida da Andaluzia, esses cristãos foram perseguidos pelas forças do Emir. Após a morte de Abdalá ben Mohamed I, Abderrahman III assume o governo do Emirado, põe fim à guerra civil e em 929 se autoproclama Califa, dando início ao período do Califado de Córdoba (929-1031). Rivera (1996, p.58) descreve Abderrahman III como “hombre fiero y sagaz, que centraliza, que funda la unidad de la nación y el poder, que establece com sus alianzas una especie de equilibrio político, y que, com amplia tolerância, llama a sus consejos a hombres de outra religión (...)”²⁵, observamos nesta descrição feitos que estabelecem as bases do califado e que possibilitam a seu sucessor, Al-Hakan II (o Califa do jogo *Medievo Ibérico*), gozar de uma paz interna que dá espaço ao desenvolvimento intelectual ao qual é tão famoso.

Os moçárabes no século X puderam professar sua fé livremente, mantendo suas igrejas e monastérios, além da permissão de peregrinar aos locais sagrados da cristandade medieval. É neste sentido que o caminho de Santiago de Compostela, iniciado no século IX, se torna importante para a missão. Para chegar em Cluny os agentes de Lubna deverão pegar o caminho francês que liga Santiago de Compostela ao sul da França e seguir a rota como se fossem peregrinos. Nesta proposta eles conhecerão uma importante rota medieval, não apenas para os cristãos, mas para o fluxo de mercadorias e correspondências do medievo.

Outro ponto importante é o próprio conceito de peregrinação ao mundo medieval. Aos cristãos existiam três rotas importantes: Santiago de Compostela, Roma e Jerusalém. Aos muçulmanos percebem-se duas concepções: a peregrinação à Meca, importante pilar da religião islâmica, e a valorização das peregrinações para descrição geográfica e cultural (ou de

²⁵ "Homem feroz e sagaz, que centraliza, que funda a unidade da nação e o poder, que estabelece com suas alianças uma espécie de equilíbrio político, e que, com grande tolerância, chama a seu conselho homens de outra religião (...) " (tradução livre)

estudiosos em busca de centros de saber) dos espaços dominados pelo islã. Muitas das fontes historiográficas do período são relatos de viajantes islâmicos como Ibn Battuta. Bisssio (2008, p. 16-17) aponta o livro escrito por ele da seguinte forma:

Através do Islã (Tuhfat al-Nuzzar fi Ghara'ib al-Amsar wa-'Aja'ib al-Asfar, que poderia ser traduzido como "Um presente para aqueles que contemplam as Belezas das Cidades e as Maravilhas da Viagem"), narra as experiências do tangerino Ibn Battuta, nas várias viagens realizadas ao longo de mais de duas décadas, percorrendo 120 mil quilômetros (...) e constitui uma valiosa fonte de informações sobre o mundo islâmico do século XIV, com descrições de rotas marítimas, localidades, costumes e detalhes das próprias viagens.

Mesmo sendo um viajante do século XIV, ou seja, posterior ao período de Lubna, ainda sim se torna importante para a observação do fluxo de pessoas, mercadorias e saberes, que nos ajudam a construir o cenário do mundo mediterrâneo medieval.

Após a chegada dos agentes de Lubna à abadia de Cluny, encontrarão uma biblioteca labiríntica com um acervo magnífico. Este cenário é uma referência a obra de Umberto Eco publicada em 1980, “O nome da rosa”. Esta obra narra os mistérios de uma grande biblioteca da cristandade e por este motivo (além da sua magnífica obra literária) foi utilizada como inspiração para a atividade final da missão, onde os alunos deverão desvendar os enigmas da biblioteca de Cluny. Sugere-se que o professor explore esta obra, em seu formato original ou em sua adaptação ao cinema (1986), como forma de explorar o rico universo das abadias medievais, assim como o trabalho de seus monges em suas bibliotecas.

2.2.3 – Constantinopla: fragmento “*De matéria médica*” (Dioscórides)

Nesta missão os jogadores deverão acompanhar uma missão diplomática do califa Al-Hakan II até a cidade de Constantinopla, capital do Império Bizantino. A rota será traçada por uma caravana que cruzará o norte da África passando por Al-Mansurya, capital do califado Fatímida até 975, atual Cairuão na Tunísia, seguindo até Cairo, refundada em 969 após o domínio do Egito pelos fatímidas e que se tornou a nova capital do califado em 975. Em Cairo a missão diplomática seguirá pelo mar mediterrâneo até chegar em Constantinopla.

Esta viagem explora três dimensões importantes do medievo no século X. A primeira é a percepção de que a África faz parte do universo mediterrâneo, sempre fez, desde a antiguidade. Muitas vezes somos levados a crer que a África foi “descoberta” no período das grandes navegações, como se não houvesse conexões entre todas as regiões banhadas pelo mediterrâneo. Podemos perceber esse engano quando falamos que o Egito (assim como

Tunísia ou Líbia) é na África e as pessoas se espantam, pois o imaginário comum transporta esses países para o oriente médio, desconectando-os do continente africano. Após a lei 10.639, com a obrigatoriedade do ensino de história da África na educação básica, percebemos que nos falta muito conhecimento sobre a história deste importante continente, o que contribui para reforçar o estereótipo de continente pobre e atrasado. Observar a África em sua conexão com o mediterrâneo possibilita uma reflexão sobre a importância e influência deste continente no mundo medieval.

A segunda dimensão é a heterogeneidade, política e religiosa do Islã. No século X existem três califados diferentes: Omíada em Córdoba, Fatímida na África e Abássida em Bagdá. Estas diferentes vertentes políticas evidenciam as disputas dentro do mundo árabe, e nos permitem observar que ser muçulmano não é algo igual em todos os lugares. Essa percepção se faz cada vez mais importante quando nos deparamos com o processo de islamofobia e generalização das populações islâmicas. O islã foi fundado no século VII e se espalhou por diversas regiões a partir da península arábica. Em cada região a religião se misturou às características culturais dos povos dominados, criando assim, práticas religiosas e interpretações distintas do alcorão.

A primeira grande divisão do islã, e mais conhecida no mundo ocidental, foi entre sunitas e xiitas. Esta divisão ocorreu após a morte de Ali ibn Abi Talibe, quarto califa após a morte do profeta, Palazzo (2014, p.163) descreve esta ruptura da seguinte forma:

(...) Ali e seus seguidores defenderam a posição de que os califas deveriam pertencer à família de Maomé e não se constituiriam apenas em líderes políticos da comunidade, mas seriam também divinamente inspirados para guiar os fiéis enquanto intermediários entre eles e Deus. No entanto, para o outro grupo [sunita] que não defendia a sucessão pelo sangue, mas pelas normas da tradição das lideranças tribais, o califado era de ordem política e caberia a seu líder garantir a prática da religião sem exercer, porém, o papel de intermediário com o divino. (p.163)

Através deste conflito sucessório a comunidade islâmica sofreu sua primeira divisão com o surgimento o islamismo xiita, que defendia a sucessão pelos descendentes de Maomé. Desta disputa política surgiram algumas das primeiras diferenças religiosas, como por exemplo, a aceitação dos “imãs como líderes religiosos altamente respeitados e responsáveis pela transmissão de ensinamentos é uma característica do xiismo, já que para o sunismo é possível manter uma relação com Deus através da leitura do Corão, e os clérigos apenas orientam as preces” (Ibidem, p.165).

O Sunismo surgiu no século VIII, na dinastia abássida, eles “baseavam-se, antes de mais, no alcorão e na *Sunna* [caminho trilhado, são as Tradições do Profeta], mas insistiam também na importância do consenso comunitário - o *Idjmâ*” (DUCELLIER; KAPLAN; MARTIN, 1994, p.143). O sunismo floresceu com os abássidas e se tornou a vertente majoritária do islamismo. A necessidade da organização das orientações sunitas levou a “elaboração do *fiqh* [direito muçulmano] [que] apoiava-se em quatro fontes, as únicas reconhecidas como legítimas: o Alcorão, a *Sunna*, o *idjamâ*’ ou consenso dos sábios da *umma*, e o *qiyâs* ou raciocínio analógico que faz intervir a reflexão lógica” (Ibidem). Através do *qiyâs* o califado abássida investiu no desenvolvimento científico a fim de aprimorar o *fiqh*, o que por consequência trouxe um enorme desenvolvimento científico em todo o mundo islâmico.

Ao longo dos anos novas divisões foram surgindo, o exemplo mais importante é o sufismo, praticado por grupos xiitas e sunitas:

(...) podemos dizer que não se trata de uma seita e nem de uma ruptura no Islã, mas de um caminho que conduz a um encontro místico e intenso com Deus, através do despojamento de todos os luxos e de determinadas práticas e maneiras muito particulares de vivenciar a religiosidade (Ibidem, p.171)

O sufismo é considerado a forma mais mística da prática islâmica (por este motivo é ilegal em muitos países islâmicos) principalmente por ser “especialmente receptivo à incorporação de práticas diversas em suas buscas da experiência direta da divindade” (Ibidem, p.172). Dentre as práticas sincréticas dos sufistas podemos citar o cristianismo dos eremitas, o budismo e o hinduísmo. Hoje, o sufismo tem uma expressão forte na Turquia, através dos dervixes rodopiantes, tradição tombada pela UNESCO como “Obra Prima do Patrimônio Oral e Intangível da Humanidade”.

A terceira dimensão desta missão é a importância da diplomacia no período medieval. Através dos relatos das embaixadas e missões diplomáticas podemos observar o diálogo oficial entre os diferentes Estados durante o medievo, trocando informações, desenvolvimento tecnológico e criando alianças. Podemos observar uma conexão constante do califado de Córdoba, não apenas com outros domínios islâmicos, mas com Estados cristãos do ocidente e do oriente.

Entre as conexões diplomáticas é necessário destacar a importância estratégica destes diálogos oficiais para garantir o fluxo de pessoas e, principalmente, de mercadorias entre

territórios inimigos. Neste sentido podemos destacar a diplomacia entre o Império Bizantino e o Califado de Córdoba:

La situación estratégica de ambos extremos del Mediterráneo llevó a los dos estados -Bizancio y Al-Andalus- a una identidad de intereses. El acercamiento que se produjo en sucesivas ocasiones (...) tenía como objetivo fundamental la creación de un compromiso político inspirado por la existencia de enemigos comunes. Este compromiso no llegó a obtener nunca los frutos deseados, aunque sí se materializó en mutuas influencias.²⁶ (Ibidem, 1988, pg. 275)

É a partir das influências destes Estados distintos que podemos criar um cenário plural ao medievo, desconstruindo a dinâmica de isolamento e guerra que permeia o imaginário comum.

Focando no período do jogo observamos as influências no que tange o desenvolvimento científico. O Califa Al-Hakan II utilizou os diálogos diplomáticos como forma de troca intelectual, principalmente para a aquisição de livros:

“(...) Alhaquem [Al-Hakan II] tiene recorrendo, exprofeso, las comarcas orientales a mercaderes, a quienes adelanta grandes cantidades de dinero para la compra de libros, además de sus agentes fijos del Cairo, Bagdad, Damasco, Alejandría, etc., que le proveen de todas las novedades literarias que se dan a la luz en el mundo musulmán.”²⁷ (RIVERA, 1996, pg. 264)

Outra forma interessante de aquisição de livros era através dos presentes diplomáticos, nesta missão de Lubna dialogamos diretamente com um presente diplomático do imperador bizantino. Rivera (1996, pg. 263) narra que:

Cuando reinaba Abderrahmán al-Nasir [Abd Al-Rahman III], se acrescentó com ejemplares tan raros y preciosos como el famoso libro de Dioscórides, escrito em letras de oro y com hermosos dibujos que representaban las plantas citadas, ejemplar enviado como regalo por el emperador de Bizancio, que mandó también, as instancias del Califa, al monje Nicolás para ayudara a hacer la traducción.²⁸

²⁶ “A localização estratégica de ambas as extremidades do Mediterrâneo trouxe os dois estados -Bizâncio e Al-Andalus a uma identidade de interesses. A aproximação ocorreu em várias ocasiões (...) com o objetivo fundamental de criar um compromisso político inspirado na existência de inimigos comuns. Este compromisso nunca chegou a obter os resultados desejados, apesar de ter materializado influências mútuas.” (tradução livre)

²⁷ “(...) Alhaquem [Al-Hakam II] tendo recorrido, propositalmente, nas regiões orientais a mercadores, a quem entrega grandes somas de dinheiro para comprar livros, além de seus agentes fixos em Cairo, Bagdá, Damasco, Alexandria, etc., que o enviam todas as novidades literárias que surgem no mundo muçulmano.” (tradução livre)

²⁸ “Quando reinava Abderrahman al-Nasir [Abd Al-Rahman III], adquiriu exemplares muito raros e preciosos como o famoso livro de Dioscorides, escrito em letras douradas e com belos desenhos representando as plantas citadas, exemplar enviado como um presente pelo imperador bizantino, que enviou também, à presença do califa, o monge Nicolas para ajudar a fazer a tradução.” (tradução livre)

Este presente teve grande importância no desenvolvimento da medicina em Córdoba, pois o referido livro seria “De matéria médica”, uma valiosa obra do autor grego Dioscórides sobre botânica e farmacologia. Outro ponto importante deste presente diplomático foi a criação de um centro de tradução em Córdoba para criar a versão árabe do livro, o que possibilitou que o califado desse início a aquisições de textos gregos que seriam traduzidos na Andaluzia. Desta forma, Córdoba pode aprimorar ainda mais seu trabalho com livros vindos de muitos lugares, inclusive com a presença de profissionais de diversas regiões, Rivera (1996, pg. 263-264) aponta que na época de Al-Hakan II:

(...)trabajaban de continuo los mejores encuadernadores de España, juntamente com outros de Sicilia y Bagdad, haciendo venir a iluminadores y dibujantes para adornar con hermosas viñetas los libros que hábiles copistas escribían para entregarlos a una junta de sábios, espléndidamente pagados, que los cotejaban y corregían.²⁹

É neste cenário que o *Medievo Ibérico* propõe seu enredo, entre um fluxo de livros e intelectuais que produziram obras até hoje emblemáticas como o livro de Dioscórides.

2.3 – O jogo *Medievo Ibérico*

2.3.1 - Regras do jogo

O jogo utilizará dois dados de 6 lados e um conjunto de 5 características numeradas. Cada vez que o dado for utilizado o resultado da rolagem será somado ao número da característica necessária para a ação. As características serão: saúde, sorte, carisma, força e destreza (característica que irá agrupar a ideia de inteligência e habilidade). Essas características serão numeradas da seguinte forma: -1, 0, +1, +2 e +3. Sendo cinco valores e cinco características, cada característica receberá um valor que não poderá ser repetido. No decorrer do jogo esses valores poderão ser alterados com perda ou ganho de pontos.

Em cada rodada o grupo deverá escolher um participante para rolar o dado e ter suas características somadas ao resultado. O jogador só poderá jogar o dado novamente assim que todos os jogadores rolares o dado.

²⁹ (...) trabalham continuamente os melhores encadernadores da Espanha, em conjunto com outros da Sicília e de Bagdá, fazendo vir iluminadores e artistas para adornar com belas vinhetas os livros que hábeis copistas escreviam para entregar a uma junta de sábios, esplendidamente pagos, que os comparavam e corrigiam. (tradução livre)

2.3.2 - Construção dos personagens

Cada jogador receberá uma ficha de personagem para que seja feita a sua construção. Os personagens poderão ser: comerciantes, religiosos, médicos, diplomatas, soldados, funcionários do califa e estudiosos/intelectuais. Os jogadores receberão a ficha com algumas características preenchidas e algumas informações de personagens reais próximos ao seu personagem para que ele possa se inspirar. Cada ficha de personagem deverá conter, além das características e suas pontuações, uma descrição do personagem (como uma biografia) e uma ilustração. Como elemento extra cada personagem receberá uma característica especial que só poderá ser utilizada uma única vez em todo o jogo. Comerciantes – poder de convencimento, religiosos – poder milagroso, médicos – poder de cura, diplomatas – poder da influência política, soldados – poder da força, funcionários do califa – poder da riqueza, estudiosos/intelectuais – poder da resolução de problemas.

2.3.3 – Inventário

No início de cada missão será organizado inventário com cinco itens. Caso estes itens sejam perdidos não poderão ser recuperados. Entre eles teremos: lanterna, lata de óleo, cantil de água, faca, adaga, alcorão, bíblia, ervas medicinais, espada, rosário, papel, tinta, pena, livros, mapas, documentos oficiais.

No inventário os jogadores deverão levar itens de alimentação como: pão, carne seca, cereais, peixe seco, queijo, vinho, frutas secas, nozes. Caso os itens de alimentação sejam perdidos será necessário que o jogador adquira mais usando suas moedas, caso não seja possível o jogador ficará com um ponto menos de saúde até que adquira mais alimentos. Caso a saúde do personagem chegue em 0 ele perderá 1 ponto em todas as outras características.

2.3.4 – Banco de dados

O *Medievo Ibérico* é um jogo pensado para que os jogadores busquem informação em diferentes espaços para cumprir suas missões, um desses espaços é o banco de dados criado para fornecer ao professor e aos alunos textos, imagens, mapas, cronologia, glossário, a fim de que os alunos possam conhecer o processo de leitura e interpretação de fontes e que o professor possa utilizar esse material para seu estudo e preparação de aulas.

O uso de fontes no ensino de história já é foco de estudo há algumas décadas, dentre as metodologias existentes a “aula oficina” se encaixa na dinâmica do *Medievo Ibérico*. Barca apresenta alguns aspectos do uso de documentos em sala de aula, ela divide em três passos:

I- Interpretação de fontes históricas. - leitura de fontes diversas, com suportes diversos, com mensagens diversas; -o cruzamento de fontes, nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; -a seleção de fontes com critérios de objetividade metodológica para confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas. **II- Compreensão contextualizada:** -entender ou tentar entender, situações humanas e sociais em tempos e espaços diversos; -relacionar os sentidos do passado com as suas próprias atitudes em relação ao presente e a projeção do futuro; -levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – o que constitui em suma a essência da progressão do conhecimento. **III- Comunicação** Expressar a sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação. (BARCA, 2004, p.21).

Para a prática específica do jogo escolhi mesclar a ideia da aula oficina com a análise dos documentos de forma individual pelo aluno. Um conjunto de fontes com questionamentos e orientações será entregue a cada estudante/personagem e eles deverão analisar este material para cumprir sua missão. Com esta operação pretendo levantar dois pontos importantes: o contato com o trabalho investigativo do historiador ao analisar, interpretar e criar hipóteses com base nos documentos; assim como o contato com as produções do período histórico possibilitando que o aluno/personagem possa entrar em contato com as diferentes expressões do período estudado, seja em documentos oficiais, iluminuras, mapas, entre outros.

2.3.5 - Manuscrito do papel em Bagdá

Objetivo da missão: ir até a biblioteca de Bagdá e buscar uma cópia do “Manuscrito do Papel”

Passo 1: criar um plano de ação

O grupo de expedição receberá de Lubna diversos materiais que poderão ser úteis para que eles criem uma estratégia para o cumprimento da missão. Os membros do grupos deverão criar um plano de ação detalhado sobre a locomoção, alimentação, hospedagem, contatos, tempo de expedição, rotas utilizadas e qual será o papel de cada pessoa do grupo durante a missão.

Após a apresentação deste plano receberão ou não a autorização do Califa para efetuar a tarefa.

- O único itinerário possível para completar a missão é ir até o porto de Almeria, pegar um barco que os leve até Beirute e ir de Beirute até Bagdá. Nenhuma proposta alternativa será bem sucedida

- O plano de ação deve conter uma carta ao bibliotecário em Bagdá, com data de chegada da expedição.

Passo 2: organizar a expedição (o que cada um deverá levar, qual o papel de cada membro do grupo durante a viagem)

Cada membro poderá levar consigo uma bolsa de couro com moedas (valor referente a rolagem de dois dados), 5 itens entre os disponíveis para o seu personagem, duas mudas de roupa e 3 itens alimentícios.

Passo 3: ir até o porto de Almeria (dados) [destreza] [+1 para quem levar mapa da região]

- Realizado com sucesso: chegam ao destino da forma como planejaram
- Realizado com custo: no meio do caminho entre Córdoba e Almeria o grupo é atacado por um bando de ladrões que tentam roubar todos os pertences da expedição, os três membros mais fortes do grupo lutam com os ladrões e conseguem impedir o roubo, porém cada membro da expedição teve um item roubado. **Consequências:** os três membros mais fortes do grupo perdem um ponto de saúde cada e cada membro da expedição deve retirar um elemento do seu inventário.
- Não realizado: no meio do caminho entre Córdoba e Almeria o grupo é atacado por um bando de ladrões que tentam roubar todos os pertences da expedição, os três membros mais fortes do grupo lutam com os ladrões, mas não conseguem impedir o roubo e ficam muito machucados. Sem seus pertences e com mais da metade do grupo ferido a expedição não consegue cumprir a primeira etapa do itinerário. **Consequências:** o grupo deverá voltar para Córdoba, refazer o inventário (itens roubados não são recuperados) e todos membros do grupo perdem um ponto de saúde cada.

Passo 4: viagem até Beirute (missões individuais)

Para pagar o custo da viagem os personagens terão que realizar pequenos trabalhos.

- Resoluções de Enigmas Randômicas (livro “enigmas medievais”)

- Carimbo de Auxílio no Navio. Para envolver a escola, entregar uma ficha de apoio, onde o estudante se oferece para algo dentro da escola, ir a copa ajudar, ou na secretária, biblioteca, e receber aval de um docente/funcionário, da ajuda prestada.

Consequência: Enigma não resolvido: -1 de destreza. Auxílio não realizado: -1 carisma e -2 moedas

Passo 5: chegada em Beirute, ida a pé até Bagdá (dados [força, saúde, +1 para mapa Oriente Médio])

- Realizada com sucesso: chegam ao destino da forma como planejaram
- Realizada com custo: durante a viagem o grupo se depara com uma bifurcação e toma o caminho errado. O caminho seguido pelo grupo era mais longo e fez com que dormissem 2 dias a mais que o previsto na estrada. **Consequências:** Todos perdem -1 de carisma pelos conflitos internos e 20% dos alimentos.
- Realizada com muito custo: o grupo se perde e fica vagando por dias, toda a comida do grupo acaba e desorientados e desnutridos não conseguem continuar a viagem. Uma caravana de comerciantes encontra o grupo e os leva até o hospital mais próximo. **Consequências:** o grupo retoma a consciência sem saber onde está e descobre que todas as moedas foram levadas pelos comerciantes. Todos perdem -1 de carisma pelos conflitos e de saúde pelos ferimentos.

Passo 6: chegada em Bagdá, busca por hospedagem e orientações.

- 20 moedas pela hospedagem e alimentação
 - Positivo: dormem bem, se alimentam e recebem as orientações de como chegar à biblioteca
 - Negativo: sem conseguir uma hospedagem paga o grupo acampa e se alimenta por conta própria. Caso o grupo tenha dificuldades com os itens do inventário todos perderão -1 de saúde pela noite mal dormida e -1 de carisma pelos conflitos referentes aos culpados pela falta de estrutura.
 - Sem a orientação do dono da hospedagem o grupo sai sem rumo no dia seguinte e pede por informações na rua. (dados) [carisma]
 - Positivo: o grupo recebe a orientação certa e chega até a biblioteca.

- Negativo: o grupo recebe uma informação errada e acaba em um beco onde encontram um homem que os auxilia em troca de 5 moedas.

Passo 7: ida à biblioteca, sumiço do manuscrito

O grupo encontra o bibliotecário e descobre que o manuscrito do papel está perdido e que a única pista é um manuscrito budista que foi encontrado no local onde deveria estar o manuscrito do papel.

Os grupos deverão usar o banco de dados de Lubna e as referências de Bagdá para descobrir o paradeiro do manuscrito.

Passo 8: ir ao encontro do monge budista

Após uma longa pesquisa na biblioteca e na Casa da Sabedoria o grupo descobre que existe um monge que vive perto de Bagdá e que poderá ajuda-los. Ao encontrar o monge o grupo percebe que este está em um momento de meditação, como forma de respeito todo o grupo passa a meditar esperando o momento oportuno para conversar com o monge. Após 30 minutos de meditação o monge se dirige ao grupo:

- Resultado positivo: o grupo meditou de forma correta e recebe do monge a orientação exata para encontrar o manuscrito
- Resultado negativo: o monge fica muito decepcionado com o grupo pela falta de respeito com a meditação e exige que o grupo faça uma profunda reflexão sobre o poder da meditação (essa pesquisa será realizada pelo grupo e entregue ao professor), após ouvir essa reflexão o monge sente que o grupo aprendeu sua lição e entrega a localização do manuscrito.

Passo 9: retornar à biblioteca de Bagdá e copiar o manuscrito

(criar uma iluminura medieval com o tema do papel) – Tarefa entregue ao Professor

2.3.5 - Manuscrito grego do mosteiro de Cluny

Objetivo da missão: Ir até o Mosteiro de Cluny e buscar uma cópia do manuscrito grego
XXXX

Passo 1: O grupo de expedição receberá de Lubna diversos materiais que poderão ser úteis para que eles criem uma estratégia para o cumprimento da missão. Os membros do grupos deverão criar um plano de ação detalhado sobre a locomoção, alimentação, hospedagem, contatos, tempo de expedição, rotas utilizadas e qual será o papel de cada pessoa do grupo durante a missão.

Após a apresentação deste plano receberão ou não a autorização do Califa para efetuar a tarefa.

- O único itinerário possível para completar a missão é utilizar o caminho de peregrinação de Santiago de Compostela. O plano de ação deve contar as estratégias do grupo para conseguir ingressar no caminho sem ser descoberto.
- É necessário que o grupo escolha um item da biblioteca de Córdoba para trocar com o mosteiro de Cluny além de uma carta de recomendação de um membro do alto clero da região de Córdoba

Passo 2: Preparação dos disfarces

- Missão individual – como o seu personagem vai se disfarçar no mundo cristão?

Passo 3: início da jornada - Ir até o ponto mais ao norte do território do califado e cruzar a fronteira (dados) [carisma e +1 se o grupo estiver com um mapa da região]

- Realizada com sucesso: cruzam a fronteira da forma como planejaram
- Realizada com custo: os guardas muçulmanos da fronteira não confiaram na justificativa do grupo para entrar no território cristão. **Consequências:** para que a entrada fosse autorizada foi necessário que o grupo pagasse 10 moedas e dois itens de inventário.
- Não realizado: os guardas muçulmanos da fronteira não confiaram na justificativa do grupo para entrar no território cristão e todos foram levados a cidade de Toledo. Lá ficaram detidos até que conseguissem atestar o aval do califa para a viagem. **Consequências:** todos os membros do grupo perdem um ponto de carisma, 20% dos alimentos e o grupo deve pagar 15 moedas para serem libertados.

Passo 4: Encontro com os primeiros peregrinos – no primeiro dia de peregrinação o grupo de Lubna encontra alguns peregrinos, alguns simpáticos querendo compartilhar a experiência, outros seguem em silêncio cumprindo penitências. Ao final do primeiro dia o grupo percebe que três homens de expressões enigmáticas estão olhando fixamente para eles. O que o grupo faz? Tenta não fazer contato ocular e inicia o preparo do acampamento para a primeira noite ou vai conversar com os homens estranhos?

- O grupo vai conversar com os homens... e descobre que eles são contrabandistas querendo oferecer seus produtos (itens que não estavam disponíveis no inventário inicial e itens que já foram gastos)
- O grupo ignora os olhares dos homens... eles se distanciam e não são mais vistos, no dia seguinte o grupo descobre que os homens eram comerciantes e que perderam a chance de comprar bons itens para uma viagem mais confortável.

Passo 5: o primeiro encontro com cavaleiros cristãos – depois de alguns dias caminhando o grupo de Lubna encontra alguns cavaleiros a serviço do reino cristão (dependendo do local onde o grupo iniciou a peregrinação devemos localizar o reino, podendo ser o reino de Leão, Condado de Castela, Reino de Navarra, Ribagorza ou Condado de Barcelona)

- Realizado com sucesso: os cavaleiros começam a questionar o grupo. De onde vem? Para onde estão indo? Qual o objetivo da peregrinação? Qual o laço entre as pessoas do grupo? Os cavaleiros aceitam as respostas e autorizam a passagem de todos.
- Realizado com custo: os cavaleiros começam a questionar o grupo. De onde vem? Para onde estão indo? Qual o objetivo da peregrinação? Qual o laço entre as pessoas do grupo? As respostas não convencem os cavaleiros que submetem o grupo a uma prova de fé: Qual a história do nome Santiago, o matamouros? Se o grupo apresentar uma resposta convincente os cavaleiros permitem a continuação da peregrinação, caso a resposta esteja equivocada o grupo deverá apresentar um tributo aos cavaleiros. **Consequências:** o grupo deverá pagar 5 moedas e um item de inventário e todos perderão um ponto de destreza
- Não realizado: os cavaleiros começam a questionar o grupo. De onde vem? Para onde estão indo? Qual o objetivo da peregrinação? Qual o laço entre as pessoas do grupo? As respostas não convencem os cavaleiros que os levam como prisioneiros. Por dois dias o grupo aprisionado acompanha os cavaleiros até a cidade mais

próxima (aqui será necessário adequar a cidade ao local onde o grupo iniciou a jornada, mas todos os grupos ainda estarão dentro do território ibérico), durante a segunda noite da jornada os cavaleiros bebem vinho e se distraem e o grupo tem a chance de fugir. O grupo deverá criar um plano de fuga que será autorizado pelo uso dos dados (resultado negativo e positivo apenas). Cenário da fuga: um acampamento na beira de uma estrada, quatro cavaleiros (bem armados e treinados) distraídos pelo excesso de vinho e carne, uma fogueira já enfraquecida, quatro cavalos amarrados junto a uma árvore e todos os seus pertences amontoados próximos aos cavalos. O grupo se encontra com mãos e pés amarrados por cordas, sentados no chão e presos a uma grande árvore. **Consequências:** caso a fuga seja bem sucedida o grupo perde todas as moedas e volta para o caminho de peregrinação com um ponto menos de saúde para todos. Se a fuga não for bem sucedida um dos membros do grupo poderá usar o seu “super trunfo” para que o grupo possa fugir e voltar à peregrinação (perdendo todas as moedas e com um ponto menos de saúde para todos).

Passo 6: pernoite em Puente de la Reina – devido a forte chuva que caía torrencialmente o grupo foi obrigado a se hospedar em uma estalagem na cidade de Puente de la Reina. O custo da pernoite era de duas moedas assim como o da janta. A estalagem estava repleta de peregrinos vindo dos mais diversos lugares, mas o grupo concordou que o melhor era não se relacionar com ninguém. A possibilidade de serem descobertos tão longe da proteção do califa deixou o grupo um tanto apreensivo.

Se todos os membros do grupo tiverem moedas o suficiente para pernoitar e jantar eles deverão jogar os dados para saber se conseguirão passar a noite sem confusão.

Caso algum o grupo não tenha como pagar a hospedagem e a alimentação será necessário que eles façam pequenos serviços para o dono da estalagem para arcar com os custos. Se os trabalhos forem parcialmente realizados eles poderão dormir com os animais como **consequência** da noite mal dormida todos os membros do grupo perderão um ponto em todos os itens por uma rodada. Se o grupo não conseguir realizar os trabalhos eles serão expulsos da estalagem e passarão a noite na chuva, como **consequência** da noite ao relento todos os membros do grupo perderão dois pontos em todos os itens por duas rodadas.

Será que o grupo conseguirá passar a noite em Puente de la Reina sem confusões? (aqui os jogadores lançarão os dados para resultado positivo ou negativo) [sorte + destreza]

- Resultado positivo: o grupo consegue manter o plano de não se relacionar com ninguém e a noite sai como planejada.
- Resultado negativo: durante a janta um grupo de peregrinos se senta ao lado dos andaluzes e começam a tentar conversar. Como o grupo age? (o grupo deverá criar um plano de ação e este plano será submetido aos dados, novamente por resultados positivos ou negativos) [sorte + carisma]
 - Resultado positivo: o restante da noite sai como planejado.
 - Resultado negativo: o grupo de peregrinos não gosta da atitude dos andaluzes, levantam-se da mesa e jogam a bebida nos andaluzes. Como o grupo age? (o grupo deverá criar um plano de ação e este plano será submetido aos dados, novamente por resultados positivos ou negativos)
 - Resultado positivo: o dono da estalagem expulsa o grupo e eles passarão a noite ao relento como **consequência** da noite mal dormida todos os membros do grupo perderão um ponto em todos os itens por uma rodada.
 - Resultado negativo: com a confusão outras pessoas que estavam na estalagem se envolveram na briga, os andaluzes ficaram muito machucados (todos perdem um ponto de saúde), perderam todas as suas coisas e como consequência da noite mal dormida todos os membros do grupo perderão um ponto em todos os itens por uma rodada.

Passo 7: Chegada em Cluny – autorização de entrada.

Ao chegar na abadia de Cluny o grupo é questionado sobre sua origem e o objetivo da viagem, neste momento o grupo deve entregar a carta de recomendação e o item escolhido para a troca na biblioteca. Caso o grupo tenha passado por alguma dificuldade na viagem e tenha perdido os seus itens eles deverão passar por alguns testes para a verificação da qualificação do grupo como monges copistas.

- Cada um dos membros do grupo receberá trabalho a ser executado de acordo como o seu disfarce (esses trabalhos serão desafios individuais). Só terão acesso à abadia

aqueles que realizarem os trabalhos de forma satisfatória os outros membros do grupo ficarão aguardando o retorno dos companheiros na vila dos servos da abadia.

Passo 8: A biblioteca

Ao chegar à biblioteca o monge bibliotecário diz ao grupo “A biblioteca defende-se por si, insondável como a verdade que acolhe, enganosa como a mentira que encerra. Labirinto espiritual, é também labirinto terreno. Poderíeis entrar e poderíeis não sair. E, dito isto, queria que vos adequásseis às regras da abadia.”(O nome da rosa, p. 28)

Quando entram na biblioteca descobrem que ela mais se parece com um grande labirinto repleto de pilhas de livros, estantes cheias de pergaminhos, salas que levam a outras salas e grandes baús de madeira cheios de documentos. Será necessário transpor os grandes obstáculos e desvendar o caminho até o manuscrito escolhido por Lubna.

Para atravessar a biblioteca e chegar até o manuscrito será necessário que o grupo atravesse sete salas diferentes com obstáculos que utilizarão habilidades físicas e intelectuais. Ao completar os sete desafios o grupo estará com o manuscrito.

Passo 9: a cópia do manuscrito

Um manuscrito não pode ser retirado de uma biblioteca, por isso existem os copistas. O grupo deverá copiar com máxima precisão o manuscrito (Apêndice C), devolver o original ao monge bibliotecário e iniciar o caminho de volta para a casa.

2.3.6 - Fragmento “De matéria médica”

Objetivo da missão: seguir uma missão diplomática até Constantinopla e buscar a parte que falta do livro “De matéria medica” do grego Dioscorides.

Passo 1: Criar um plano de ação,

O grupo de expedição receberá de Lubna diversos materiais úteis para que criem uma estratégia para o cumprimento da missão. Os membros dos grupos deverão escolher os itens que irão levar, qual estratégia, e qual será o papel de cada pessoa do grupo durante a missão.

- É necessário que o grupo escolha um item da biblioteca de Córdoba para presentear o Imperador (serão apresentadas 5 opções da biblioteca e o grupo deverá escolher um, cada item tem um pontuação de -1 a +3 que determina a satisfação do imperador com o presente).

Passo 2 : organizar a expedição diplomática (o que cada um deverá levar, qual o papel de cada membro do grupo durante a viagem)

Cada membro poderá levar consigo uma bolsa de couro com moedas (valor referente a rolagem de dois dados), 5 itens entre os disponíveis para o seu personagem, 3 mudas de roupas.

Passo 3: Acompanhar a expedição na caravana até a primeira parada, no norte da África.

Na cidade, encontraram uma discussão na rua, sobre a divisão de camelos (enigma de “o homem que calculava”). O que o grupo faz?

- Não se envolve: se afasta e não quer participar. Joga o dado [sorte + carisma]:
 - Realizado com sucesso: Se afastam, e continuam a jornada.
 - Realizado com custo: Foi estranha a forma apressada como quiseram sair. Homens alterados os cercam, em um início de conflito. Nesse processo os membros do grupo perdem um ponto de saúde cada, e um elemento do seu inventário. Os homens exigem que os sábios de Córdoba julguem conforme a sabedoria do Califa a questão dos camelos.
- Participam da resolução do enigma:
 - Os homens exigem que os sábios de Córdoba julguem conforme a sabedoria do Califa.
 - Se o grupo resolve o enigma: Um dos homens que lá estavam, espantando com tamanha perspicácia, faz uma prece a Alah para que abençoe a expedição, com muito sucesso. Tal oração permite que todos os membros escolhem uma de suas características para acrescentar 1 ponto.

- Se o grupo não resolve o enigma, mas aproxima-se do raciocínio: Um dos homens que lá estavam, comovido com o esforço do grupo, entrega 5 moedas de ouro ao grupo.
- Se o grupo não consegue resolver, e também não tenta: O grupo é perseguido pelos homens furiosos pelas ruas da cidade.
Consequências: Todos perdem um ponto de saúde e cada membro da expedição deve retirar um elemento do seu inventário.

Passo 4 : A viagem chega a cidade de Al-Mansuriya, capital do Califado Fatimida até 973/75. O Grupo é recebido de forma cortês, instalado na cidade murada. Ao saber da presença de grupo de intelectuais, os funcionários do Califa solicitam apoio na resolução de conflitos e enigmas.

- Enigmas individuais retirados dos livros “O homem que calculava” e “Enigmas medievais”.

Passo 5: O Grupo segue viagem. Ao chegar na região do Egito, são recebidos pelo *Chamsin*³⁰, os ventos do sul que sopram em março e abril, por 50 dias. Antes de chegar em Cairo, a caravana-expedição é surpreendida por uma tempestade de areia. Não é mais possível enxergar um palmo à frente, e tem o início o caos, com o grupo engolido pela tempestade. O que fazer:

- O grupo deve realizar pesquisa sobre os perigos e a forma de enfrentar uma tempestade de areia e submeter a proposta de ação aos dados [Sorte + saúde]:
 - Realizado com sucesso: Frente a excelente pesquisa dos estudantes. Lideraram o enfrentamento da tempestade, e chegam a Alexandria. **Consequência** Pelos sábios auxílios prestados, cada personagem receberá +1 no elemento da próxima rolagem de dados.
 - Realizado com custo: A tempestade de areia passa, e todos atravessam bem, chegando a Alexandria.
 - Não realizado, ou a pesquisa apresentada não for suficiente: O grupo se perde da expansão, e vaga deve vagar por 15 dias com seus próximos recursos. Após

³⁰ Chamsin, Khamsin ou Khamassen é um vento quente e seco, carregado de areia, que sopra do sul, atingindo o Norte da África e a Península Arábica.

reencontro com a caravana, seguem para Alexandria **Consequência:** Todos perdem 2 pontos de saúde por desidratação e usam todos os itens de alimentação

Passo 6 – Chegada em Constantinopla

São recebidos, acomodados. Eles devem seguir até a *Magnaura*, onde são recebidos os diplomatas. Após a chegada do Imperador, eles devem entregar o presente.

- Se imperador ficou entusiasmado com seu presente: Ele vai lhe dar acesso às obras de seu acervo pessoal.
- Se imperador gostou do presente: Ele agradece, e o grupo será bem vindo ao palácio como convidados até que a expedição retorne à Córdoba.
- Se o imperador não gostou: O Imperador fica irritado, e desdenha do grupo de intelectuais. Para que o grupo seja aceito no palácio, o Imperador exige que respondam ao Enigma da divisão das moedas e dos pães.
 - Se acertam enigma: Tem acesso ao palácio
 - Se não acertam: a última chance do grupo é que um de seus membros utilize seu poder especial.

Passo 7 - Conversa com livreiro-chefe, da biblioteca particular do Imperador

- Grupo que teve acesso ao acervo pessoal do imperador: O livreiro-chefe fica muito contentes em receber seu grupo, e informa que ele esta a seu dispôs. Contudo, antes, ele pede ao grupo se poderiam tentar traduzir um fragmento de texto, que foi encontrado criptografado na Antioquia.
 - Não querem tentar: Passam ao passo 6
 - Querem tentar
 - Conseguem: Todos recebem +1 de destreza e passam para missão 6
 - Não conseguem: passam para missão 6
- Grupos sem acesso ao acervo pessoal do imperador: Dentro do Palácio, o grupo vai buscar encontrar-se com o livreiro-chefe, para solicitar permissão para visitar o acervo particular. O livreiro-chefe diz que só há uma maneira de

receber o privilégio de visita: Desvelar um fragmento de texto que foi encontrado criptografado no Antioquia:

- Conseguem tradução: passam para missão 6
- Conseguem com custo: Com dicas, ou apoio de professor.
Consequência: Perdem 1 ponto de destreza.
- Não conseguem: a única opção será utilizar uma característica especial.

Passo 8: Nos gostaríamos de conhecer o original da obra “De matéria medica”. Porém, o chefe da biblioteca informa que há uma parte perdida, que não sabemos sobre ela. A única pista que temos é essa imagem. (Apêndice D) Descubram quem são os personagens neste quadro, e qual é a planta destacada. Dica: Maquiavel, Labirinto do Fauno, Harry Potter, Romeu e Julieta.

Passo 9: Agora que o grupo sabe o nome da planta, busque no acervo o fragmento perdido.

Passo 10: a cópia do manuscrito

Um manuscrito não pode ser retirado de uma biblioteca, por isso existem os copistas. O grupo deverá copiar com máxima precisão o manuscrito, devolver o original ao monge bibliotecário e iniciar o caminho de volta para a casa.

CONCLUSÃO

Ao longo de todo o processo de construção desta dissertação uma preocupação se fez presente, não transformar as discussões em um modelo a ser seguido. Não acredito em modelos a serem repetidos no espaço escolar, podemos seguir diretrizes, orientações, nos apropriar de exemplos e experiências de colegas, mas modelos a serem reproduzidos empobrecem o fazer da sala de aula. Minha intenção foi buscar referências para a construção de uma possibilidade pedagógica que pudesse ser proveitosa, pensando na realidade da educação básica brasileira.

A escolha pela abordagem do RPG foi pautada, inicialmente, na característica do jogo de nunca se repetir, devido sua narrativa semiestruturada. Sendo assim o professor poderá guiar a narrativa do jogo a partir do envolvimento de seus alunos, buscando sempre o melhor aproveitamento das vivências do jogo no processo de ensino/aprendizagem. Desta maneira o objetivo deste trabalho é apontar conexões e abordagens possíveis ao professor de história da educação básica. Dentre essas abordagens, está a defesa de uma história integrada, onde possamos trabalhar com diferentes povos, diferentes regiões sem cairmos na tradicional fragmentação dos conteúdos.

Como professora de história, meu objetivo é sempre contribuir para a construção da consciência histórica dos alunos, desta forma o deslocamento temporal e espacial dos conteúdos possibilita uma reflexão sobre o tempo e o espaço dos alunos. Foi através desta concepção de ensino de história que a temática do jogo foi construída, pois observar o mundo islâmico e suas conexões no período medieval torna possível a reflexão sobre o eurocentrismo (descortinando a própria construção da narrativa histórica), religião, estereótipos, intolerância, entre tantas outras temáticas que o professor julgar necessário.

Nos últimos anos o islã tem sido foco das discussões internacionais, seja por conta dos crescentes atentados de grupos extremistas, pelo conflito na região da Síria ou pela crise dos refugiados. Em todas essas temáticas observamos a construção de um olhar composto de ódio e intolerância pelo imaginário comum, causando a impressão que a religião islâmica é causadora de todos os males do mundo atual. O que se torna muito interessante para alguns grupos que veem nas populações islâmicas um bode expiatório perfeito para suas agendas

internacionais. Desta forma, conhecer a história do mundo árabe possibilita uma maior capacidade reflexiva a cerca da temática islâmica.

Outro aspecto da construção desta dissertação foi a observação de algumas características complexas que vem crescendo em nossa sociedade, e estão presentes nas mais diferentes salas de aula: o individualismo, a baixa capacidade de ouvir o outro e o imediatismo. A proposta do jogo *Medievo Ibérico* foi desenhada para contribuir na desconstrução destas tendências. O tempo lento entre receber uma missão, propor uma ação, agir e colher os resultado foi pensado para que os alunos tenham uma experiência temporal distinta das imediatas ações e reações das redes sociais e de muitos games. Outro aspecto pensado ao longo do processo de construção foi o caráter coletivo do jogo, a formação de grupos de cinco alunos tem o objetivo de possibilitar que o professor jogue simultaneamente com todos os alunos, mas principalmente, de propor uma experiência coletiva aos estudantes. As pontuações individuais e a atitude de cada personagem, tudo interfere no desenvolvimento do grupo. Desta maneira, o próprio jogar desenvolve as habilidades do respeito à fala do outro, da paciência, além da percepção de que nada acontece de forma isolada ou por vontade de um único indivíduo, tudo está inserido em processos históricos mais ou menos complexos.

Sendo assim, penso que o RPG *Medievo Ibérico* se construiu a partir da reflexão teórica e das experiências (minhas, de colegas do ProfHistória e de outras escolas) das salas de aula atuais, tornando-se uma possibilidade para a abordagem de inúmeras questões pertinentes à atualidade. O *medievo Ibérico* pode ser jogado, com muitos ou poucos alunos, em escolas com ou sem estrutura tecnológica, pois necessita apenas de preparação teórica do professor, dois dados e imaginação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATLAS de Agnese Battista, 1544. Biblioteca Digital Mundial. Disponível em: <https://www.wdl.org/es/item/7336/>

AZEVEDO, Leandro Villela. **A narração interativa no ensino de história**. Disponível em: <http://www.rpgeduc.com/old/artigo05.pdf>

_____. **RPG – Educação – A teoria e a prática em 8 atividades**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/48836808/RPG-Educacao-Leandro-Villela-de-Azevedo-VC>

BAKTHIN, Mikail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo: Hucitec-UnB, 1987.

BARCA, Isabel (org.) **Para uma educação Histórica de qualidade**. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004.

BARCA, Isabel & SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.) **Aprender História: Perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. CERRI, Luis Fernando. O ensino da História a partir da teoria de Jörn Rüsen. Seminário de Pesquisa do PPE. Universidade Estadual de Maringá, 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/006.pdf

BERGMANN, Klaus. **A História na reflexão didática**. Dossiê História em Quadro-Negro: escola, ensino e aprendizagem. Revista Brasileira de História. São Paulo: v.9, n. 19, set. 1989/fev. 1990. P. 29-42.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

BORRALHO, Maria L. M.; VIEGAS, Ângela M. F. **Para uma escola com Masmorras e Dragões: as estratégias do jogo de RPG na sala de aula**. 2008.

CARDOSO, Elsa Raquel Fernandes. **Diplomacy and oriental influence in the court of Cordoba (9th-10th centuries)**. Dissertação em História das Sociedades islâmicas mediterrâneas. Universidade de Lisboa. 2015.

CARDOSO, Oldimar. **Para uma definição de didática da História**/. São Paulo, v.28, nº55, 2008, p.153-170.

CASTRO, Fátima Roldan. MACIAS, Pedro Diaz. ROLANDO, Emilio Diaz. **Bizancio y al-andalus, embajadas y relaciones**. Erytheia, 1988.

CERRI, Luis Fernando. **Fronteiras interdisciplinares no ensino da história**. Trabalho apresentado no IV Encontro Perspectivas do Ensino de História. Ouro Preto, MG, 2001.

_____. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, v. 36, n.1, p. 59-81, jan./abr., 2011.

_____. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional** 6(2): 93-112, 2001.

FERNANDES, Fátima Regina (coord.). Identidades e fronteiras no medievo ibérico. Curitiba: Juruá, 2013, p. 222.

FRANCISCO, Ricardo Jeferson da Silva. Os Jogos de Interpretação de Personagens e suas Perspectivas no Ensino de História. Londrina, Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia** -Ed."Paz e Terra-São Paulo (1997).

GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (orgs). **Jogos e Ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

IONTA, Marilda. História e ensino: Aventura e desventura da ordem republicana no Brasil através de jogos de RPG. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line, 2013.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia**. 2003.

LANGER, Johnni. O ensino de história medieval pelos quadrinhos. **História, imagem e narrativas**, v.8, p.1-24, 2009b.

LEE, Peter. **Em direção a um conceito de literacia histórica**. Educar, Curitiba, Especial, pp. 131-150, 2006.

LE GOFF, Jacques. **As Raízes Medievais da Europa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOBO, Isamar Gonçalves. RPG e História: experiências e projetos. In: **Anais do XXII Simpósio Nacional de História: História, acontecimento e narrativa**. João Pessoa: ANPUH, 2003. CD-ROM.

MACEDO, José Rivair. **Repensando a Idade Média no Ensino de História**. In:

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

MENINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a história na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcello Paniz & PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). Jogos e ensino de história. Porto Alegre, 2013.

KARNAL, Leandro (Org.). História na Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 109-125.

MACEDO, José Rivair. A Mulher na Idade Média. São Paulo: Contexto: 2002.

MARCHESSOU, François. **Estratégias, Contextos, Instrumentos, Fórmulas: a contribuição da tecnologia educativa ao Ensino Aberto e à Distância**. Revista Tecnologia Educacional – V. 25 (139), Nov./Dez. 1997 – p. 6 a 15.

MÜLLER-WIENER, Martina. China and the Islamic World: The evidence of 12th and 13th century Northern Syria. 1985. Disponível em:
http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:vLgZsIrnwFMJ:scholar.google.com/&hl=pt-BR&as_sdt=0,5

PALAZZO, Carmen Lícia. As múltiplas faces do Islã. sÆculum - **REVISTA DE HISTÓRIA**. João Pessoa, jan./jun. 2014.

PAZ, Maurício Fonseca da. A aplicabilidade do roleplaying game como ferramenta historiográfica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS.

PEREIRA, Juliano da Silva. RPG no ensino de História: os detetives prodígio e a escravidão em Roma. In: VIII Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História, 2012, Campinas, SP.

PESSOA, Brunno Manoel Azevedo; BARBOSA, Lúcia Falcão. Narrativa e simulação: O RPG na construção do saber histórico escolar. Fóruns Contemporâneos de Ensino de História no Brasil on-line, n. 1, 2014.

RIVERA, Juan Cordero. **La España musulmana**. Gráficas Anrui, 1996.

ROSSELL, Pere, Mapamundi catalão. Biblioteca Estense de Módena, 1450.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Praxis Educativa. Ponta Grossa, PR. v. 1, n.2, jul./dez. 2006, p.07-16.

_____. **História Viva**. Teoria da História III: Formas e Funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora UNB, 2007.

RUCQUOI, Adeline. **História Medieval da Península Ibérica**. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

SILVA, Cristiani Bereta da. Os jogos e o conhecimento histórico no Ensino Fundamental. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25., 2009, Fortaleza.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira Dos Santos; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>

SHAMSIE, Kamila “Lubna of Cordoba: The Islamic Golden Age,” narrated by, *The Essay*, BBC Radio, August 5 2015, <http://www.bbc.co.uk/programmes/b03vd5xt>.

_____, Kamila. Librarians, rebels, property owners, slaves: Women in al-Andalus, Journal of Postcolonial Writing, 52:2, 178-188, 2016.

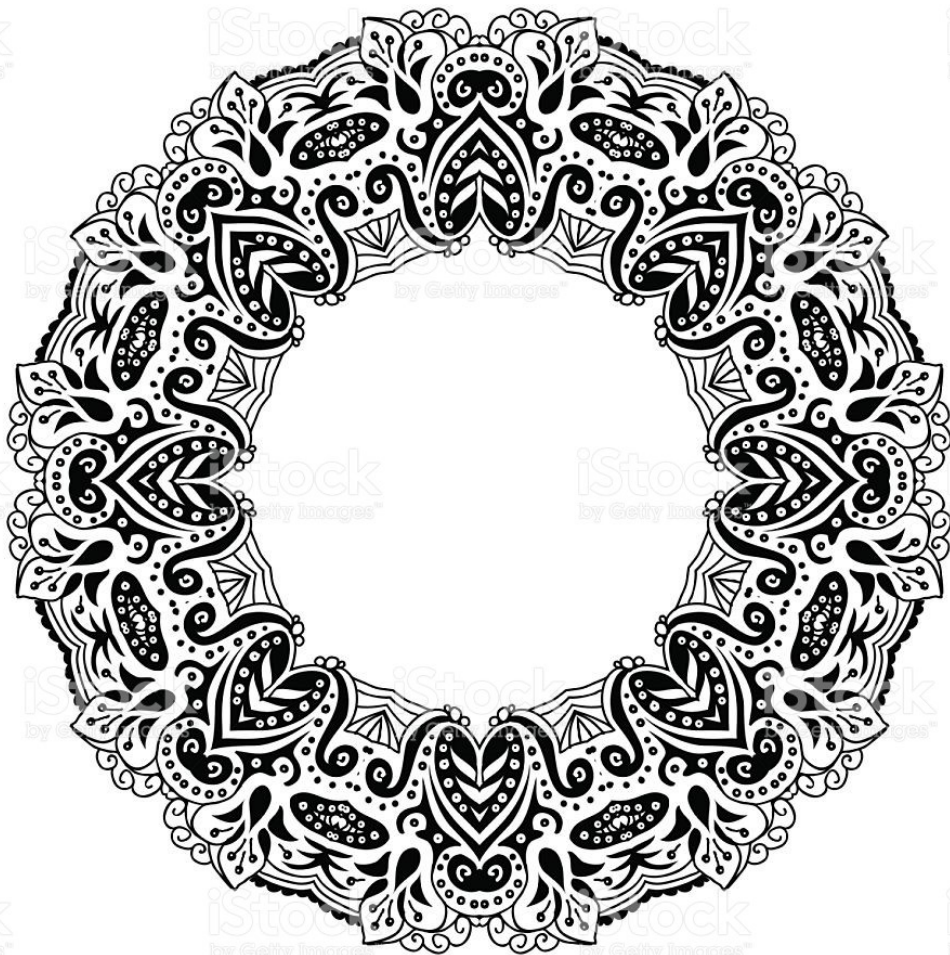
TSCHANZ, D.W. **Arab Roots of European Medicine**. Heart Views, 2003.

Disponível em: <http://www.heartviews.org/article.asp?issn=1995-705X;year=2003;volume=4;issue=2;spage=9;epage=9;aulast=Tschanz> acessado em 02/07/2017

VASQUES, R. **As potencialidades do RPG na educação escolar**. Dissertação (mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, 2008.

APÊNDICE A – Personagens históricos de Al-Andalus

PERSONAGENS HISTÓRICOS DE AL-ANDALUS



Personagem – Almanzor

Categoria: Funcionário do Califa

Informações básicas

Nome	Almanzor ou Al-Mansur, O Vitorioso,
Data nascimento / Morte	939 – 1002
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Califado de Córdoba
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Funcionário / hayib / vizir
Nível de instrução	Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Al-Hakam II
Feitos notáveis	Ascensão dentro do califado
	General vitorioso
	Ditador do califado, representando o infante Hisham
Relação com outros personagens	Governou juntamente com Yafar al-Mushafi



Francisco de Zurbarán Imaginary Portrait of Almanzor (ca. 1650s • detail)

Informações

Nascido com o nome de Abu ‘Amir Muhammad ben Abi ‘Amir al-Ma‘afirí, tornou-se mais conhecido pelo epíteto de Almanzor, que significa O Vitorioso. Sob a tutela de um tio, estudou direito, letras e formação em interpretação do corão. Foi escriba, memorialista e, com 30 anos, passou a funcionário da corte de Al-Hakam.

Aproximou-se de Subh, a esposa favorita do califa e mãe de seu herdeiro. Foi confiado a ele, o cargo de administrador do príncipe, como gestor de seus bens, ficando assim muito próximo da família real. Ascendeu ao cargo de diretor da Casa da Moeda. Após um período, foi elevado a Cadi de Sevilla, sempre mantendo os cargos anteriores. Comandou ataques ao Magreb, no norte da África, no califado de al-Hakam II, e foi nomeado general. Nos últimos meses do califa, foi nomeado instrutor das tropas, para tratar de formar uma força leal e que desse ao jovem herdeiro garantias de acesso ao trono.

Com a morte do califa, assumiu o cargo de Hayib, ou primeiro-ministro, função administrativa mais importante do califado, com poder total. Assim, cumpriu a incumbência de defender o herdeiro de tentativas de tomada de poder. Em 977, após cristãos atacarem terras muçulmanas, apela à jihad contra os infiéis, e tornou-se general supremo, aumentando seu poder. A partir de então, efetuou mais de 50 batalhas, estabelecendo-se, como uma espécie de ditador no califado, enquanto o jovem califa Hisham era relegado no poder.

Sua base de poder era na defesa da jihad. Sua imagem, como paladino do Islã, serviu para justificar sua autoridade. Avançou ao norte, transformando os estados cristãos em seus súditos, e também transformou o exército: aboliu o sistema de nobreza do exército, e repartiu com outros grupos étnicos, conforme méritos, recrutando bérberes e eslavos. Aboliu o alistamento militar obrigatório, em favor do exército profissional. Para o ataque a Santiago de Compostela, contou com 1.700

cavalos.

Para a professora Laura Bariani, Almanzor atacou não tanto por motivações de expansão religiosa do Islã, mas como uma forma de legitimação, acompanhado por um grande ritual. Tomou para si o apelido de "Al-Mansur" (o vitorioso), e esteve sempre, em uma posição política delicada, para exercer o poder em nome do califa Hisham II, filho de Al Hakam II. Foi principalmente um estrategista militar tanto como um político. Graças a essa capacidade, livrou-se de todos os que questionaram sua autoridade ou colocaram, em perigo, a sua posição.

Fonte:

BARIANI, Laura . [Almanzor](#). Nerea. p. 298, 2003.

Dossier Almanzor – Mil años de historia. In: LA AVENTURA DE LA HISTORIA. Año 4. Nº 46

Personagem – Yafar al-Mushafi

Categoria: Funcionário do califa



THE ANSWER, 1883 - by
Ludwig Deutsch – Ilustração
de soldado berbere

Informações básicas

Nome	Yafar al-Mushafi
Data nascimento / Morte	??– 983
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Valência
Povo / Etnia	Berbere
Atividade/profissão	Funcionário do califa
Nível de instrução	Médio-Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Al-Hakam II
Feitos notáveis	Ascendeu a Hayib – primeiro-ministro, função administrativa mais importante do califado
Relação com outros personagens	Governou junto com Almanzor, sendo depois preso por ele

Informações

Yafar al-Andalus Mushafi, homem de estado, nomeado Hayib (primeiro-ministro) dos califas Al-Hakam II e Hisham. Provém de uma família humilde de berbere, cujo pai destacou-se e passou a conviver na corte. Yafar gozava da confiança de Al-Hakam II, que valorizava sua integridade. Poeta excelente e muito apreciado, o califa fez dele a figura mais importante de sua administração, atraindo invejas. Serviu como governador de Mallorca, e, depois, como supervisor de províncias.

Quando o califa caiu doente, assumiu a direção do governo. O califa também o colocou como comandante da guarda berbere, com intuito de servir e proteger o herdeiro.

Com a morte do califa, permaneceu como Hayib, e, acompanhado do vizir Almanzor, defendeu o trono para o herdeiro, Hisham, menor de idade. Houve um ataque, em 976, dos militares eslavos, os quais foram reprimidos. Também O tio de Hisham, Al-Mughira, também pleiteava o trono, e, para evitar qualquer rebelião, foi assassinado por mando de Yafar e de Almanzor. Assim, ele mantinha a promessa de assegurar o trono para o herdeiro.

Foi confirmado como Hayib por Hisham, e nomeou parentes próximos para cargos de administração, visando aumentar o seu poder. Contudo, frente a ataques dos reinos cristãos, optou por ações defensivas, que não satisfizeram a corte do califado. Almanzor, por outro lado, defendeu uma resposta militar e conseguiu o comando das tropas na capital, para uma campanha punitiva. O sucesso desse empreendimento foi o início do declínio do poder de al-Mushaf. Perde o poder, e, no fim da vida, é preso por muitos anos, junto com familiares, em condições humilhantes. Morre em 983.

Fonte: BARIANI, Laura. [Almanzor](#). Nerea. p. 298. 2003

Dossier Almanzor – Mil años de historia. In: LA AVENTURA DE LA HISTORIA. Año 4. Nº 46

Personagem – Samuel ha-Nagid

Categoria: *Funcionário do Califa*



Informações básicas

Nome	Samuel ibn Nagrella – ha-Nagid (Príncipe)
Data nascimento / Morte	993-1056
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Hebreu
Atividade/profissão	Poeta / Político / Funcionário Real
Nível de instrução	Alto
Religião	Judaica
Moradia	Córdoba
Patrono	Reis Bérberes de Granada
Feitos notáveis	Administração
	Poesia
Relação com outros personagens	

Informações

Político, filólogo e poeta judeu, nascido em Córdoba, dentro de uma família de alta posição social, originalmente de Mérida. Foi educado na cultura árabe e hebraica, em sua cidade natal e fez viagens de negócios longas. Era um especialista em caligrafia, o que contribuiu para entrar na corte do califado. Participou ativamente da vida cultural da época, discutindo questões teológicas com pensadores muçulmanos e também com pensadores hebreus. O título "Nagid" (Príncipe) fez dele representante legal dos judeus da Andaluzia, junto às autoridades políticas. Ocupou posições de responsabilidade, como vizir, responsável pelos assuntos financeiros e, também, em campanhas contra inimigos.

Samuel ibn Nagrella ha-Nagid também ficou conhecido por suas poesias hebraicas. No campo de batalha, compôs várias dezenas de poemas, em que descrevia, com detalhes, a campanha. A vitória de suas tropas e a proteção especial de que desfrutava eram, por ele, consideradas graças de Deus. São os únicos poemas desse gênero, conhecidos em toda a literatura hebraica. Ao todo, escreveu mais de 1700 poemas, em árabe e hebraico.

Fonte:

<http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=samuel-ibn-nagrella-ha-nagid>

Personagem – Abulcasis

Categoria: Médico



Informações básicas

Nome	Abu'l-Qasim Khalaf ou Abulcasis
Data nascimento / Morte	936 – 1013
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Al-Azhara – Córdoba
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Médico
Nível de instrução	Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Al-Hakam II
Feitos notáveis	Cirurgias
	Escrito de tratados
	Inovações na Medicina
Relação com outros personagens	

Informações

Médico, nascido em Córdoba, cujo nome verdadeiro era Abul Quasim al-Zaharawi, embora tenha passado para a história ocidental, com o nome latinizado: Albucasis. É considerado um dos grandes mestres da medicina medieval, e, sem dúvida, o mais prestigiado cirurgião árabe da Idade Média.

Poucos detalhes da sua vida são conhecidos, porém seus escritos publicados mudaram a história da medicina na Idade Média. O epíteto Al- Zahrawi veio do fato dele ter permanecido, a maior parte da sua vida, na sua cidade natal, onde trabalhou como médico, farmacêutico e cirurgião. Escreveu uma enciclopédia médica, com 30 tratados, o al- Tasri li-man 'ajiza 'an al-ta'li, concluída, quando ele já era sexagenário.

A obra foi escrita para estudantes e praticantes, e abordava temas de medicina, cirurgia, farmácia, matéria médica, química farmacêutica e cosmética, etc. Um trabalho rico em conhecimentos da matéria médica, com descrições da flora e fauna ibérica. Tratava, ainda, da preparação e purificação de várias substâncias químicas medicinais.

A parte sobre medicamentos tornou-se um livro de apoio aos farmacêuticos e à parte referente à cirurgia, Al-Tasrif influenciou decisivamente na evolução dos métodos cirúrgicos. Deu a conhecer um manual de cirurgia, com dezenas de capítulos dedicados à cauterização, contendo muitas ilustrações.

Seu trabalho, também, faz referência à desinfecção, extração de tumores e dentes; e, muitas outras técnicas cirúrgicas, como sangramento, amputação e escarificação. Entre outras contribuições à medicina medieval, incluem-se o uso de tesoura e de seringa em cirurgia; o uso de um modelo de bisturi e a construção de uma pinça rudimentares; além do desenho de uma tabela específica para prosseguir com a redução de fraturas da coluna e da pelve.

Escreveu sobre obstetrícia e cirurgias afins, incluindo o método de extração da cabeça do bebê, durante o parto, com colheres, em forma de tenazes, semelhantes

aos atuais fórceps.

Descreveu, também, sobre oftalmologia, problemas da coagulação sanguínea e procedimentos de amputações por gangrena e tratamento de fraturas. Mencionou e inventou, ainda, inúmeros instrumentos e recursos cirúrgicos, como sondas, tesouras, pinças, bisturis, espelhos ,etc.

Apesar de haver referências de contribuições suas, no campo da teologia e das ciências naturais, não se conhece nenhum escrito seu pertinente a esses assuntos.

Fonte:

<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/Abulcasi.html>

E <http://www.mcnbiografias.com/app-bio/do/show?key=albucasis>



Figura 1Albucasis cauteriza un paciente en Córdoba, obra de E. Board

Personagem Ibn Juljul ou ibn YulYul–

Categoria: Médico



Informações básicas

Nome	Ibn Juljul ou ibn YulYul
Nascimento / Morte	944 – 994
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Médico- Farmacologista
Nível de instrução	Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Médico pessoal dos califas Al-Hakam II e Hisham
Feitos notáveis	Ajudou na tradução do Dioscorides
	Mapeou mais de 100 novas substâncias / medicamentos
Relação com outros personagens	Aprendeu com o médico e diplomata ibn Shaprut

Informações

Abu Dawud Sulayman ibn Hassan Ibn Juljul foi um influente médico e farmacologista muçulmano andaluz. Algumas de suas obras foram, mais tarde, estudadas por europeus, com autoria atribuída, no entanto, a uma versão latinizada de seu nome - Gilgil. Ibn Juljul estudou medicina, desde os 14 anos e, por 10 anos, trabalhou sob orientação do médico Hasdai ibn Shaprut . Mais tarde, tornou-se o médico pessoal dos califas.

Ṭabaqāt al-aṭibbā 'w'al-hukamā' (Gerações de médicos e homens sábios) é o livro principal de Ibn Juljul, um trabalho importante sobre a história da medicina, usando fontes orientais e ocidentais. O livro teria sido encomendado pelo califa Hisham II. Nele estão incluídas, 57 biografias de médicos e filósofos famosos, islâmicos, africanos e espanhóis. O livro também registra alguns dos pensamentos de Ibn Juljul sobre o declínio da ciência nas províncias islâmicas orientais. Segundo ele, “O Império Abássida foi enfraquecido pelo poder dos Daylamitas e Turcos, que não estavam preocupados com a ciência: os estudiosos aparecem apenas em estados cujos reis procuram conhecimento”.

Ibn Juljul também escreveu uma série de tratados e cartas diferentes sobre farmacologia e várias traduções e comentários sobre as obras de Dioscórides. Escreveu, ainda, comentários sobre o *trabalho de Matéria Médica* de Dioscorides, introduzido em Al-Andalus e traduzido para o árabe pelo monge Nicolau, em 951, com a colaboração de Ibn Yulyul e de Ibn Shaprut. No comentário, aparecem relacionados todos os medicamentos investigados por Dioscorides, para, em seguida, explicar as suas qualidades e seu uso na medicina.

Produziu, ainda, um tratado sobre plantas medicinais em Al-Andalus, o qual não aparece na obra de Dioscorides. A lista de Ibn Juljul reflete a grande mudança que ocorreu no inventário de drogas galeno-árabes, após as conquistas islâmicas: cerca de 100 novas substâncias. A ausência dessas substâncias do código de Dioscórides e de outras fontes clássicas, do período pré-islâmico (Teofrasto, Plínio, Galeno,

Paulo de Egina) é razão primordial para atribuir sua distribuição aos árabes.

Algumas dessas substâncias, como o myrobalan, por exemplo, logo se tornaram drogas comuns e populares na farmacologia prática da Idade Média. O fato de que cerca da metade das substâncias, não mencionadas por Dioscórides, ser de origem "indiana", deve ser visto, no contexto, como resultado da influência da cultura médica ayurvédica, à qual os árabes foram expostos, da mesma como foram influenciados pela cultura grega.

Fonte:

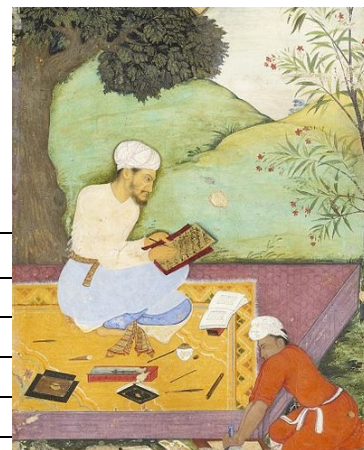
AMAR, Zohar; LEV, Efraim; SERRI, Yaron. On Ibn Juljul and the meaning and importance of the list of medicinal substances not mentioned by Dioscorides. **Journal of the Royal Asiatic Society (Third Series)**, v. 24, n. 04, p. 529-555, 2014.

https://cordobapedia.wikanda.es/wiki/Ibn_Yulyul

https://en.wikipedia.org/wiki/Ibn_Juljul

Personagem – Arib ibn Said

Categoria: Médico



FPortrait of the Scribe Mir 'Abd Allah Katib in the Company of a Youth Burnishing Paper

Informações básicas	
Nome	Arib ibn Said
Data nascimento / Morte	918 – 980
Sexo	Masculino
Local de nascimento	?
Povo/etnia	Muladie (cristão convertido ao islamismo)
Atividade/profissão	Funcionário da corte / Médico / Escritor / Historiador / Astrônomo
Nível de instrução	Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Al-Rahman III e Al-Hakam II
Feitos notáveis	Escreveu o calendário de Córdoba, em conjunto com o bispo cristão Recemundus
	Escreveu a história da conquista da Península Ibérica
	Escreveu tratado de medicina
Relação com outros personagens	

Informações

Nascido, talvez, em 918, Arib ibn Said era um mawla (cliente) dos Omeyas, e pertencente, talvez, a uma família de origem cristã que se converteu ao islamismo. Como outros cristãos convertidos ao islamismo (muladies), teve uma carreira administrativa de muito sucesso, sendo designado governador de Osuna, e katib (secretário) do califado de Al-Rahman III. Ainda, foi nomeado guardião dos equipamentos militares.

Seus textos, não médicos, são numerosos, como crônicas, historiografia e cronologia. Escreveu o Calendário de Córdoba de 961, com características de cada mês, indicações astronômicas, meteorológicas e de agricultura. O calendário está escrito em árabe e latim, e assinala, como autores, Arib ben Said e o Bispo Recemundo.

Sua obra mais famosa é Kitab al-Khalq Yanin tadbir wa al-Habala wa-l-Mawludin (O livro da geração do feto, o tratamento de mulheres grávidas e recém-nascidos). O trabalho está dividido, em 15 capítulos, dos quais 8 são dedicados à obstetria, ginecologia e pediatria; os restantes à puericultura. Em cada uma dessas partes, a primeira é teórica e posterior à prática. A primeira parte inicia com o estudo do sêmen, da anatomia e fisiologia do sexo masculino e dos órgãos femininos, embriologia humana e gravidez. Em seguida, o tratamento de mulheres grávidas e suas desordens, mais comuns, aborto, doenças ginecológicas. Na pediatria, estuda a formação do leite materno e o crescimento de crianças e suas idades, diferenciadas pelas etapas da dentição. O livro termina com um estudo sobre a puberdade.

Trata-se de um trabalho importante, principalmente, por ser o primeiro sobre o

assunto, no Andalus. Suas fontes são, por um lado a medicina grega helenística e, por outro, a tradição médica árabe, de caráter empírico, conhecida sob o nome de "Medicina do Profeta".

De acordo com os astrólogos, os primeiros 4 anos de vida de uma criança são determinados pelo frio e pela umidade lunar. Por essa razão, a criança é fraca, frágil e só pode comer pouco. Quatro anos correspondem aos 4 elementos. Os próximos 10 anos, o segundo período da vida, estão sob o domínio de Mercúrio, cuja esfera está acima da lua. Durante esse período, a criança mostra sinais de atenção, reflexão e poder de discriminação em sua mente, o que permite a ela dar seus primeiros passos na ciência. A infância termina aos 14 anos.

Durante os próximos 8 anos, a criança permanece sob a influência de Vênus, o segundo maior planeta. Nesse período, manifesta-se a puberdade e o desejo sexual, assim como, o autocontrole. O quarto período da vida, agora, sob o domínio do Sol, varia de 22 a 41 anos. Nesse período, surgem a ambição, o desejo de fama e uma atitude séria para a vida.

No meio da vida, quando o sol é intermediário entre os planetas, encontra-se o quinto período da vida, com duração de 15 anos, até 56 anos - Marte é dominante. É o momento de preocupações e trabalho.

O período seguinte, nos próximos 12 anos, de 56 a 68, pertence a Júpiter. A idade começa a pesar, e os indivíduos refletem sobre valores éticos e a vida após a morte. O sétimo período da vida dura trinta anos (98) e, mais uma vez, está sob o domínio de Saturno. Os indivíduos perdem sua força, sua esperança, seus desejos, tornando-se decrepitos e doentes. O corpo está frio. Sobrevivendo a essa idade, o indivíduo ficará novamente sob a influência da Lua, tornando-se novamente uma criança.

Fonte:

<http://islamyal-andalus.es/2/index.php/historia-4291/andalusies-73266/7734-arib-ibn-said-al-katib-al-qurtubt>

Personagem –Shaprut

Categoria: Diplomata -



Informações básicas

Nome	Hasday ibn Shaprut
Data nascimento / Morte	915 / 970
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Jaen
Povo/etnia	Hebraico
Atividade/profissão	Diplomata
Nível de instrução	Alto
Religião	Judaica
Moradia	Córdoba
Patrono	Al-Rahman III Al-Hakam II
Feitos notáveis	Diplomata em Bizâncio
	Médico e Diplomata para reinos cristãos
	Ajudou a traduzir o livro bizantino de Discoríades
Relação como outros personagens	

Informações

Foi uma figura-chave, na Espanha do século X, Teve tanto a confiança dos califas como a dos reis cristãos, além de atuar como defensor dos judeus. Ainda, destacou-se pelos seus conhecimentos de línguas e escrita. Era um polígrafo. Recebeu uma educação judaica e muçulmana completa e estudou medicina. Também mostrou grande interesse em estudos linguísticos e também dedicou seu tempo a aprender árabe e latim, além do hebraico.

Antes de ser diplomata, Shaprut era um renomado médico, cuja fama tinha chegado aos reinos cristãos. Assim, a rainha de Navarra o procurou para que curasse seu neto, Sancho I, que sofria de obesidade mórbida. Ambos tinham sido destronados de León, e viviam em Pamplona. Shaprut foi a Pamplona e convenceu a rainha e seu neto a viajarem para Córdoba. Sancho fez a viagem a pé, o que lhe proporcionou a melhora de sua forma física. Em Córdoba, a rainha e seu neto prostraram-se aos pés do califa, e, graças à habilidade de diplomacia de Shaprut, conseguiram convencer o califa a ajudá-los a recuperar o poder perdido.

Nascido em Jaén, Shaprut foi o primeiro judeu a se tornar um personagem fundamental no califado de Córdoba. Não se sabe, exatamente, como e quando adentrou à corte. Em 944, foi nomeado para participar da delegação, enviada ao Império Bizantino. Na época, ocupava o cargo de Secretário de Letras Latinas, cargo, até então, só ocupado por moçárabes cristãos. Depois, foi nomeado chefe da alfândega, responsável pela entrada e saída dos produtos do califado. Tornou-se ainda conselheiro e ministro do califa.

Colaborou com o grupo que traduziu o original grego para o árabe de "matéria médica" de Dioscórides. Hasdai trabalhou de perto com o monge Nicholas, que viera do Império Bizantino para ajudar na tradução. Devido ao seu conhecimento da língua latina e sua intervenção na ciência médica, Shaprut foi de grande importância para a versão árabe do livro. A tradução árabe desenvolvida em conjunto por

Nicholas, Shaprut e Ibn Juljul teve distribuição em massa, não só para o mundo islâmico, mas também para a Europa cristã, onde foi traduzido.

Em relação às habilidades diplomáticas de Hasdai e suas realizações nesse campo, deve-se salientar sua intervenção nas negociações com o embaixador de Otto I, da Alemanha, o monge Johannes de Gorze, que veio para a capital do califado, em 956, para estabelecer a paz. Graças à intervenção de Shaprut, Johannes foi recebido pelo califa, que posteriormente enviou emissário para estabelecer a paz com o reino cristão europeu.

Fonte:

ELIA, Ricardo H. DIOSCÓRIDES RESCATADO POR LOS ÁRABES. Byzantion Nea Hellás, Santiago , n. 28, p. 27-49, 2009

<http://www.elmundo.es/andalucia/2015/12/27/567e753bca4741d7338b456d.html> -

Personagem – Recemundo

Categoria: Diplomata Moçárabe



Informações básicas

Nome	Rabi Ibn Said ou Recemundo
Data nascimento / Morte	
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Granada
Povo/etnia	Moçárabe -
Atividade/profissão	Bispo / Diplomata
Nível de instrução	Alto
Religião	Cristã
Moradia	Granada / Córdoba
Patrono	Al-Hakam II
Feitos notáveis	Bispo de Granada
	Missão Diplomática na Alemanha
	Missão Diplomática em Constantinopla
	Missão Diplomática a Jerusalém
Relação com outros personagens	

Informações

Rabí ibn Said ou Recemundo é moçárabe, ou seja, cristão nascido em al-Andalus. Tornou-se monge em Córdoba, e, com grande talento, conhecedor profundo, tanto da língua latina como da árabe. Obteve a consagração de Bispo de iliberris (Granada) por parte de Abn Al-Rahman III, como compensação pela sua ajuda numa delicada missão diplomática na corte que envolvia o Imperador da Alemanha, Oto I. Sua fidelidade as suas crenças religiosas não foi obstáculo maior para que colaborasse com as instâncias oficiais. Anos depois, ofereceu-se novamente para outra ação diplomática, dessa vez, em Constantinopla e Jerusalém. Seus profundos conhecimentos sobre filosofia e astronomia lhe granjearam, igualmente, os favores do herdeiro do califado, al-Hakam II, um homem muito culto.

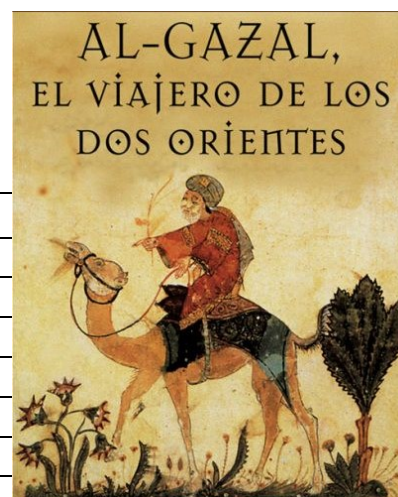
Recemundus, assim conhecido na forma latinizada, foi autor do Livro de divisão dos tempos, mais conhecido como o calendário de Córdoba, juntamente com Arib Ben Said. A obra foi escrita em árabe e latim, ainda que as versões, nem sempre sejam correspondentes. Ao mesmo tempo, em que o livro cita o Corão como inspiração, a parte latina possui uma relação detalhada dos santos moçárabes (cristãos da Andaluzia). O Calendário possui muitas facetas, como meteorologia, astronomia, saúde e higiene corporal, agricultura, e ainda medicina.

Fonte:

ÁLVAREZ, Manuel Rincón. **Mozárabes y mozarabías**. Universidad de Salamanca, 2003.

Personagem – Al Gazal

Categoria: Diplomata



Informações básicas

Nome	Al-Gazal – A Gazela
Data nascimento / Morte	772 / 864
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Jaen
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Diplomata / poeta
Nível de instrução	Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Emires
Feitos notáveis	Diplomata em Constantinopla
	Diplomata em terras Vikings
Relação com outros personagens	

Informações

Ahya ben Hakam al Bakri (772 / 864-5), poeta andaluz e astrólogo, comumente conhecido como Al-Gazal - "A Gazela", apelido que foi dado a ele, em sua juventude, devido a sua beleza e elegância. Além de bonito e elegante, ele se distinguia por seu comportamento, o andar ereto e sua figura esbelta. Nasceu em Jaén, em uma família aristocrática rica, de ascendência árabe. Recebeu uma boa educação. Dominava poesia, filosofia, astronomia e alquimia. Passou para história como o diplomata do emirado árabe.

Era tão estimado pela Corte, por suas habilidades diplomáticas, que, apesar da idade avançada, foi escolhido para chefiar a embaixada que, em 839, foi enviada ao imperador bizantino Teófilo. Foi a primeira embaixada que deixou Córdoba com destino a Bizâncio. Antes de partir, Gazal pediu ao emir uma pensão generosa para suas filhas, caso ele não retornasse.

Gazal e os andaluzes foram recebidos com grandes honras. Diz-se que Gazal permaneceu, por longo tempo, observando a imperatriz, impressionado com sua beleza. Era real ou apenas um ardil diplomático? O poeta disse que adular as senhoras importantes era um método infalível para sucessos diplomáticos. Em qualquer caso, a abundância de anedotas que chegaram a nós, em relação ao poeta andaluz e à Imperatriz, parece que uma boa amizade entre os dois, entre outras coisas, estabeleceu o fato de que a imperatriz, acompanhada por seu filho, o príncipe herdeiro Miguel, convidou Gazal para morar no palácio.

A viagem para Bizâncio gerou outros benefícios, além da política. Gazal conseguiu trazer as sementes de uma nova variedade de figo e alguma outra planta, em uma nova tentativa de aclimatar plantas em Andaluzia. Além disso, algumas fontes relatam as primeiras notícias na Península Ibérica sobre a seda, rico tecido que terá

altíssimo valor na Europa.

Gazal também participou de uma expedição ao norte. Após uma batalha, entre vikings e andaluzes, um convite foi feito para que uma embaixada fosse às terras do norte, a fim de oficializar a paz entre os povos. O Emir andluz decidiu que a melhor pessoa para essa empreitada era o poeta Gazal, que já demonstrara suas habilidades diplomáticas, em uma missão anterior, para terras bizantinas. A expedição às terras do norte começou na primavera de 845. O destino foi a Jutlândia, atual ilha da Dinamarca.

Rei Horic era pagão como a maioria dos vikings dinamarqueses, naquele momento. O cristianismo já era conhecido na Dinamarca, mas ainda não havia se difundido entre a classe dominante. Gazal e seu povo, depois de descansarem da viagem, prepararam os presentes e a carta do Emir. Gazal havia exigido ao protocolo que ele não iria se curvar ao rei dinamarquês, já que ele apenas se curvava ao Emir de Córdoba.

Conta a história que, quando Gazal chegou à porta do tribunal, ela tinha sido modificada, de modo que ninguém podia passar por ela a não ajoelhado. Gazal estava diante dela e reagiu rapidamente. Sentou-se no chão, com as pernas alongadas para a frente e deslizou em suas costas. Depois de atravessar a porta feliz, ele se levantou e saudou o rei com grande educação como se nada tivesse acontecido. Rei Horic, ficou surpreso com a sagacidade do embaixador: "Eu queria humilhá-lo e você me mostrou seus sapatos no meu rosto". Gazal fingiu não ter ouvido suas palavras e entregou-lhe a carta do emir e os presentes. Horic ficou muito grato pelos baús cheios de roupas, pratos e outros presentes.

Além dessa poesia, ele também fez um poema histórico: a composição da conquista de Al Andalus, suas causas, alguns combates e os emires que governaram. Esse trabalho teve grande difusão. Gazal, que atingiu a idade de 94 anos, foi testemunha privilegiada do importante período histórico, em que a Andaluzia floresceu como ponto de encontro, entre o mundo árabe, além da ponte cultural entre Oriente e Ocidente.

Fontes: <http://lamiradaactual.blogspot.com.br/2013/11/el-poeta-al-gazal-primera-embajada.html>

http://elpais.com/diario/2001/01/17/andalucia/979687351_850215.html

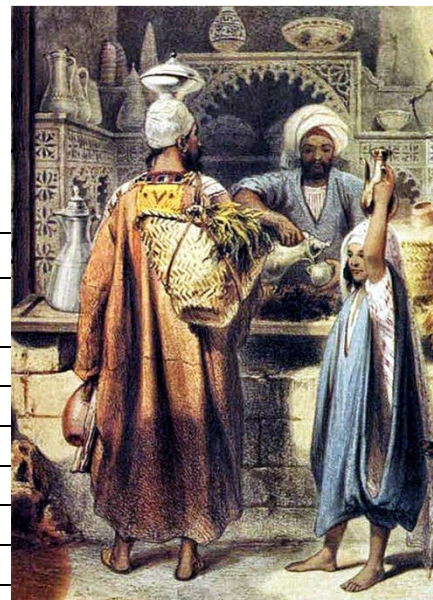
<http://dealandalusasefarad.blogspot.com.br/2012/08/embajada-de-al-ghazal-tierras-de-los.html>

Personagem – Comerciante – *Tajir*

Categoria: Comerciante - Tâjir

Informações básicas

Nome	Khazzán / Rakkad / Mujahhiz
Data nascimento / Morte	Século X
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Comerciante
Nível de instrução	Baixo
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Al-Hakam II
Feitos notáveis	Viagens comerciais
Relação com outros personagens	



Informações

A palavra árabe para comerciante é *Tajir*, que abrange diferentes tipos de comerciantes, mas geralmente designa aqueles envolvidos no comércio internacional de longa distância. O autor Fadl Abu al-Dimashqi cita três categorias de *tajjar* (plural de *Tajir*):

- **Khazzan** - um comerciante que acumula produtos, quando seu preço está baixo, e vende, quando ele aumenta;
- **Rakkad** - comerciante que viaja para negociar sozinho ou associado com a terceira categoria de comerciantes;
- **Mujahhiz** - importador / exportador sedentário, que não precisa se deslocar, pois possui o capital para que o *rakkad* busque os produtos. Ele opera, em maior escala, como o cabeça de uma rede de parceiros e / ou funcionários que realizaram as viagens.

Com base em pesquisas, pode-se inferir que normalmente um comerciante poderia passar de uma categoria para outra, dependendo de seu maior ou menor sucesso. Também era bem possível que os comerciantes mais jovens e inexperientes comesçassem como *rakkad*, adquirindo experiência. Estabelecendo uma rede de negócios bem sucedida, ele se tornaria *mujahhir*.

É essencial analisar a origem dos comerciantes e sua religião, ou seja, se eram islâmicos, cristãos ou judeus. Segundo a historiadora Olívia, eles eram "separados de acordo com a origem religiosa e a identificação geográfica, e essa era uma característica utilizada para situá-los acima das categorias de comerciantes. Assim, rotas de navegação dos muçulmanos eram diferentes das dos judeus e cristãos, mas sempre levando em consideração o Mediterrâneo, como rota comum a todos. Ainda, o *status* desses comerciantes era marcado pela realização, além do comércio, de outras funções, como funcionários do governo, armadores ou proprietários do barco.

Associações entre comerciantes

Sobre os tipos de associação, entre comerciantes, podem-se destacar duas instituições básicas:

- **Shirka** – é um tipo em que duas ou mais pessoas investem dinheiro e trabalho para alcançar benefícios econômicos, que serão divididos, entre os parceiros, de acordo com o investimento feito por cada um.
- **Quirad** – associação, em que vários investidores contribuem com dinheiro, enquanto um ou mais agentes realizam a viagem. Dessa forma, benefícios vão ser distribuídos de forma desigual, dois terços para o primeiro, que garantiu o capital, e o terço restante para quem fez a viagem.

Comércio de al-Andalus

A Península Ibérica permaneceu, como a fronteira entre o mundo islâmico e o cristão, e, como resultado, al-Andalus desempenhou um papel essencial no comércio do Mar Mediterrâneo, servindo, como uma ponte, entre os dois mundos. Do ponto de vista islâmico, al-Andalus foi um mercado, localizado nas fronteiras do Ocidente, sendo um importador de produtos de consumo e exportador, para o mundo muçulmano, dos produtos que saíam da Europa. Do ponto de vista cristão al-Andalus foi o meio de contato com a área islâmica e, portanto, um lugar para se obter itens de luxo, como papel e especiarias.

Em termos comerciais, al-Andalus teve um papel muito mais dominante, nas suas relações comerciais com as regiões cristãs do que com as áreas islâmicas. O motivo era que Al-Andalus tinha muito mais a oferecer aos cristãos, que estavam em reinos rurais e, tecnologicamente, menos desenvolvidos. Verificou-se que os produtos e os comerciantes andalusíes alcançaram os limites da área islâmica, o que evidencia a qualidade dos produtos e o grau de avanço técnico alcançado pelos muçulmanos-hispânicos.

Moedas e Distâncias

O sistema monetário de al-Andalus possuía duas unidades distintas, exatamente o mesmo de outras áreas do mundo islâmico, seguindo os planos estabelecidos pelos califas omíadas, desde o estabelecimento do califado de Damasco. Assim, havia três moedas principais: uma moeda de ouro, chamada dinar; uma moeda de prata, o dirham, que valia 1/10 do dinar; e o fulus, que era cunhado em cobre. As moedas islâmicas proclamava a unidade de Deus, a pregação de Mohamed, em nome de alá. Posteriormente, foram aparecendo outros elementos não religiosos, como nomes de governantes e califas.

Dinar de al-Hakam II



Disham de Al-Hakam II

Para a medição de distâncias, era usada, em Al -Andalus, a medida em milhas, (1 milha equivale a 1.420 metros). Também teve amplo uso outra medida menos precisa, o dia, utilizada, como medida do tempo de uma viagem.

Produção no califado de al-Andaluz

No século X, começa a exploração e transporte de madeira, não só para construir casas e móveis, mas também para a construção naval. Também tem destaque a produção de vidro e cerâmica. Além disso, tem-se a produção têxtil, como lã e linho, exportados pelo litoral africano para alcançar o Egito. Surgia também uma outra indústria, focada na

concepção e fabrico de bens de luxo, criada pela vontade de Abd Al-Rahman III. Incluía, entre outros produtos, tecidos de seda ricamente bordados a ouro, produzidos para as camadas superiores da sociedade andaluza.

Al-Andalus foi famoso pela produção e exportação de alimentos, sobretudo azeite de oliva e frutas secas. O viajante Ibn Jubayr fala, em sua crônica, : "gêneros alimentícios, frutas e outras coisas boas, al-Andalus é especialmente favorecido, comparado com outras regiões". Azeite de oliva é a maior exportação da Península Ibérica, desde o império romano, e também durante o domínio islâmico, e permanece até hoje. A palavra azeite é derivada do árabe zayt; em outras línguas latinas, utiliza-se a palavra óleo.

Sobre o comércio de ouro, Ibn Hawqal afirma que "o ouro é vendido muito barato". Isso se deve, possivelmente, à proximidade dos mercados andaluzes das rotas de escoamento do ouro africano, sobretudo do Sudão. Durante o califado, o ouro é forte e abundante em Córdoba.

Por sua vez, Ibn Hawqal, escrevendo em 970, reporta que "a mais famosa exportação de Al-Andalus para outras regiões islâmicas são os escravos graciosos, tanto homens quanto mulheres, vindos de Ifranja e da Galícia. Em outra fonte, Istakhri, afirma que "escravos brancos e caríssimas escravas são oriundas de Al-Andalus. Ainda, Ibn Hawqal relata os escravos eunucos que eram vendidos, porque "a castração nessa região é realizada por mercadores judeus".

Produtos oriundos de outras regiões

Dentre os produtos introduzidos nos mercados de Córdoba, podem-se destacar a pimenta preta da Índia, a cássia da China, o cardamomo da ilha de Java, a noz-moscada do Ceilão, a aloe-vera de Socotra, o incenso, a mirra e o âmbar do lêmén.

Além disso, muitas plantas foram introduzidas ou aclimatadas na região. Eram plantas aromáticas impossíveis de serem importadas por serem bastante perecíveis, e então iniciou-se, pela mão do homem, um movimento migratório de plantas e frutas aromáticas para Al-Andalus. São exemplos: o açafrão, o cominho, o gergelim, o anis e outras. Também frutas, como o limão e a laranja amarga, árvores da China e romãs da Síria, além do melão e melancia do Extremo Oriente. Inundaram-se os jardins-pomares de Al-Andalus, tornando as mesas dos andaluzes repletas de muitas cores e aromas, em quase todas as estações

No que diz respeito à alimentação, o progresso, no rendimento das culturas de cereais, e o surgimento de outras culturas, como arroz, devido à introdução de técnicas de irrigação, melhor desenvolvidas pelos árabes, permitiram a diversificação do consumo de produtos horto-frutíferos.

Por fim, a relação, entre o mundo rural e o urbano, foi ampliada, com um comércio de longa distância, que se valia de estradas romanas antigas para o seu desenvolvimento. Havia algumas rotas importantes, como a que partia de Sevilha ou Córdoba em direção a Toledo, e daí para Zaragoza ou Lérida. .

Distâncias de Viagem Naval

De acordo com os escritos de viajantes do tempo (séculos X-XIII), atravessar o Mediterrâneo, a partir da costa palestina ou de Alexandria (Egito), em direção às portas de Al-Andalus (Denia, Cartagena, Almeria e Malaga) durava três meses, às vezes, muito mais, devido a tempestades frequentes e consequentes naufrágios.

Fontes:

CONEJO, Israel Rubio. El comercio en Al-Andalus In: Temas para la Educación. Revista Digital para profesionales de la enseñanz. a Nº 4 - Septiembre 2009. **Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía**

Constable, Olivia Remie. *y comerciantes en la España Musulmana*. Edición Omega (Barcelona), 1991.

Personagem – Saqaliba – Soldado Eslavo

Categoria: Soldado Eslavo

Informações básicas

Nome	Naja- Ghalib -
Data nascimento / Morte	915 / 970
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Jaen
Povo/etnia	Hebraico – hispano
Atividade/profissão	Diplomata
Nível de instrução	Alto
Religião	Judaica
Moradia	Córdoba
Patrono	Al-Rahman III Al-Hakam II
Feitos notáveis	Guarda Pessoal de Al-Hakam II
Relação com outros personagens	



Informações

Saqaliba é o nome que os árabes deram aos eslavos. Dos eslavos que chegaram a al-Andaluz, destacam-se dois grupos:

- Escravos : escravos de origem eslava, reconhecidos como uma mercadoria altamente valorizada;
- Mercenários: eram guerreiros eslavos que voluntariamente se tornaram mercenários a serviço dos governantes árabes de Espanha, certamente atraídos pela fabulosa riqueza.

Entre os escravos eslavos vendidos a Espanha muçulmana, incluíam-se concubinas femininas para os haréns dos árabes ricos. As mulheres eram especialmente valorizadas, pela sua aparência clara e cabelos loiros. Os homens, muitas vezes, trazidos como meninos, tornavam-se funcionários públicos, servos de palácios, eunucos em haréns. No caso dos indivíduos, fisicamente mais fortes, podiam ser incorporados às tropas de elite de guardas eslavos, que serviam como guardas pretorianos, cujos soldados gozavam de privilégios especiais.

Os eslavos, na Espanha muçulmana, rapidamente alcançaram uma posição importante na estrutura social, e muitos passaram a desempenhar um papel importante na política. Esses eslavos "espanhóis" encontraram um poderoso patrono na pessoa de al-Rahman III (reinou 912-961, desde 929, como califa), um dos monarcas mais destacados, da linha espanhola da dinastia Omayyad.

Reconheceu, rapidamente, o alto valor dos eslavos, sua bravura, lealdade e diligência. Tendo isso em mente, al-Rahman III organizou uma guarda de elite pretoriana, apropriadamente conhecida como a Guarda Eslava, que, além de proteger sua pessoa, também era encarregada de controlar a aristocracia árabe hereditária rebelde e as tribos berberes anárquicas, que frequentemente se revoltavam contra o domínio árabe. Sabe-se que a Guarda Eslava era cegamente obediente ao califa e também uma das unidades militares mais fortes e disciplinadas de seu tempo. É interessante notar que, de acordo com as leis muçulmanas, todos os não-muçulmanos que viviam, sob o domínio muçulmano, estavam proibidos de

carregar armas, mas essa mesma proibição não se aplicava aos não-muçulmanos que vieram de fora dos domínios muçulmanos (dar Al-Islam em árabe).

O número de escravos a serviço do califa de Al-Andalus tornou-se rapidamente numeroso. De acordo com al-Maqqari, um historiador árabe do século 17, só na cidade de Córdoba (Cordova) havia 3 750 escravos, elevando-se, em seguida, para 6 087 e para 13750, no final do reinado de al-Rahman III. Muitos desses escravos vieram para a Espanha, como meninos, tornando-se facilmente muçulmanos;

Demonstravam grande apego e lealdade ao seu protetor, o qual não os privou de privilégios e promoções. Já, em 939, al-Rahman III nomeia um certo eslavo chamado Naja, comandante de seu exército, em uma guerra contra o Reino de Leão. Muitos outros escravos também alcançaram posições importantes no serviço militar e civil do califado espanhol. Esse estado de coisas continuou, durante o reinado do sucessor, al-Hakam II (reinado 961-976).

Os escravos, na Espanha muçulmana, desempenharam também um papel significativo na vida acadêmica e cultural de al-Andalus. Adquiriram rapidamente muitas riquezas. Fontes árabes afirmam que muitos escravos possuíam palácios, terras e escravos. Também tomaram parte ativa na vida intelectual da Espanha muçulmana. Nos últimos anos do califado de Córdoba, havia escritores, poetas e bibliófilos de origem eslava. Sobre eles tem-se um trabalho escrito, por um saqaliba chamado Habib as-Siqlabi.

Havia uma grande dose de animosidade, entre os componentes berberes e os escravos dos exércitos do califa. Al-Mansur trouxe um grande número de "novos" berberes e escravos para fortalecer seus exércitos em suas muitas campanhas devastadoras contra os estados católicos no norte, surgindo então uma competição feroz entre os dois recém-chegados. Os berberes, que compunham o grosso das tropas comuns dos exércitos do califado, se ressentiam do tratamento preferencial e estatuto privilegiado que os saqalibas recebiam dos califas e dos governantes.

Fonte:

<http://michalw.narod.ru/SlavicSpain.html>

Personagem - Fátima de Madrid

Categoria: Intelectual – Astrônoma



Informações básicas

Nome	Fátima de Madrid
Idade	970 - ??
Sexo	Feminino
Local de nascimento	Madrid
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Intelectual
Nível de instrução	Superior
Religião	Islâmica
Moradia	Madrid e Cordoba
Patrono	
Feitos notáveis	Conhecimento em Mapas / Localização / Astrolábio
Relação com outros personagens	Filha do astrônomo Maslama al-Mayrit

Informações

Há uma imensa discussão sobre Fátima de Madrid, se ela realmente existiu, ou se é fruto da imaginação de autores. No entanto, é importante destacar a presença de mulheres científicas: elas não precisam ser inventadas. O fato é que normalmente as referências sobre elas não foram preservadas, ou mesmo, a autoria da produção delas lhes é negada.

Então, no caso de Fátima, a comunidade se divide, entres aqueles que acreditam na existência dessa mulher e aqueles que pensam que ela realmente não existiu, e que seu nome aparece porque a desinformação foi passando de geração para geração. Para Juan Núñez Valdés, pesquisador da Faculdade de Matemática da Universidade de Sevilha, na Espanha, Fátima realmente existiu. Ele fez uma longa pesquisa, com entrevistas e investigações, em diversas áreas. Assim, consideremos a hipótese de que Fátima realmente existiu.

Fátima trabalhou, em estreita colaboração com o pai, em Astronomia e Matemática, aprendendo, em particular, a medir a altura das estrelas no horizonte. Sobre essas observações, escreveu as famosas "Correções de Fátima", que apresentaram uma versão atualizada do conhecimento existente naquele momento. Seu outro livro, Tratado do Astrolábio, contribuiu para situar Córdoba como "centro do mundo científico". Esse documento ainda é preservado na biblioteca do Mosteiro do Escorial.

O objetivo de Fátima e seu pai era a adaptação de tabelas astronômicas para o tempo e lugar em que viviam. Então, substituíram o calendário solar persa pelo calendário lunar muçulmano e adaptaram especificamente algumas tabelas às coordenadas meridianas e geográficas de Córdoba. O pai e sua filha também traduziram a numeração dos anos persas para os árabes e determinaram as posições médias dos planetas para o primeiro dia da Hégira (marco do calendário islâmico). Os anos persas tinham 365 dias, enquanto Maslama e sua filha usaram o

ano lunar muçulmano de 354 ou 355 dias. Essas novas tabelas adaptadas, conforme o indicado por estudiosos, eram mais simples de usar e davam resultados mais precisos. Estudaram também calendários, cálculos das posições do Sol, Lua e planetas, tabelas de pecados e tangentes, astronomia esférica e cartas astrológicas.

Fonte:

NÚÑEZ, Juan. Did Fátima de Madrid Really Exist?. **Review of Social Sciences**, v. 1, n. 2, p. 19-26, 2016.

Personagem - MASLAMA AL-MAYRITI-

Categoria: Intelectual



Informações básicas

Nome	Maslama al-Mayriti
Idade	940 – 1008
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Madrid
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Matemático – Astrônomo – Astrólogo – Alquimista
Nível de instrução	Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Almanzor
Feitos notáveis	Fundou em Madrid uma Escola de Matemática
	Viajou para o Oriente
Relação com outros personagens	Abulcasis

Informações

Maslama de Madrid é o primeiro madrilenho de que se têm notícias fidedignas, ou seja, o mais antigo dos filhos da cidade de Madrid. Seu apelido, Al-Mayriti, significa que nasceu em Mayriti,.

Jovem, migrou para Córdoba para estudar, e foi discípulo de matemáticos e de geômetras, como Al-Gafir. O desenvolvimento erudito fervilhava no califado, e Maslama encontrou, então, o melhor ambiente possível para o desenvolvimento de seu trabalho. Adaptou tábuas de cálculo astronômico do persa, com a menção da medida da terra. Calculou as distâncias terrestres, a partir da sombra projetada pelos astros. Também, ajudou na perfeição final do astrolábio, escrevendo uma obra "o breve tratado do astrolábio". Construiu e estudou planisférios.

Maior autoridade em ciências naturais, Maslama atingiu, assim, o ápice da carreira intelectual. Era autoridade em discussões sobre divisão de terras e fazendas. Sua boa reputação em matemática e astronomia, em Córdoba, fez com que Maslama se empreendesse numa viagem significativa ao Oriente islâmico. O significado dessa viagem reside, na consequência, do contato e intercâmbio de materiais de pesquisa com cientistas daquela região. Os materiais que Maslama trouxe para Córdoba, frutos dessa viagem, enriqueceram suas obras posteriores. Atribuem-se-lhe dois tratados de alquimia: O passo do sábio, em árabe Rutbat Al-Hakim; O desejo do sábio, em árabe Ghayat Al-Hakim.

Também foi professor, ensinando filosofia, sobretudo de matemática pura e harmonia universal. Foi reconhecido pela vastidão e grandeza de sua obra, e fundou uma escola. Talvez foi melhor contribuição de Maslama: a multidão de discípulos que ensinados e preparados na sua escola, e suas doutrinas ensinadas em todo o Califado, e posteriormente, no mundo.

Realizou também estudos sobre a disposição favorável (ou não) dos astros, antes das campanhas militares. Realizou observações astronômicas, desde 979.

Segundo o professor Julio Samso, seu estudo astrológico sobre a conjunção de Saturno e Júpiter, em 1006-1007, levou-o a prever uma situação caótica em Al-Andalus, que nunca foi experimentada na própria carne, pois ele morreu em 1007, e o califado foi destruído em 1009.

FONTE:

CONEJO, Diego Salvador. Maslama al Mayriti: el más antiguo de los hijos de Madrid y otros eminentes eruditos madrileños. **Madrid histórico**, n. 66, p. 68-73, 2016.



PERSONAGEM - IBN AL-SAMḤ ou AL-MUHANDIS

Categoria: Intelectual



FFigura 1Manuscript-Ottoman
astronomers studying moon and the
stars, 17.century

Informações básicas

Nome	Ibn al-SamḤ , al-Muhandis (o geômetro)
Idade	979 – 1135
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Matemático – Astrônomo
Nível de instrução	Alto
Religião	Islâmica
Moradia	Granada
Patrono	Maslama
Feitos notáveis	Aluno de Maslama
	Trabalhou para ha-Nagid
Relação com outros personagens	Abulcasis
	Há-Nagid

Informações

Ibn al-SamḤ , conhecido também como al-Muhandis (o geômetra), foi importante matemático e astrônomo, em Andaluzia, e um elemento importante da escola de Maslama. Por causa da agitação política, Ibn al-SamḤ fugiu para Granada, onde viveu o resto de sua vida. Lá, ficou a serviço do chefe local, o bereber Ḥabbūs ibn Māksan (reinado: 1019-1038), cujo ministro judeu, Samuel ben Nagrella, também se interessava por matemática e astronomia.

Ibn al-SamḤ trabalhou nos campos da astronomia, da matemática e, possivelmente, da medicina. Ibn al-Nāshī, um dos discípulos mais importantes de Ibn al-SamḤ , elaborou uma lista de nove livros escritos por seu professor.

Em astronomia, Ibn al-SamḤ compôs uma zij (um manual astronômico com tabelas) , além de um tratado sobre a construção do astrolábio e outro sobre a sua utilização. É o tratado mais completo, escrito na Península Ibérica, durante a Idade Média. O texto é especialmente interessante porque trata de questões que normalmente não são analisadas, em obras desse tipo, como a visibilidade da Lua e a sua latitude e longitude.

Ibn al-Sam Ḥ é bem conhecido por suas muitas composições em matemática. Sua gama de assuntos inclui cálculo, números, aritmética comercial, teoria das proporções, operações aritméticas e a solução de equações quadráticas e cúbicas. Seu trabalho em geometria inclui um comentário sobre o livro de Euclides e um tratado geral que inclui um estudo importante de linhas diretas, curvas e quebradas. O último estudo existe, parcialmente, em uma tradução hebraica.

Fonte:

RIUS, Mònica. Ibn al-Samḥ: Abū al-Qāsim Aṣḥagh ibn Muḥammad ibn al-Samḥ al-Gharnāṭī. **The Biographical Encyclopedia of Astronomers**, p. 568-568, 2007.

The image shows a manuscript page with two tables of astronomical data for Mars. The page is written in Arabic script on aged paper with a red grid. The top left table is titled 'زاوية العرض' (Inclination of the ecliptic) and the top right table is titled 'جدول تعديل دوم مخرج' (Second equation of Mars). Both tables have multiple columns of numbers and some text.

Zij-i jadid-i

Muḥammad Shāhī showing, upper left: table of inclination of Mars, corresponding to the right hand columns of Philippe de La Hire's table 43, and upper right: second equation of Mars (Add.14373, f159v)

Personagem: Ai'Sa Bint Ahmad

Categoria: Poetisa



FUma beleza oriental" de Frederick Arthur Bridgman.

Informações básicas

Nome	Aisha bint Ahmad al-Qurtubiya
Nascimento e morte	? – 1010
Sexo	Feminino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Poetisa, copista e calígrafa
Nível de instrução	Alta
Religião	Muçulmana
Moradia	Residências nobres em Córdoba
Patrono	Fortuna familiar
Feitos notáveis	Intelectual da área da poesia, retórica e caligrafia
Relação com outros personagens	Al-Mushafi (hajib) – escreveu seu mais famoso poema sobre ele

Informações

Ai'sa Bint Ahmad Ibn Muhammad Ibn Al-Qadim Qurtubiyya significa dizer Aisa, a filha de Ahmad, neta de Maomé, bisneta de Qadim, o cordobês. Pertencia a uma família nobre, bem conhecida na capital do califado e possuía uma vasta biblioteca. Produziu centenas de poemas. Era famosa por escrever poemas sobre os feitos dos califas de sua época. Uma de suas obras mais famosas é o poema sobre Al Muzaffar, hajib (chanceler ou primeiro ministro) do califado de Córdoba

O historiador Ibn Hayyan diz: "Em seu tempo, não havia nenhuma mulher, entre as nobres de Al –Andalus, capaz de a igualar em capacidade de compreensão, em virtude, habilidades poética e retórica, eloquência e bom senso".

Tinha boa caligrafia, e efetuou cópias do Corão e outros livros. Interessava-se também pelas ciências religiosas. Ela nunca se casou.

Poema

QUE DIOS TE MUESTRE EN ÉL LO QUE DESEAS...

Que Dios te muestre en él lo que deseas
y no cesen de aumentar sus nobles hechos.
Su venturoso ascendente y su fisonomía
apuntan las virtudes que esperas en él.
Desearán los caballos que los monte,
temblarán las espadas de pasión,
se teñirán de sangre las banderas
y te parecerá una luna
en un cielo de nobles acciones

cuyas estrellas son los guerreros.
¿Cómo podrá decepcionaros un cachorro
que los fieros leones engendraron
para la gloria?

Vosotros sois, familia de Abu Amir,
el más noble linaje;
vuestros antepasados y descendientes
don intachables:
los jóvenes, prudentes como ancianos,
los viejos, en la guerra como jóvenes



Eu sou uma leoa

E nunca permitirei meu corpo

Para ser o lugar de descanso de alguém. Mas se eu fizesse,

Eu não cederia a um cachorro -

Eu, que tantas vezes cerrei meus ouvidos aos leões.

Fonte:

FUENTES PÉREZ, María Jesús (2006). Velos y desvelos: cristianas, musulmanas y judías en la España medieval. La esfera de los libros. p. 196,46

RENDLOVÁ, Kristýna. \textit{Básnifky al-Andalusu} [online]. Brno, 2013. Available from: <http://is.muni.cz/th/179379/ff_b_b1/>. Bachelor's thesis. Masaryk University, Faculty of Arts. Thesis supervisor Athena Alchazidu.



Personagem: Wallada Bint Al Mustakfi

Categoria: Poetisa

Informações básicas	
Nome	Wallada Bint Al Mustakfi
Nascimento e morte	1001 – 1091
Sexo	Feminino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Hispanoarabe
Atividade/profissão	Poetisa
Nível de instrução	Alta
Religião	Islâmica
Moradia	Córdoba
Patrono	Herdeira de Muhammad III de Córdoba, último califa da dinastia Omíada, na Espanha Islâmica.
Feitos notáveis	Após herdar os bens do pai, Wallada construiu um salão literário onde oferecia instrução em poesia e artes do amor para mulheres de todas as classes
Relação com outros personagens	Muhammad III (Califa) – pai
	Ibn Zaydún (poeta) – grande amor de sua vida, considerado um dos maiores poetas de Al-Andalus
	Ibn Abdús (vizir) – parceiro com quem viveu até a morte
Informações	

Wallada nasceu, em 1001, filha de um nobre, na cidade andaluza de Córdoba. Ela nasceu numa época de turbulências, provocadas pela morte de Almanzor, aliadas também à morte do califa Hisham ocorrida, quando ela tinha 7 anos. Em dezembro de 1023, um primo de seu pai, chamado Abd al_Rahman, foi declarado califa. Um mês depois, o pai de Wallada liderou a multidão, em um movimento, que culminou na morte do califa Abd al_Rahman, declarando-se califa Muhammed III. De repente, Wallada tornou-se uma princesa. Seu pai não era muito popular, por isso, um ano depois, foi forçado a abdicar e sair da cidade. Wallada herdou sua casa e sua fortuna.

Embora Wallada fosse de descendência nobre, a ela não cabe nenhuma idéia estereotipada de uma "princesa mourisca". Na verdade, Wallada ficou conhecida por sua pele clara, olhos azuis e cabelos loiros - beleza pela qual ela se tornou notória, famosa, por sair em público sem um véu e por usar os tecidos transparentes mais reveladores, populares na Arábia. Tradicionalmente, isso mereceria a condenação dos religiosos mais conservadores, embora a tradição de liberdade religiosa da cidade permitisse que ela não fosse forçada a usar o véu. Desafiando os religiosos mais conservadores, Wallada bordou os seguintes versos em sua túnica.

Eu sou apta para posições altas por Deus



*e estou indo em meu caminho com orgulho.
Ofereço minha bochecha a quem me ama
e dou meus beijos a quem os deseja.*

A poesia era uma parte extremamente importante da cultura de Córdoba, na época, por isso os membros das classes superiores deveriam se expressar por meio de versos. Com sua riqueza, Wallada criou uma escola de poesia para mulheres, na casa de seu pai. Seus ensinamentos livres ajudaram, muitos da classe média, a elevar-se e a tornaram muito popular na cidade.

Conheceu Ibn Zaydun, que também era de classe nobre, porém de uma família oponente política a dela. Tiveram um caso, que tentaram manter escondido. Com o fim do califado de Córdoba, Ibn Zaydun tornou-se importante wazir, ou seja, juiz membro de um conselho de ministros. Para as pessoas, Wallada representava as glórias do passado, como filha do último califa, enquanto Ibn Zaydun era o rosto do futuro. Escreviam, um para o outro, poemas de paixão, embora lamentassem a necessidade de se manterem circunspectos. Wallada escreveu:

*Como posso suportar que isso seja interrompido de você, sozinho?
Sim, o destino acelerou o que eu tinha medo!
O tempo passa, mas não vejo fim à sua longa ausência,
nem a paciência me livra da escravidão do anseio!*

Toda a corte logo começou a comentar sobre o caso, entre o jovem wazir e a bela princesa. E, então, tudo começou a ficar azedo. Casos de ciúme, e acusações recíprocas. Então, entra na história, Ibn Abdus, outro wazir, perdidamente apaixonado por Wallada. A disputa, entre os dois, terminou, quando Ibn Zaydun foi preso pelo governante de Córdoba e depois exilado. Wallada irá viver, pelo restante da sua vida, com Ibn Abdus.

O casal continua sendo um orgulho para Córdoba - a paixão ardente de seus poemas, expressando os ideais espanhóis de romance. Em 1971, foi erguido um monumento - o "Monumento dos Amantes".

Infelizmente, as poesias de Wallada não foram preservadas. Na verdade, graças ao seu papel, como musa de Ibn Zaydun, que algumas das suas obras sobrevivem - oito dos nove poemas que escreveu direcionados a ele, seja no amor ou no ódio. Sem dúvida, a princesa de Córdoba fez muito mais do que somente esse romance, em sua vida de noventa anos, como uma mulher independente, em uma sociedade dominada pelos homens, Seus contos foram incontáveis, porém a maioria foi perdida. Tudo o que se tem é uma janela estreita, mas o que se vê através dela é magnífico.

*“Quando anoitecer espera pela minha visita pois a noite é quem mais guarda segredo.
O que sinto por ti é tal que se fosse o Sol, não nascia, e a lua cheia não se erguia e as estrelas deixavam de girar.”*

فأثير أيتها الليل اكتمل لـسـرٍ _____ ترقب إذا جئنا لظلم زيارتـي
وباليد ليطلع عـوب النـجم ليسـرٍ _____ وبمنكمـالو كـانـبـال شـمسـيـلـتـاج

(tradução de Nádia Bentahar e André Simões, publicada na *Revista Ítaca* número 2)

Fonte:

CONLIFFE, Claran. Wallada Bint Al-Mustakfi, Poetic Princess. Headstuff.org. 2016.
Disponível em <https://www.headstuff.org/literature/wallada-bint-al-mustakfi-poetic-princess/>

RENDLOVÁ, Kristýna. \textit{Básnířky al-Andalusu} [online]. Brno, 2013. Available from: <http://is.muni.cz/th/179379/ff_b_b1/>. Bachelor's thesis. Masaryk University, Faculty of Arts. Thesis supervisor Athena Alchazidu.

Personagem: Qasmūna bint

Ismā'īl al-Yahūdī

Categoria: Poetisa



Informações básicas

Nome	Qasmūna bint Ismā'īl al-Yahūdī
Nascimento e morte	1044 – 1114
Sexo	Feminino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Hebraicoarabe
Atividade/profissão	Poetisa
Nível de instrução	Alta
Religião	Judaica
Moradia	Viveu em Córdoba e Granada com seu pai
Patrono	Seu pai Samuel ha-Nagid, vizir de Granada
Feitos notáveis	Única poetisa judia que escreveu em árabe
Relação com outros personagens	Samuel ha-Nagid
Informações	

Qasmuna é conhecida como a primeira mulher judia escritora na Península Ibérica. Algumas fontes a identificam como filha do vizir de Granada, Samuel ibn ha-Nagid, político muito destacado e poeta. Possivelmente, foi seu pai quem lhe ensinou a arte da poesia árabe, assim como ensinou também aos outros três filhos homens.

Apenas três poemas de Quasmuna estão preservados. Dois deles refletem a maturidade e o envelhecimento. O primeiro poema constata que, apesar de estar em idade de casar-se, a poetisa está solteira. Em um dos poemas, Qasmuna se identifica com uma gazela que havia no jardim. Gazela era um apelido para pessoas belas.

*"Ay, gacela, que pastas sempre en este jardín,
soy semejante a ti por esa soledad
y por mis ojos negros,
las dos estamos solas, sin amigo,
¡soportemos, pacientes, lo que manda el destino!"*

Fonte:

RENDLOVÁ, Kristýna. \textit{Básnířky al-Andalusu} [online]. Brno, 2013. Available from: <http://is.muni.cz/th/179379/ff_b_b1/>. Bachelor's thesis. Masaryk University, Faculty of Arts. Thesis supervisor Athena Alchazidu.

Personagem – João de Gortz

Categoria: Religioso



Informações básicas

Nome	Johannes de Gortz Ou João , ou Jean
Data nascimento / Morte	900 / 974
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Alsácia-Lorena
Povo/etnia	Europeu
Atividade/profissão	Monge
Nível de instrução	Médio
Religião	Cristã
Moradia	Mosteiro de Gortz
Patrono	Otto, rei do Império Alemão
Feitos notáveis	Viaja como diplomata-mártir para o califado
Relação com outros personagens	Aproximação com Recemundo
	Conheceu Ibn Shaprut

Informações

Johan deve ter nascido por volta do ano 900, membro de uma rica família. Sabe-se que conheceu a Itália em 934, e que, com outros companheiros, se estabeleceu no abandonado mosteiro de Gorze, visando reformar a vida monástica na região. Johan se encarregou das relações exteriores do monastério.

A história de Johan de Gortz, em al-Andalus, inicia, quando o califa Al-Rahman III envia uma embaixada ao “grande chefe de Alemanha”. A carta do califa continha as frases costumeiras sobre a grande do califado do Ocidente, mas fora longe demais, e continha também algumas expressões desagradáveis aos ouvidos cristãos. O Rei Otto ficou furioso e deteve os embaixadores, por três anos. Otto resolveu enviar uma contraembaixada, não tanto para lidar com questões políticas, mas para responder, no mesmo gênero, às passagens ofensivas da carta do califa.

A carta foi redigida pelo irmão de Otto, São Bruno, o Grande, arcebispo de Colônia, na mesma língua da carta do califa, o grego, considerada língua intermediária entre o árabe e o latim. A carta devolvia insulto por insulto; por isso, um mensageiro destemido se fazia necessário, um homem que não tremesse diante da cólera do califa.

Um monge chamado Johan, ou seja, João, da abadia beneditina de Görtz, na Alsácia-Lorena, ofereceu-se para a missão, já preparado para o sacrifício de sua vida, se necessário; tornando-se mártir. Posteriormente, tornou-se abade do monastério e foi canonizado como São João de Gorze. Com ele, como companheiro, foi um discípulo chamado Garamannus que escreveu um relato da missão inteira.

Os dois monges viajaram a pé até Viena, onde tomaram um barco para descer o Ródano e, depois, seguiram por mar até Barcelona. A primeira cidade muçulmana, a que chegaram, foi Tortosa, cujo governador os tratou com grande

consideração e os ajudou no resto de sua viagem até Córdoba.

Lá chegando, ficaram alojados numa casa, a duas milhas do palácio real. Foram tratados com generosidade real e não foram convidados a apresentarem as cartas de credenciamento. A situação era de fato a de um luxuoso aprisionamento. Quando perguntaram a razão da demora, disseram-lhes que, como os embaixadores de Córdoba tinham sido detidos, por três anos, na Alemanha, eles ficariam retidos, em Córdoba, por nove anos.

O califa estava protelando qualquer ação, com o intuito de ganhar tempo, a fim de decidir o que fazer. Ele se via numa situação difícil, pois tinha, assim como alguns de seus súditos, ideia bem clara do conteúdo das cartas. Ora, se ele recebesse os embaixadores e os deixasse ler as cartas, seria obrigado a acusá-los de ofensa ao Islã e ao Profeta. Contudo, matar um convidado, mesmo que seja seu pior inimigo – para não falar de um embaixador – é um crime aos olhos dos muçulmanos. Por outro lado, se ouvisse o conteúdo das cartas sem retaliação, seria ele que estaria cometendo um crime, pois a lei dizia que qualquer um que tolerasse a blasfêmia era tão culpado quanto o próprio blasfemador. Se isso se aplicava a todos os muçulmanos, até os mais humildes, o que dizer do próprio califa, comendador dos crentes? Outras consequências indesejáveis poderiam surgir, entre elas, um estado de tensão com os cristãos e, no pior dos cenários, uma guerra com o Império Alemão.

Depois de muita consideração, o califa comissionou um judeu de destaque, Ibn Shaprut, como uma terceira parte, neutra, para tentar persuadir os monges a visitar o palácio, sem apresentar seus documentos. João se recusou a fazer isso, e os dois monges foram mantidos em isolamento por mais alguns meses. O personagem seguinte a visitá-los foi o bispo mozárabe dos cristãos de Córdoba. Como o bispo e o monge podiam falar à vontade em latim, ficou-nos um relato da conversa, que mostra aspectos interessantes do estado da Igreja, sob o domínio muçulmano, naquela época. Os dois clérigos começaram a falar de todo o tipo de coisas, mas, por fim, o bispo revelou a verdadeira razão de sua visita, qual fosse, o desejo de 'Abd Ar-Rahmân de receber a embaixada, apenas com os presentes. "E o que devo fazer com as cartas?", perguntou João. "Não fui enviado especialmente para entregá-las? Foi ele o primeiro a pronunciar blasfêmias, e tudo o que estamos fazendo é refutá-las."

O texto não está completo, mas podemos ler uma grande parte da resposta do bispo:

"O senhor não conhece as condições sob as quais vivemos. O Apóstolo nos proíbe de resistir aos poderes do mundo... É uma grande consolação para nós... viver de acordo com nossas próprias leis... Os mais fervorosos observadores dos preceitos cristãos são os que recebem maior consideração, enquanto os judeus [*que não reconheciam o Messias*] são menosprezados pelas duas comunidades. Nossa situação exige de nós a conduta que seguimos, e não fazemos nada contrário a nossa religião. Em outros aspectos, comportamo-nos com obediência, e é por isso que acredito que seria melhor suprimir aquela carta, que pode desnecessariamente alimentar as paixões contra o senhor e contra nós."

João hesitou, por um instante, mas logo se recompôs e recusou-se a ceder:

"Como pode o senhor usar tal linguagem, logo o senhor, um bispo? Não é o senhor um confessor da fé, e não foi elevado ao posto que ocupa a fim de defendê-lo? ... E, contudo, por considerações humanas, o senhor se afasta da verdade e, longe de incentivar os outros a proclamá-la, foge ao seu dever. Teria sido melhor, e mais apropriado a um verdadeiro cristão, sofrer todos os apertos da

miséria, a aceitar do inimigo um alimento prejudicial à salvação dos outros.”

João afirmou que nada no mundo o faria abandonar sua resolução. Isso foi relatado ao califa, que era um homem experiente, no lidar com os corações humanos. Deixou que algum tempo se passasse, antes de tentar qualquer outra coisa.

Seis ou sete semanas depois, quando outros mensageiros do califa também não tinham conseguido nada de diferente, deixando, com isso, claro que ameaças pessoais não produziram nenhum resultado, eis que os cristãos moçárabes resolvem entregar a João uma carta, na qual salientavam que sua atitude poderia redundar numa perseguição geral aos cristãos. Contudo, nem mesmo isso fez o monge desviar de seu propósito.

Por fim, os próprios cristãos moçárabes aproximaram-se de João para tentar chegar a uma solução. João então sugeriu a única solução possível, ou seja, enviar um mensageiro ao rei Otto, colocando-o totalmente a par do assunto e pedindo-lhe instruções. O califa concordou, mas, como não conseguia encontrar ninguém preparado para realizar uma jornada tão longa e arriscada, publicou um édito, oferecendo um privilégio especial a qualquer um que se oferecesse para a missão, e todo o tipo de recompensa, quando de sua volta.

No secretariado do palácio, havia um funcionário cristão chamado Recemundo, que era conhecido por seu perfeito domínio do árabe e do latim. Este sentiu-se atraído pela possibilidade de uma promoção, mas, antes de se voluntariar, pediu autorização para visitar o embaixador, a fim de se informar sobre o tipo de homem que era Otto, pois, caso aceitasse a missão, poderia ser aprisionado, como represália pela detenção do embaixador em Córdoba. João lhe garantiu que não precisava se preocupar com isso, e lhe deu cartas de recomendação para a Abadia de Gortz.

Recemundo voltou, ao palácio, preparado para assumir a embaixada, mas, antes, pediu que fosse indicado para o bispado de Iliberis, que naquele momento estava desocupado. As autoridades moçárabes concordaram, e Recemundo foi sagrado bispo. Ele recebeu as instruções necessárias e partiu em sua viagem. Em dez semanas, chegou a Gortz, onde foi bem recebido.

Na corte do rei Otto, o imperador concordou em por um ponto final, em toda aquela questão, e concordou com tudo o que lhe foi sugerido; uma nova carta foi redigida, e Recemundo voltou para Córdoba, em junho de 959, acompanhado do novo embaixador, Dudo. A nova carta autorizava João a não apresentar a carta anterior e, em vez disso, a negociar um tratado de amizade e paz, a fim de por um fim na incursão dos piratas e filibusteiros árabes que estavam causando muitos problemas, em territórios do Império.

Os novos embaixadores se apresentaram no palácio, mas o califa al-Rahman disse: “Não, por minha vida: que venham antes os primeiros embaixadores; ninguém verá meu rosto, antes daquele monge corajoso, que, por tanto tempo, desafiou minha vontade!”

Mas, ainda,, havia dificuldades. Quando os vizires chegaram à morada do monge para conduzi-lo ao palácio, encontraram-no com o cabelo e a barba desalinhados e vestindo uma túnica monástica penitencial. Assim, não seria possível, disseram os representantes, e o califa lhe enviou, como dádiva, dez libras de prata para a compra de uma vestimenta adequada aos usos da corte. João mandou agradecer,

e deu o dinheiro aos pobres. “Não desprezo a dádiva de um rei”, disse, “mas não posso usar nenhuma outra vestimenta que não o hábito de minha ordem.” Quando o califa ouviu isso, exclamou: “Que venha como quiser, mesmo vestido com um saco; não o receberei de forma pior por isso!”

Assim, finalmente, aconteceu a entrevista. Os monges foram levados ao palácio, com imenso esplendor, por ruas margeadas por tropas, com uniforme de gala, e precedidos, ao longo do caminho, por dervixes dançantes. Os principais dignitários do califado vieram ao encontro do embaixador cristão, e o levaram, por entre salões deslumbrantes, até a presença do califa, que agora, quase no final de seu reinado de meio século, raramente aparecia em público, e se ocultava dos olhos de seus súditos.

Num ambiente de riquezas inexprimíveis, o califa, as pernas cruzadas, sentava-se num divã; ele ofereceu a João a palma de sua mão para que a beijasse, uma honra que os príncipes muçulmanos reservavam apenas aos maiores nobres. Como cristão, deram ao monge uma cadeira para que se sentasse (os muçulmanos geralmente se sentam no chão, sobre tapetes), e, após um prolongado silêncio, al-Rahman começou a falar das razões que o tinham forçado a protelar, por tão longo período, aquela entrevista.

João respondeu, e seguiu-se uma conversa na qual o califa se mostrou tão cortês e amigável que ganhou a simpatia de João, apesar do natural preconceito, com o qual o monge, até então, o vira. Os presentes foram oferecidos e aceitos, e o monge pediu permissão para retornar a seu país; mas al-Rahman não permitiu seu regresso. Após esse encontro, João passou a ter elevada estima pelo califa, tendo voltado do palácio, a seu suntuoso alojamento, convencido de que os árabes “não mereciam o nome de bárbaros que constantemente lhes era dado na Europa”.

Antes do monge partir, o califa encontrou-se com ele, várias outras vezes, a fim de conhecê-lo melhor. Em subsequentes audiências, já mais à vontade, ele e o califa discutiram questões de estado. Quanto ao resto, e aos acordos, se os houve, que foram concluídos entre os dois impérios, não se tem informação, pois a crônica de Garamannus termina neste ponto. Quanto a João, voltou para a abadia, tornou-se abade (chefe) e, posteriormente, foi canonizado pela Igreja Católica,

Fonte:

MACNAB, Angus. *Spain under the Crescent Moon*, Fons Vitae, Louisville, Kentucky, 1999. pp. 62-70

ongue



Personagem - Al-Ruayni

Categoria: Religioso Sufi



Informações básicas

Nome	Ismail Bn Abd Allah Al-Ruayni
Idade	950 – 1040
Sexo	Masculino
Local de nascimento	Córdoba
Povo/etnia	Muladie
Atividade/profissão	Imã / Filósofo
Nível de instrução	Superior
Religião	Islâmico – Sufi
Moradia	Almeria
Patrono	Masarra
Feitos notáveis	Aluno de Masarra
Relação com outros personagens	Fugiu da corte de Al-Hakam II

Informações

Antes de conhecer Al-Ruayni, é importante conhecer a doutrina sufi. O sufismo é conhecido como a corrente mística e contemplativa do Islã. Os praticantes do sufismo, conhecidos como sufis, procuram desenvolver uma relação íntima, direta e contínua com Deus, utilizando-se das práticas espirituais transmitidas pelo profeta Maomé, com destaque para a lembrança de Deus, orações e jejuns. Também incorpora práticas, como cânticos, música e movimentos, cuja legalidade é objeto de divergência de opinião, entre teólogos e jurisprudentes islâmicos, de diversos países islâmicos, na interpretação da sharia, a lei divina.

O Tasawwuf, palavra árabe que designa o misticismo e esoterismo islâmicos, é conhecido no Ocidente como sufismo. Nascido em Córdoba, em 950, Al-Ruayni provavelmente é oriundo de uma família muladie, ou seja, de cristãos convertidos ao islamismo. Contudo, ele é um seguidor da doutrina sufi, e foi doutrinado na fé massari por um discípulo direto de Ibn Masarra. Ameaçado por suas doutrinas religiosas, em 980, foi forçado a abandonar o Tribunal do Califado, mesmo já sendo considerado uma notoriedade religiosa e filosófica. Ele se estabeleceu na cidade de Almeria, e organizou uma escola de seguidores do Masarra ali. Dessa comunidade, tornou-se imã, exercendo o jejum rigoroso e penitência. Nessa comunidade, também se juntou a sua família: Abu Harun seu filho, sua filha Ruayniya, que se tornou professora da doutrina.

A fama de santidade e suas duras penitências deram a al-Ruayni uma reputação incomum, entre as pessoas. A interpretação que as pessoas comuns fizeram de seus ensinamentos peculiares, tais como, os relacionados com o dom da profecia, como a não ressurreição dos corpos e a não-onisciência de Deus, provocou um cisma dentro da doutrina Masarri. Então, ele surge como líder de um movimento, que fora jurisprudência islâmica, e, ao mesmo tempo, em guerra santa com todos os outros muçulmanos, declarados infiéis. Outras características são ainda a ilegalidade da propriedade privada, considerada um impedimento à vida de perfeição, ou o amor livre.

Essa guerra declarada ao Islã vai durar pouco tempo, e eles irão sofrer uma dura perseguição. Mesmo assim, seus ensinamentos permanecem, influenciando outros sufis, e tornando Almeria uma metrópole de todos os sufis de al-Andalus.

Fonte:

Ismail b. Abd Allah al-Ruayni em [Centro de Documentación de Filosofía Hispánica –
www.http://www.saavedrafajardo.org](http://www.saavedrafajardo.org)

Cruz Hernández, M.: *Historia del pensamiento en el mundo islámico*. Madrid: Alianza Universidad . Textos, 1981, Vol. II, p. 25-28.

APÊNDICE B – Ficha do jogador

NOME : _____

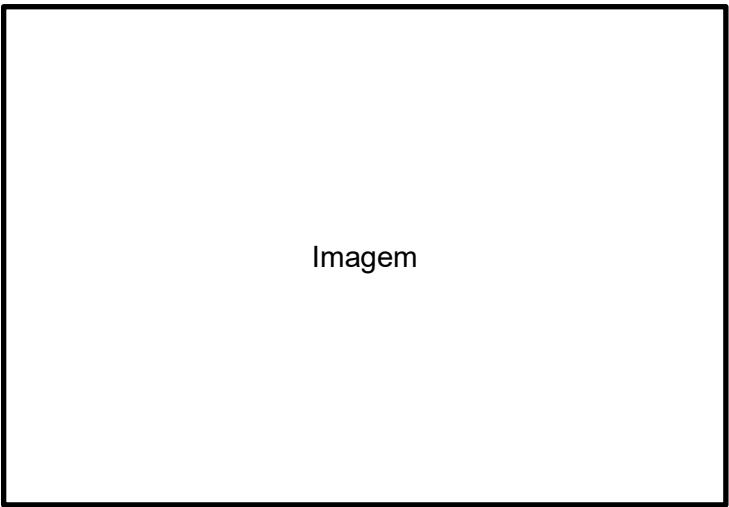
FORÇA ☐

SAÚDE ☐

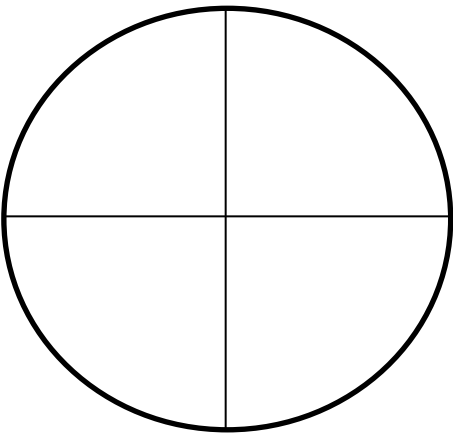
DESTREZA ☐

CARISMA ☐

SORTE ☐



ALIMENTAÇÃO



INVENTÁRIO:

INFORMAÇÕES PESSOAIS	
ORIGEM	
RELIGIÃO	
LÍNGUAS	
POVO/ETNIA	
DATA NASCIMENTO	
SEXO	
ATIVIDADE/PROFISSÃO	
NÍVEL DE INSTRUÇÃO	
MORADIA	
PATRONO	
FEITOS NOTÁVEIS:	
RELAÇÃO COM OUTROS PERSONAGENS:	

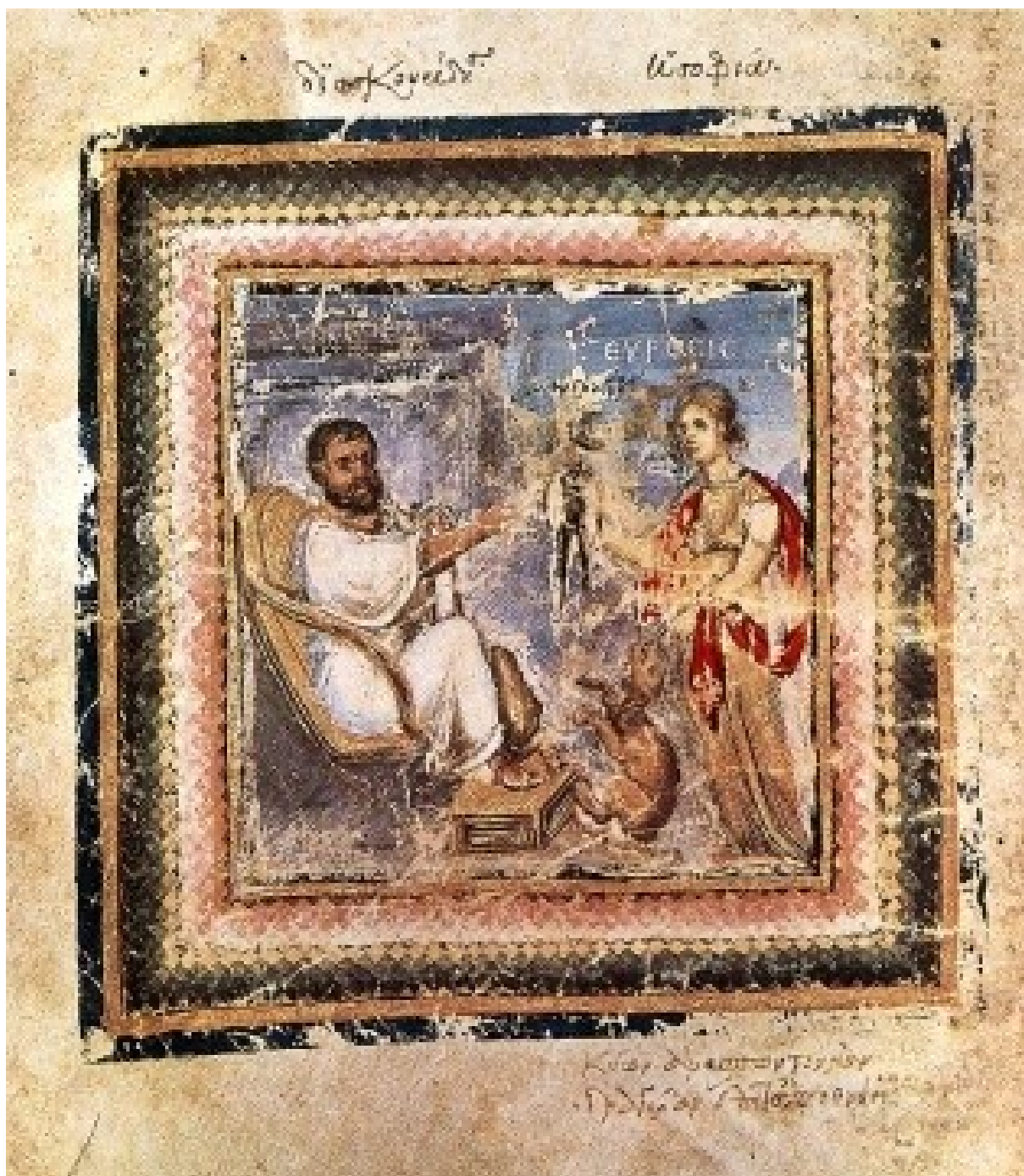
This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE C – Manuscrito grego de Pitágoras



Pythagorean Theorem, Book I Proposition 47 (Disponível em http://digi.vatlib.it/view/MSS_Vat.gr.190.pt.1/0087)

APÊNDICE D – fragmento “De matéria Médica”



Pedanius Dioscorides — *Der Wiener Dioskurides: Codex medicus Graecus 1 der Österreichischen Nationalbibliothek*, Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt (Glanzlichter der Buchkunst) Band 8/1 [ISBN 3-201-01699-3](https://doi.org/10.1007/978-3-201-01699-3) fol. 4 verso. Erläuterung: Kommentar von Otto Mazal, S. 22ff (Disponível em http://libguides.brooklyn.cuny.edu/ancientmedicine_goyette/medieval)