



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Marcus Vinícius Perrotta Barcellos Guimarães

**A PASSAGEM DOS TEMPOS MEDIEVAIS PARA A
MODERNIDADE: O JOGO DE CARTAS YU-GI-OH! MEDIEVAL E
O ENSINO DE HISTÓRIA PARA O SEGMENTO DO
FUNDAMENTAL**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Agosto / 2021

Marcus Vinícius Perrotta Barcellos Guimarães

Guimarães, Marcus Vinícius P. B. *A passagem dos tempos medievais para a modernidade: o jogo de cartas Yu-Gi-Oh! medieval e o ensino de história para o segmento do Fundamental*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. 123 f

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges

Rio de Janeiro

2021

Marcus Vinícius Perrotta Barcellos Guimarães

Guimarães, Marcus Vinícius P. B. *A passagem dos tempos medievais para a modernidade: o jogo de cartas Yu-Gi-Oh! medieval e o ensino de história para o segmento do Fundamental*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. 123 f

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO.

Aprovada em _____

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Bogéa Borges (UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Marcella Albaine Farias da Costa (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Susana Cesco (UNIRIO)

Rio de Janeiro

2021

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

G943 Guimarães, Marcus
 A PASSAGEM DOS TEMPOS MEDIEVAIS PARA A
MODERNIDADE: O JOGO DE CARTAS YU-GI-OH! MEDIEVAL E
O ENSINO DE HISTÓRIA PARA O SEGMENTO DO FUNDAMENTAL
/ Marcus Guimarães. -- Rio de Janeiro, 2021.
 119 p.

 Orientadora: Vera Lúcia Borges.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, 2021.

 1. Ensino de História Medieval. 2. Jogos e Ensino
de História. 3. Idade Média. 4. Jogos Medievais. I.
Borges, Vera Lúcia, orient. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Reservo esta página para agradecer a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

Agradeço aos meus pais, Marco Aurélio e Mirian Perrotta por sempre me mostrarem a importância da educação e tornarem possíveis meus estudos universitários.

Agradeço a todos os funcionários do Colégio Pentágono que foi, no meu entendimento, fundamental para que eu desenvolvesse minha paixão pelos estudos. Em especial, agradeço ao Sylvio Veltri, que tornou a possibilidade de estudar nesse colégio especial uma realidade.

Agradeço a todos os funcionários da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, pois foi devido ao exemplar trabalho dos professores e de todos os servidores que minha formação se tornou possível. Em especial, quero agradecer à minha orientadora Vera Lúcia Bogéa Borges, por toda a atenção e incentivo ao longo desse processo.

Gostaria de agradecer aos meus bests pentagonais por sempre despertarem em mim o interesse pelo estudo. Devo reconhecer que a amizade de vocês foi um alento para que eu conseguisse concluir mais essa etapa. Ao Lucas Telles, Vinícius Pereira, Alexandre Lessa, Daniel Manhães, Rafael Cancela, Marcelo Engelke, Matheus Hemerly e ao meu amigo e irmão Marcelo Perrotta, meus eternos agradecimentos.

Gostaria de agradecer em especial a dois grandes amigos que acompanharam minha jornada e compartilharam comigo todas as minhas conquistas. Agradeço a Daniel Nogueira, companheiro de profissão, pelos ensinamentos e inspirações que ultrapassam o âmbito acadêmico, e agradeço também ao meu melhor amigo Victor Magalhães, pelas constantes demonstrações de determinação e força de vontade que, sem dúvida, me inspiraram.

Por fim, gostaria de deixar meu agradecimento à minha noiva Bárbara Carvalhosa. Seu apoio diário fez com que eu não desistisse dos meus sonhos e, pouco a pouco, fosse transformando-os em realidade.

“Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro.”

Gilles Deleuze

RESUMO

Guimarães, Marcus Vinícius P. B. *A passagem dos tempos medievais para a modernidade: o jogo de cartas Yu-Gi-Oh! medieval e o ensino de história para o segmento do Fundamental*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. 123 f

A dissertação tem como objetivo principal analisar os aspectos políticos, sociais, culturais e econômicos do feudalismo a partir da experiência francesa estando direcionada ao Ensino Fundamental e acompanhada de material pedagógico em consonância com a proposta do ProfHistória de valorizar a prática docente na Educação Básica. A compreensão da formação do sistema feudal a partir de continuidades e descontinuidades do modelo de produção foi realizada por intermédio de breve painel a partir do início da Idade Média, passando pelas transformações ocorridas na Baixa Idade Média e até o contexto de crise feudal existente no século XIV. Como produto pedagógico, o jogo de cartas *Yu-Gi-Oh! Medieval* materializa as análises feitas com destaque para os diferentes integrantes da sociedade e alguns confrontos históricos ocorridos durante o feudalismo. Sendo assim, para além dos conhecimentos formais desenvolvidos pelo jogo, o material pedagógico procura estimular a utilização de atividades lúdicas no Ensino Fundamental como possibilidade de aprendizagem.

Palavras-chave:

Ensino de História; Feudalismo; França; Jogo; Yu-Gi-Oh! Medieval; Idade Média; Ensino Fundamental; ProfHistória.

RÉSUMÉ

Guimarães, Marcus Vinícius P. B. *Le passage de l'époque médiévale à la modernité: le jeu de cartes Yu-Gi-Oh! médiéval et l'enseignement de l'histoire à l'école élémentaire*. Mémoire (Master). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. 123 f

L'objectif principal de ce mémoire est d'analyser les aspects politiques, sociaux, culturels et économiques du féodalisme depuis l'expérience française, en étant adressé à l'école élémentaire et accompagné de matériel pédagogique aligné avec la proposition du ProfHistória de valoriser la pratique enseignante dans l'éducation de base. La compréhension de la formation du système féodal à partir des continuités et des discontinuités du modèle de production a été réalisée à travers de bref panel depuis le début du Moyen Âge, en passant par les transformations qui ont eu lieu au Moyen Âge tardif jusqu'au contexte de crise féodal existant au XIV^e siècle. En tant que produit pédagogique, le jeu de cartes Yu-Gi-Oh! Médiéval matérialise les analyses effectuées en mettant l'accent sur les différents membres de la société et quelques confrontations historiques qui ont eu lieu pendant la féodalité. Par conséquent, au-delà des connaissances formelles développées par le jeu, le matériel pédagogique vise à stimuler l'utilisation d'activités ludiques à l'école élémentaire comme possibilité d'apprentissage.

Mots-clés:

Enseignement de l'Histoire; Féodalité; France; Jeu; Yu-Gi-Oh! Médiéval; Moyen Âge; École élémentaire; ProfHistória

Sumário	
LISTA DE FIGURAS.....	9
Introdução.....	9
Capítulo 1 - As características gerais do sistema feudal: continuidades e descontinuidades na sociedade e na produção	17
1.1 – A Idade Média e o feudalismo: breves conexões historiográficas	18
1.2 – As continuidades e descontinuidades na sociedade e na produção: reflexões preliminares.....	30
Capítulo 2 – A autoridade pública, o caráter militar e a soberania dos pontífices: aproximações existentes	38
2.1 – A autoridade pontifícia e o poder temporal: reflexões sobre tensões e conflitos existentes.....	39
2.2 – A dinâmica da sociedade feudal na França	50
2.3 A crise feudal e o Ensino Fundamental: algumas conexões	56
Capítulo 3 – Os jogos e o ensino de história: aproximações para estratégia educacional	65
3.1 – Ensino de história e as conexões com a sala de aula no século XXI	65
3.2 – Jogos de Ensino e seus desafios na sala de aula de história	73
Capítulo 4 – <i>YU-GI-OH!</i> MEDIEVAL	86
Considerações Finais	105
Referências	109
Anexo – Elementos para a aplicação do jogo	115

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Área geográfica do Império Carolíngio.....	23
Figura 2 - Expansão islâmica.....	24
Figura 3 - Pré-adolescentes brincando de esconde-esconde.....	80
Figura 4 - Dois pré-adolescentes jogando xadrez.....	80
Figura 5 - Itens de um Card de Monstro.....	90
Figura 6 - Itens de um Card de Magia/Armadilha.....	91
Figura 7 - Exemplo de Ataque x Ataque.....	93
Figura 8 - Exemplo de Ataque x Defesa.....	95
Figura 9 - Estrutura do Turno.....	96
Figura 10 - Exemplos de cartas em “Yu Gi Oh!” Medieval.....	98
Figura 11 - Carta Burgo.....	99
Figura 12 - Carta Peste Negra.....	103

Introdução

O programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) surgiu em 2014 com o objetivo principal de contribuir para o aprimoramento do professor de História em sala de aula. Assim, o ProfHistória tem como proposta refletir sobre temas e propostas que possam ter uma aplicação, pois foi pensado para que o professor consiga concatenar a sua experiência e prática em sala de aula com as dinâmicas que dela surgem.

Além dos conteúdos específicos de História, a proposta do ProfHistória tem atenção às questões teóricas e metodológicas que possam ser desenvolvidas de forma a abranger diversos temas, o que permite ao professor da Educação Básica desenvolver a discussão proposta levando em consideração a sua prática docente. A partir dessa premissa, minha pesquisa procurou apresentar e discutir questões sobre o feudalismo no território francês de forma a possibilitar ao professor uma nova maneira de trabalhar esse tema com seus alunos no Ensino Fundamental por intermédio da proposta de um jogo de cartas.

No conteúdo programático do ensino de história, o período medieval é responsável por despertar diferentes sentimentos entre os estudantes. Enquanto uns gostam de voltar seus pensamentos à época dos cavaleiros medievais, dos castelos e do misticismo, outros o enxergam como um período histórico muito desconexo da realidade atual e, por isso, difícil de ser compreendido. O estudo da História, contudo, não deve ser pautado pelas fantasias e aventuras criadas, muitas vezes, por interesses comerciais; bem como não deve ser entendido como um processo de aprendizagem que possa desestimular a imaginação. A busca por construir conceitos relativos à Idade Média nas aulas de história pode ter nas experiências trazidas pelos estudantes um caminho importante para o conhecimento. Ainda que essas experiências sejam dadas no campo da imaginação, elas servem como um estímulo que possibilita o estabelecimento de conexões para o estudo daquele contexto histórico.

Uma característica da sociedade contemporânea é a grande produção de conteúdos digitais que, por sua vez, está relacionada às pressões industriais, à lógica capitalista e à melhoria da capacidade de circulação de produtos. Muitas vezes, a preocupação centrada no lucro é que parece ditar os conteúdos que são elaborados. Nesse cenário, determinadas temáticas despontam e conseguem, com maior sucesso, mobilizar legiões de fãs, estimular o consumo de produtos e impulsionar o interesse sobre o tema. Assim, as séries televisivas, filmes e/ou jogos apresentam potencial pedagógico para o trabalho no ensino fundamental.

A sala de aula enquanto espaço social é um ambiente no qual diferentes experiências individuais são trazidas e compartilhadas entre os estudantes. Dessa forma, é importante não desassociar as experiências vividas pelos alunos fora do ambiente escolar das suas redes de sociabilidade construídas na escola. Grande parte dos estudantes assiste as produções, reproduz aspectos comportamentais e, principalmente, as visões de mundo disseminadas nas programações digitais. Portanto, ainda que as narrativas de filmes, séries e jogos recriem o passado de maneira fictícia, muitas vezes é através deles que, pela primeira vez, os alunos entram em contato com o universo medieval.

Durante o ano letivo, conforme os estudos sobre Idade Média avançam, gradativamente, o período vai perdendo seus traços fictícios e/ou místicos. Muitas vezes, o caráter objetivo da educação se preocupa mais em desmistificar as ideias fantasiosas trazidas pelos alunos do que, a partir delas, pensar em novas abordagens que viabilizem o desenvolvimento de conceitos sobre o período medieval. Outros fatores podem contribuir para um aumento do desinteresse a partir do aprofundamento do conteúdo, como a reduzida carga horária de aulas destinadas a um período que compreende aproximadamente mil anos, isto é, entre os séculos V ao XV. Além disso, frequentemente, o fato de o livro didático ser a única fonte de estudos sobre o período pode representar um aprendizado formal e apenas mais um dentre os vários assuntos a ser trabalhado no ano letivo.

A partir do jogo proposto, este trabalho procurou conectar as duas possibilidades para a Idade Média, ou seja, aquela trazida pelo aluno a partir de conteúdos midiáticos com os quais ele tem contato e a outra enquanto conteúdo didático escolar. Por trabalhar no Ensino Fundamental desde 2018, tive a oportunidade de conviver com alunos que majoritariamente cresceram em contato com jogos eletrônicos e plataformas de *streaming* repletas de séries e filmes. Em meio a inúmeros sucessos, dois são constantemente citados em sala de aula quando o assunto é Idade Média como, por exemplo, a série *Game of Thrones*¹ e o jogo *Assassin's Creed*.²

A relação entre a série e o período se inicia pelo fato dela ser ambientada no mundo medieval, mas também existem outros desdobramentos. De forma a potencializar ainda mais essa relação, é interessante observar características do feudalismo como a prática agrícola e a importância das terras. Como a agricultura tinha um papel fundamental na sociedade, era preciso ter acesso às terras para poder praticar essa atividade. Porém, essas eram concedidas por reis aos nobres de sua confiança que, em contrapartida, deveriam defender a terra, repassar impostos e colheitas. A fragmentação territorial e a relação senhorial (sistema de aliança entre nobres) são elementos muito relevantes para a série sendo a partir deles que o enredo se desenvolve. Frequentemente, as batalhas são travadas entre os senhores a fim de se apossarem de terras, alimentos e reafirmarem sua força militar.

¹ A série televisiva da HBO *Game of Thrones* foi lançada nos Estados Unidos em 2011 e teve sua conclusão original em 2019, abrangendo 8 temporadas. Baseada em *A Song of Ice and Fire*, de George R. R. Martin, a série se situa nos continentes fictícios de Westeros e Essos e centra-se no Trono de Ferro dos Sete Reinos, tendo um enredo de alianças e conflitos entre as famílias nobres dinásticas, seja competindo para reivindicar o trono ou lutando por sua independência.

² *Assassin's Creed* é um jogo eletrônico de ação-aventura desenvolvido e publicado pela Ubisoft. O primeiro jogo da série *Assassin's Creed* foi lançado mundialmente em novembro de 2007 para os consoles PlayStation 3 e Xbox 360, e em abril de 2008 para Microsoft. A premissa central da história de todos os jogos da série se dá a partir da rivalidade entre duas sociedades secretas ancestrais: os Assassinos, que desejam a paz através do livre arbítrio, e os Templários, que têm o objetivo de dominar o mundo e impor a ordem na humanidade. Nesses jogos, o jogador perpassa por diversos momentos marcantes da história da humanidade.

Por sua vez, o jogo *Assassin's Creed* possui várias temáticas. A proposta, segundo a própria desenvolvedora de jogos Ubisoft Entertainment AS, é

Jogue através da história em uma série premiada de videogames. *Assassin's Creed* faz com que os jogadores mergulhem na memória de seus antepassados, lutando pelo bem nos momentos mais fascinantes e fundamentais da história da humanidade.³

Em especial, o primeiro jogo da série se passa na época das Cruzadas. Com muitas referências históricas, o jogo foca em uma eterna batalha entre a Ordem de Assassinos (a qual pertence o personagem principal) e a Ordem dos Templários, em busca de um misterioso artefato conhecido como *Piece of Eden*. Construções, personagens, vestimentas e outros elementos fornecem aos jogadores características e filosofias inspiradas no período medieval. Mas é importante destacar que a produção tem a característica de entretenimento, sendo uma ficção e não um documentário.

A partir das principais referências que são paralelas ao espaço da sala de aula e na condição de professor na rede privada na Zona Norte carioca e em São João de Meriti acredito, dessa forma, que o ensino de História na escola contemporânea apresenta duplo desafio. Assim, é essencial trabalhar o conteúdo programático estabelecido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) mas, por outro lado, é preciso levar em consideração os temas referentes à história com os quais os estudantes entram em contato de maneiras diversas em vários momentos de suas vidas. Em um primeiro momento, a realidade do aluno parece estar distante da proposta da escola. Muitas vezes, isso acontece porque não há um modelo de ensino que busque atender às diferentes demandas e características dessa nova geração de estudantes. Para a geração de alunos que cresceu com um celular na mão (por isso chamada de nativos digitais), não existe divisão entre o *online* e o *off-line*, já que estão conectados a todo momento e em todo lugar. Portanto, essa geração é ágil, realiza múltiplas tarefas simultâneas e é capaz de absorver uma grande quantidade de informações, o que imprime uma velocidade maior no dia

³ UBISOFT. Ubisoft: franquia de *Assassin's Creed*, 2020. Disponível em: <https://www.ubisoft.com/pt-br/game/assassins-creed> . Acesso em: 04 de jul. de 2021.

a dia. Por isso, a compreensão da vivência anterior que o aluno traz para a sala de aula e as possíveis correlações com o conteúdo programático a ser trabalhado no ano letivo pode permitir a construção de estratégias de ensino diferenciadas.

O conjunto de alunos tem suas especificidades e cada turma possui suas particularidades, portanto, o diálogo passa a ser a primordial para se conhecer de forma aprofundada o grupo de estudantes com o qual o professor está lidando. Igualmente, é através da conversa que os alunos vão conhecer melhor as experiências e/ou propostas do professor. A partir do momento em que se busca a articulação da experiência trazida pelos alunos com a vivência na sala de aula, é possível pensar com qual metodologia desenvolveria melhor o processo de ensino-aprendizagem. Existem diferentes métodos de ensino atuais que estão em consonância com o que pede a educação do século XXI e não existe alguma que seja considerada a mais correta, mas, sim, metodologias que se encaixam melhor no perfil da turma. Certos grupos de alunos preferem estudar através de vídeos curtos e dinâmicos, outros percebem na música um método interessante, outros através da leitura de textos e, assim sendo, se apresentam algumas possibilidades existentes e utilizadas pelos professores.

Em 2019, desde o meu ingresso no ProfHistória tinha convicção da necessidade de se criar um material pedagógico que contribuísse para o enriquecimento do ensino de História. A partir de conversas com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede privada em São João de Meriti (RJ), a elaboração de um jogo temático surgiu como a possibilidade que motivou o produto pedagógico para acompanhar a dissertação. Na ocasião, alguns alunos comentaram sobre como determinadas metodologias, ainda que novas, não alteravam o quadro de pouca participação dos estudantes. Assim, foi debatida a viabilidade de adaptarmos um material já existente ao conteúdo

medieval e iniciou-se a construção de um jogo chamado *Yu-Gi-Oh! Medieval*.⁴ A elaboração contou com a participação dos alunos dando sugestões e debatendo ideias que foi fundamental para termos material suficiente capaz de, quando organizado e elaborado no modelo de jogo, servir como estratégia pedagógica.

Desde a fase de elaboração desse material pedagógico, o jogo já mostrou sua importância relacionada ao desenvolvimento do ser humano em uma perspectiva social, criativa, afetiva, histórica e cultural. A fase inicial do material reuniu ideias e colocou os alunos para, juntos, pensarem como enfrentar esse desafio de formular um material capaz de trabalhar questões existentes na Idade Média de forma dinâmica, interessante e criativa. Além de um material pedagógico interessante, o que se teve foi a reflexão sobre como os jogos não são apenas uma forma de divertimento, mas que podem ser compreendidos enquanto meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual de alunos e professores. Portanto, esse trabalho buscou ampliar os conhecimentos sobre o lúdico e refletir sobre a sua utilização nos estudos sobre feudalismo a fim de proporcionar um desenvolvimento integral dos alunos.

Inicialmente, a ideia original da pesquisa era dividir o projeto em quatro capítulos. Os dois primeiros trariam aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais da Idade Média, com enfoque para a experiência do feudalismo clássico no território francês. O terceiro capítulo faria uma análise do contexto educacional em que o aluno do século XXI está inserido, isto é, trazendo as novidades, dificuldades e possíveis soluções. O quarto capítulo apresentaria, por fim, o material pedagógico de forma a concretizar de que maneira as discussões historiográficas feitas nos capítulos 1 e 2 podem ser trabalhadas em sala de aula seguindo uma abordagem socioeducativa atual.

⁴ O jogo de cartas Yu-Gi-Oh! é inspirado na série de mangá e anime de mesmo nome. Em 2009, quando completou 10 anos, foi adicionado ao livro de record Guinness como o jogo de cartas mais bem-sucedido, tendo vendido mais de 20 bilhões de cartas ao redor do mundo desde o início da sua fabricação.

O Exame de Qualificação foi realizado em setembro de 2020 e, após os comentários das professoras presentes (Susana Cesco e Marcella Albaine), a reformulação do plano de redação foi feita. Os apontamentos indicavam que o trabalho do professor-historiador não se dá de forma separada, mas sim integrada. Por isso, procurei desenvolver essa pesquisa atrelando a teoria e a prática em todos os capítulos.

O capítulo 1 procura apresentar ao leitor de que forma a Idade Média e o feudalismo são retratados em sala de aula. Esse capítulo é dividido em dois itens, o primeiro trabalha os recortes cronológicos e geográficos trazidos nos livros didáticos, colocando em pauta as constantes sínteses feitas ao longo do período medieval. O segundo item dedica-se a abordar os aspectos produtivos da sociedade feudal, com destaque para as relações de vassalagem no feudalismo e a servidão. Para isso, trouxe autores que trabalham a Idade Média de forma panorâmica, como Marcelo Cândido da Silva⁵, Hilário Franco Júnior⁶ e Jérôme Baschet⁷ e autores que se dedicam à questões específicas, como Georges Duby⁸ e as relações sociopolíticas e Maurício Dobb⁹ e as estruturas econômicas do feudalismo. Além deles, o arcabouço teórico de Nilton Pereira¹⁰ é de fundamental relevância para trazer à realidade o potencial pedagógico trazido pelos alunos no que tange ao tema abordado.

O capítulo 2 procura analisar tanto o poder da Igreja Católica e da religiosidade na sociedade feudal quanto os seus limites. Para isso, o item 2.1 traça o panorama sobre o poder da Igreja ao longo da Idade Média, destacando a sua consolidação com a conversão de reis germânicos e as pretensões expansionistas com as Cruzadas. Nesse sentido, Le Goff¹¹ traz

⁵ SILVA, Marcelo Candido da. *História Medieval*. São Paulo: Contexto, 2019.

⁶ FRANCO JR., Hilário. *História da Idade Média, o nascimento do Ocidente*. [S.l.]: Brasiliense, 2006.

⁷ BASCHET, Jérôme. *Civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Editora Globo, 2006.

⁸ DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. 2ª ed. Editorial Estampa, Lda., Lisboa, 1994.

⁹ DOBB, Maurice. *A Evolução do Capitalismo*. 6ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1977

¹⁰ PEREIRA, Nilton Mullet; CHEPP, B.; MASI, G. *O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada*. Revista do Lhiste, v. 2. 2015

¹¹ LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005.

contribuições substanciais sobre a formação da sociedade medieval. O item 2.2 busca relacionar a expansão cristã a partir século XI às transformações das condições de produção feudal, com ênfase nas transformações agrícolas e ao crescimento econômico. O item 2.3 visa explorar o cenário de crise do feudalismo, principalmente no século XIV, e como ele aparece nos materiais didáticos. São analisados alguns fatores que permitem compreender o declínio do modelo de produção baseado na agricultura, nos feudos e na servidão.

O capítulo 3 reflete o ensino de história na Educação Básica e os desafios enfrentados nas salas de aula contemporâneas. Nesse contexto, os jogos despontam como uma das soluções para a construção de um ensino que atenda às demandas atuais. O item 3.1 procura analisar o perfil dos alunos que são criados em meio à tecnologia e como esse ambiente influencia nos seus comportamentos e experiência. O 3.2 explora a possibilidade e benefícios da utilização do lúdico em sala de aula, isto é, de que forma os jogos são capazes de contribuir para o processo de aprendizagem.

O capítulo 4, por fim, apresenta de forma detalhada o jogo *Yu-Gi-Oh! Medieval*, buscando materializar o que foi trabalhado nos capítulos anteriores. Para isso, o material é explicado desde a sua composição às etapas e regras do jogo que integram o material pedagógico que acompanha o volume da dissertação.

Capítulo 1 - As características gerais do sistema feudal: continuidades e descontinuidades na sociedade e na produção

Os estudos medievais quando pensados para o Ensino Fundamental podem apresentar duplo desafio. Em primeiro lugar, o predomínio da leitura iluminista e preconceituosa em relação ao mundo medieval com destaque para os aspectos relacionados à sociedade e à produção que são frequentes e estão principalmente no material didático disponível para leitura e, muitas vezes, consultados pelos alunos. Em segundo lugar, o imaginário medieval parece alimentar as noções de fantasia e aventura tão presentes na faixa etária do jovem alunado¹². Em paralelo a isso, algumas séries televisivas como, por exemplo, a Guerra dos Tronos (*Game of Thrones*, 1ª temporada em 2011 na HBO) que é uma produção norte-americana de grande sucesso nas várias temporadas conta com espectadores em diversos países dentre os quais está o Brasil. Apesar de tudo se passar em um mundo imaginário, a trama se desenvolve numa era equivalente à Idade Média no qual há a divisão em sete reinos marcados por alianças e conflitos entre as famílias nobres tanto nas disputas dinásticas pelo trono quanto na luta pela independência.¹³ Quando esses elementos da ficção são trazidos pelos alunos a partir de questões formuladas nas aulas, os professores podem aproveitar a curiosidade juvenil para caracterizar o sistema feudal a partir de suas continuidades e descontinuidades dando destaque para as principais características da sociedade e produção. A partir desses estudos que levam em consideração o conteúdo programático sobre a Idade Média para o ensino fundamental, os professores e alunos podem elaborar e/ou jogar um *Game* ambientado naquele

¹² PEREIRA, NILTON MULLET; CHEPP, B. ; MASI, G. *O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada*. Revista do Lhiste, v. 2, 2015. p. 948-968.

¹³ George R. R. Martin nasceu em 1948, em Nova Jersey, Estados Unidos, e se formou em jornalismo pela Universidade Northwestern, em Chicago. Em 1996, começou a publicar a série de fantasia As Crônicas de Gelo e Fogo, que se tornou um best-seller mundial e consagrou o autor como referência da literatura fantástica. A guerra dos tronos é o primeiro livro da série best-seller internacional As Crônicas de Gelo e Fogo, que deu origem à adaptação de sucesso da HBO, *Game of Thrones*. <https://www.amazon.com.br/Guerra-dos-Tronos-Cr%C3%B4nicas-Gelo/dp/8556510787>. Acesso:15/3/21.

contexto histórico e funcionando enquanto recurso que apoia a prática pedagógica dentro e fora da sala de aula.

A reflexão sobre a Idade Média é bastante ampla a começar pela clássica delimitação estabelecida entre o século V, com a destituição de Rômulo Augusto do trono no ano de 476, até o século XV com a conquista de Constantinopla pelos otomanos ocorrida em 1453. Os diferentes contextos históricos e as distintas áreas geográficas trazem diversos elementos para o debate e, muitas vezes, as generalizações apressadas acerca de doenças, pobreza e falta de conhecimento facilmente são associadas à Idade Média. Além disso, frequentemente, os tempos medievais são interpretados através do olhar cultural do nosso tempo sendo que essa possível percepção pode ser anacrônica ao ignorar os valores culturais e sociais da Idade Média.

A Idade Média ocupa importante espaço na historiografia com destaque para os trabalhos acadêmicos. Nos dias de hoje, a Idade Média tornou-se um tema bastante presente em filmes, livros, publicações e séries televisivas. Por esse motivo, estudantes do Ensino Fundamental acabam tendo uma referência ainda que seja difusa sobre o assunto antes mesmo dele ser abordado em sala de aula. Frequentemente, em função da extensão do conteúdo programático, a escola trabalha os conceitos medievais pautados em noções fragmentadas e superficiais.

Esse capítulo procura estabelecer algumas conexões da história medieval nas salas de aula do ensino fundamental contribuindo para o aprendizado que supere apenas a memorização buscando contribuir para a formação e transformação dos alunos em relação aos temas propostos. Para isso, o ponto de partida está nos livros didáticos que abordam o assunto a partir dos objetivos propostos pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) aos estudantes desse segmento.

1.1 – A Idade Média e o feudalismo: breves conexões historiográficas

Na condição de professor de história na rede particular da cidade do Rio de Janeiro desde 2017, em diversas ocasiões estabeleci conversas com os meus alunos e, de alguma maneira, tudo isso serviu de motivação para a elaboração da pesquisa no ProfHistória. Muitos estudantes consideram a disciplina de História uma das mais desgastantes. Comumente, alguns alunos a definem como *decoreba*, *memorização* e *algo entediante* e, provavelmente, porque consideram que as aulas se concentram nos fatos, datas, acontecimentos e personagens. Em muitos casos, o livro didático pode reforçar ainda mais esse modelo de ensino uma vez que pode ser considerado o principal veiculador de conhecimentos sistematizados. Assim, ao disponibilizar o conteúdo de maneira extensiva ocupando diversas páginas e que, muitas vezes, não permitem a devida problematização e contextualização dos temas abordados que são apresentados aos alunos. Além disso, a escassez na utilização de fontes documentais em função da exaustiva rotina escolar e demais cobranças diante do trabalho diário do professor que atua no ensino fundamental pode provocar descompassos no ensino de história nas escolas.

A predominância do uso do livro didático como principal recurso em sala de aula impede que os alunos possuam diferentes referências para desenvolver um pensamento crítico sobre os assuntos estudados. Essa prática educacional vai estar calcada na reprodução da concepção trazida no material sem necessariamente fornecer elementos suficientes para a construção do conhecimento histórico. Todavia, deve-se reconhecer o livro didático como o elemento de maior divulgação de informações para os estudantes. Por esse motivo, é fundamental tecer algumas considerações sobre a sua utilização em sala de aula e, em especial, para o estudo da história medieval.

Na cidade do Rio de Janeiro, muitas escolas particulares no ensino fundamental adotam Programas de Educação ou Sistemas de Ensino que são oferecidos aos estabelecimentos a partir de pacotes formados por material impresso (apostilas), cadernos de apoio (exercícios) e acesso à plataforma virtual com material digital¹⁴. Em linhas gerais, a propaganda desses produtos

¹⁴ Em relação às escolas particulares onde trabalhei, o Programa de Educação Múltiplo e Sistema de Ensino PH são dois exemplos que se destacam e a escolha deles passa por

destaca o trabalho com o conteúdo básico de história com orientações aos professores para cada aula, valorizam as competências e habilidades para aquele ano escolar a partir dos elementos curriculares objetivando a aprovação dos alunos nos exames futuros. Normalmente, o material didático impresso tem formato de apostila espiral e pode ter a chancela inclusive de universidades estrangeiras para a proposta que é traduzida para o português e promete estar sintonizado com o que há de mais moderno em termos de educação.

O material ou livro didático possui um papel de destaque na educação e um dos motivos é o fato de ser capaz de sistematizar os conteúdos ensinados em sala de aula. Essa organização vai além da disponibilização do conteúdo e inclui metodologias e recursos didáticos a fim de servir como um suporte para o professor. Nas últimas décadas, o livro didático redefiniu o contexto escolar, determinando referências que passam, por exemplo, pela atuação do professor nas aulas e/ou a classificação da escola diante das concorrentes.¹⁵

Portanto, devido ao fato de os livros/materiais didáticos difundirem os valores mais presentes no ambiente escolar e influenciarem diretamente na formação dos estudantes, analisar esse material se torna essencial para compreender a dinâmica dos estudos medievais para o segmento do ensino fundamental II (os anos finais do ensino que são formados pelo 6º ao 9º ano). Em relação aos interesses dos autores e editores de livros, assim como dos grupos de ensino privados, as demandas e as respostas dos alunos aos temas e questões propostas pretendem formar um conjunto para formação mais completa. Pensar o ensino de História é estar, enfim, diante de diversas possibilidades de estudos.

Após essas considerações sobre o material disponível aos alunos da rede privada, o desafio está em tecer algumas considerações sobre os conceitos e temas referentes ao mundo medieval presentes no conjunto

decisão da direção do estabelecimento uma vez que envolve negociação financeira. Em muitos casos, os professores são consultados, todavia, nem sempre as análises são realizadas em tempo hábil para um trabalho mais cuidadoso, tanto em função do final do ano letivo que é um período atribulado, quanto em função da pressão por uma resposta imediata para a realização de negócio vantajoso para os donos dos colégios que adquirem esses serviços.

¹⁵ FISCARELLI, R. B. de O. *Material didático e prática docente*. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 2(1), 2007, 31–39.

impresso. Um dos pontos de partida diz respeito à definição e delimitação do que se compreende como Idade Média apresentadas nos livros didáticos, assim como as problematizações que são feitas.

Os historiadores costumam delimitar a Idade Média como o período histórico entre a queda do Império Romano Ocidental (476) até a tomada de Constantinopla pelos turcos (1453). Outros estudiosos delimitam entre o Édito de Milão (313) e a chegada dos espanhóis à América (1492) ou fim da Guerra dos Cem Anos (1453) como marcos do período, mas, ainda que não haja um consenso geral sobre o início e fim da Idade Média, é possível considerar que sua duração foi de aproximadamente 1000 anos. Sempre é válido lembrar que as pessoas desse período não se consideravam como medievais, pois essa expressão só seria cunhada após o século XV, durante o período Moderno.

De acordo com a definição mais conhecida, a Idade Média compreende o período que separa a Idade Antiga da Idade Moderna. Esse foi um modo de classificar esse período apenas como uma transição, um período intermediário, menos importante que os séculos anteriores e as transformações modernas. Essa depreciação aparece também em outras formas de caracterizar esse período como, por exemplo, *a Idade das Trevas* o que não tem embasamento científico. A identificação apressada desses termos demonstra como o período medieval foi visto por muitos autores como um momento de pouco avanço cultural e tecnológico. Alguns materiais e/ou livros didáticos procuram desconstruir essa ideia e, assim, exaltam as novidades e transformações durante o período medieval. No entanto, curiosamente, acabam defendendo a singularidade dos aspectos culturais da Idade Média quando o assunto é Renascimento, uma vez que precisam reforçar a visão humanista em detrimento do mundo medieval.

No módulo (capítulo) intitulado *O nascimento do pensamento moderno*¹⁶ foi apresentada revisão sobre a visão acerca da cultura medieval, vejamos:

¹⁶ Programa Múltiplo de Ensino. 7º ano: *história: livro do professor*. São Paulo: Oxford University Press Brasil, 2014.

A longa duração do período medieval nos deixou uma rica herança cultural, seja a arquitetura do estilo românico, com paredes baixas e grossas, arcos arredondados e interiores pouco iluminados, que predominou até o século XII; seja o gótico, com arcos em forma de seta, apontando para o céu, e paredes com grandes vitrais coloridos, que permitiam a iluminação do interior das construções. Esse é um passado que não pode ser desprezado.

(...) a espiritualidade e a submissão a Deus eram elementos importantes para o pensamento medieval, que abafava a individualidade por meio da exaltação da noção de coletividade, de tal forma que a maior parte das obras medievais não trazia a assinatura de seus autores, pois não era costume exaltá-los.

E a filosofia, motivada pelas mesmas questões que moviam a produção artística, também se mostrou virtuosa. Textos gregos foram traduzidos e alimentaram a discussão que daria origem à filosofia escolástica. Universidades foram fundadas, como em Oxford, na Inglaterra; Paris, na França; e Bolonha, na Itália. A Idade Média, estudada com proximidade, era bem diferente da ideia de obscuridade que os filósofos modernos ajudaram a construir.

O olhar negativo sobre aquele período pode parecer bastante injusto, mas havia um propósito nisso: os humanistas entendiam que precisavam romper com o passado medieval para serem livres e propor uma nova forma de pensar o mundo. E isso seria muito difícil sob o peso de mil anos de pensamento medieval.

Em relação à educação básica, estudar a Idade Média na escola é estudar a Europa. Os marcos da divisão tradicional da História já demonstram uma historiografia eurocêntrica, mas a escassa produção dedicada aos estudos medievais acaba por reforçar esse modelo. Acompanhar a vitória dos povos germânicos sobre os romanos e a formação de seus reinos, o processo de ruralização e o surgimento dos feudos, as transformações urbanas e comerciais parecem representar um projeto mundial, mas isso não dá conta da multiplicidade de aspectos do mundo medieval. Assim, há uma ênfase no processo histórico direcionado para a região central da Europa – o feudalismo, causando uma falsa impressão de homogeneidade no continente e extensivo ao mundo ocidental. Por conta disso, quando falamos de Idade Média em sala de aula no ensino fundamental, frequentemente, as imprecisões acompanham a ideia de sociedade feudal.

O feudalismo pode ser definido como uma maneira de organizar a sociedade, a economia, a política e a cultura na região central da Europa (atuais França, parte da Itália, da Alemanha, da Polônia e da Inglaterra), a qual integrava o Império Carolíngio, que, por sua vez, não conseguiu manter a

unidade depois do século IX. Assim, o feudalismo concentra-se somente nesse território e após o século IX.¹⁷

Figura 1 - Área geográfica do Império Carolíngio



Fonte: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. Atlas de história geral. [S.l.]: Editora Scipione, 1993.

Em outras áreas e períodos, o processo histórico ocorria de modo bem distinto. Por sua vez, alguns livros didáticos se dedicam a apresentar um resumo de como foi a Idade Média em outras regiões da Europa e do mundo, com destaque para a Península Ibérica, norte da Europa, Península Itálica, Ásia e África.¹⁸ A compreensão dos limites geográficos e temporais da

¹⁷ Essa é uma definição amplamente difundida nos materiais e /ou livros didáticos.

¹⁸ Algumas questões podem ser trabalhadas em sala de aula a partir da apresentação da diversidade cultural nessas áreas. A primeira delas é referente ao conhecimento prévio que muitos alunos trazem com relação aos vikings. É possível trabalhar com os alunos o imaginário feroz que parece acompanhar os povos nórdicos. De maneira geral, os vikings são representados em diversas mídias como grandes guerreiros cuja sociedade estava completamente voltada para a guerra. É importante refletir criticamente sobre essas concepções. Outra questão que pode ser desenvolvida a partir dessa apresentação é a ausência dos estudos medievais no continente americano. Pode-se apresentar os debates que se travam sobre a existência ou não de uma Idade Média na América e, possíveis extensões

sociedade feudal europeia é um passo importantíssimo para identificar a diversidade de povos e culturas em diferentes regiões durante o período medieval.

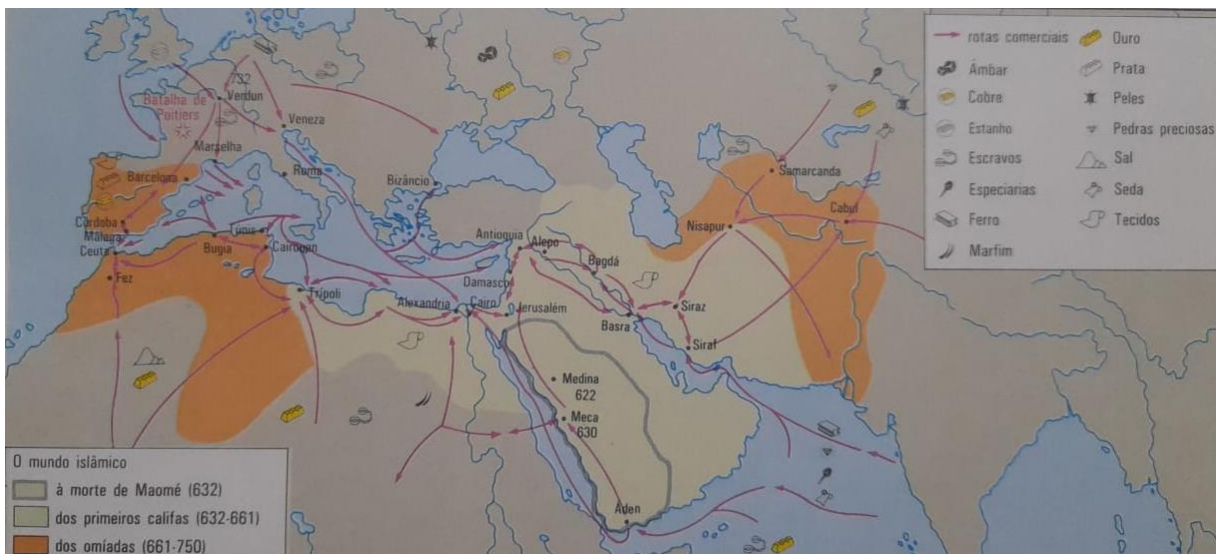
A Península Ibérica, atualmente constituída pelos países de Espanha e Portugal, teve um processo bem específico. No século VIII, islâmicos do norte da África conquistaram a região e ocuparam o território, chamado de Al-Andalus, por aproximadamente 800 anos. Sob o domínio islâmico, a organização social da região era baseada em numerosas cidades, muitas delas densamente povoadas. Esses centros urbanos eram o centro da vida política, religiosa e cultural, além de concentrar grande atividade comercial. O reino de Al-Andalus foi também um grande foco cultural da Idade Média, com o desenvolvimento de bibliotecas, incentivo à pesquisa em ciências naturais e promoção de inovações artísticas. Esse contexto destaca-se quando estudamos o pioneirismo ibérico nas Grandes Navegações do século XV.¹⁹

No norte da África, de forma geral, havia sociedades que se relacionavam com civilizações europeias e asiáticas há séculos. No século VII, esse território, hoje correspondente ao Egito, Líbia, Argélia, Sudão, Marrocos e Tunísia, foram dominados por árabes islâmicos. Os muçulmanos impulsionaram um modelo econômico comercial que desenvolveu atividades artesanais e comerciais nessa região.

Figura 2 - Expansão islâmica

em relação ao Brasil. Assim como fundamental realçar a existência dos povos indígenas do continente americano em paralelo ao cenário europeu.

¹⁹ RUCQUOI, Adeline. *História medieval da Península Ibérica*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.



Fonte: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. Atlas de história geral. [S.l.]: Editora Scipione, 1993.

Assim como a África, a Ásia se destaca pela diversidade de povos e costumes, o que impede uma análise rápida e precisa, mas uma civilização que se destacou no continente foi a chinesa. Essa sociedade contava com uma organização social baseada em grandes reinos governados por imperadores e reis. Era uma sociedade basicamente urbana: estimativas sugerem a existência de cidades com cerca de um milhão de pessoas vivendo dentro das muralhas, como Chang'an.²⁰ A sociedade chinesa também foi responsável por avanços tecnológicos que serão conhecidos pelos europeus somente séculos depois, como a introdução da bússola nas atividades de navegação, a invenção da prensa e do sistema monetário baseado em notas.

Entre os séculos V e VIII, a região da Península Itálica sofreu inúmeras invasões de povos germânicos e dos reinos já consolidados na Europa como, por exemplo, os francos. Por conta disso, o território da península acabou sendo dividido em vários pequenos reinos. A partir do século XI, nas regiões centrais e na porção norte da Itália, surgem núcleos urbanos voltados basicamente para as atividades comerciais. Algumas cidades litorâneas

²⁰ SAID, Edward W. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

experimentaram, como Gênova e Veneza, prosperidade econômica graças ao comércio no território europeu e em outras partes do mundo.²¹

Em linhas gerais, a Idade Média pode ser considerada como um período que compreende muitos séculos e é bastante complexo. Somado a isso, o sistema feudal não se estruturou e se desenvolveu da mesma forma em todas as partes da atual Europa Central. Nesse sentido, a experiência francesa norteará as investigações desse estudo em relação à sociedade feudal e alguns de seus aspectos políticos, econômicos e sociais.

O emprego do termo feudalismo não é contemporâneo da Idade Média uma vez que seu uso remonta ao século XVII, mas apenas no século XVIII que ele aparece para se referir a uma fase pela qual atravessou aquela civilização. Em 1727, o primeiro a utilizá-lo com esse sentido foi Conde de Boulainvilliers. Para ele, o feudalismo representava o esfacelamento da soberania entre a multidão de pequenos príncipes, que constituiu a característica mais marcante do período medieval.²² A expressão deriva da palavra *feudo* e, comumente, é ensinada em sala de aula através da sua própria etimologia. Por sua vez, a palavra *feudo* apareceu pela primeira vez em documentos burgúndios no século IX, sob a grafia de *feos*, contendo o sentido de uma propriedade móvel.²³ Posteriormente, esse significado foi alterado e essa palavra passou a indicar não mais um bem móvel, mas uma concessão de terra como forma de pagamento, motivada principalmente por serviço militar. As referências sobre concessão de terras se tornaram mais frequentes no século XI sob a grafia de *feodum*, o mais próximo do que hoje denominamos de feudo. Sendo assim, esse termo significa um pedaço de terra, e não um sistema de governo ou de relações sociais. Por esse motivo, a Idade Média não conheceu sua sociedade como feudal.

No século XVIII, período marcado pelo Iluminismo, que a interpretação do feudalismo seguiu duas análises diferentes e gerou disputas que persistem

²¹ PIRENNE, H. *A história econômica e social da Idade Média*. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta, 6ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

²² BLOCH, Marc. *La Société Féodale*, Éditions Albin Michel, Paris, 1939, p.7.

²³ *Ibid.*, p. 162.

até a atualidade. Para alguns historiadores, a ênfase foi colocada nas instituições feudais e seus aspectos jurídicos e legais, como a relação de dependência entre os homens. De acordo com essa corrente de pensamento, o feudalismo constitui um sistema de governo, de lei e de organização militar que englobava apenas a classe dominante livre. Desta forma, pensar o feudalismo era se debruçar sobre a aristocracia, uma vez que a condição de servo da maior parte da população não atendia a condição inicial, isto é, ser livre. No entanto, outros historiadores consideraram o feudalismo como um sistema econômico de produção. Essa interpretação tomou forma com Adam Smith em *A Riqueza das Nações*²⁴, quando ele caracterizou o feudalismo como um sistema de produção no qual os trabalhadores eram levados a trabalhar não pelos incentivos naturais gerados por um mercado livre, mas pela coerção dos senhores feudais.

No século XIX, Marx e Engels²⁵ refletiram sobre o conceito de feudalismo, elaborado pelos economistas liberais, para entenderem esse sistema como uma etapa compreendida entre a escravidão e o capitalismo. Essa ênfase dos aspectos econômicos na conceituação do feudalismo vai fomentar debates que persistem até então. Esses debates, por vezes, acabam dificultando o estabelecimento de conceitos e métodos a fim de orientar os pesquisadores. Por isso, muitos estudiosos, entre eles Marc Bloch, especialista em história medieval, evitam a imersão nas infindáveis discussões sobre a definição exata de feudalismo e concentram as atenções nas características centrais da sociedade feudal. Bloch, por exemplo, apresenta um resumo das características básicas em sua obra *A Sociedade Feudal*:

Sujeição do campesinato; em lugar do salário, geralmente impassível, o largo uso da posse-serviço, que, no seu sentido exato, é o feudo; supremacia de uma classe de guerreiros especializados; vínculos de obediência e de proteção que uniam o homem e, nesta classe guerreira, revestem a forma particularmente pura da vassalagem; fracionamento dos poderes, gerador da desordem; no meio de tudo isto, no entanto, a sobrevivência de outros modos de agrupamento,

²⁴ SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

²⁵ MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

parentela e Estado, devendo este, durante a segunda idade feudal, retomar um novo vigor: parecem ser estes os traços fundamentais da feudalidade europeia.²⁶

François Louis Ganshof seguiu essa mesma linha, isto é, preferiu apresentar as características fundamentais do feudalismo frente à sua conceituação. Assim:

Pode-se considerar o feudalismo como um tipo de sociedade cujos caracteres dominantes são: um desenvolvimento elevado dos laços de dependência entre homens, com uma classe de guerreiros especializados que ocupam os degraus superiores da hierarquia; uma fragmentação elevada do direito de propriedade; uma hierarquia dos direitos sobre a terra proveniente dessa fragmentação, hierarquia correspondente à mesma hierarquia dos laços de dependência pessoal que acabamos de mencionar; uma fragmentação de poder que cria em cada país uma hierarquia de instituições autônomas, que exercem com interesse próprio os poderes normalmente atribuídos ao estado e frequentemente a mesma força efetiva deste em uma época anterior.²⁷

O debate em torno das interpretações do feudalismo se desenvolveu em torno, principalmente, da definição marxista que o considerou um modo específico de produção que ocorreu na maioria dos países. Nesse sentido, a produção de historiadores soviéticos serviu como base para o estudo dessa interpretação. De forma geral, eles consideram o feudalismo enquanto formação social e econômica particular que teve como base o modo de produção feudal. Suas características mais expressivas foram o predomínio de uma economia agrária e da grande propriedade baseada na exploração dos camponeses que dependiam diretamente dos proprietários da terra.²⁸ Durante o regime feudal, o principal meio de produção, a terra, não pertencia aos

²⁶ BLOCH, Marc. *La Société Féodale*, Éditions Albin Michel, Paris, 1939. p.418. Tradução livre de "Sujétion paysanne ; à la place du salaire, généralement impossible, large emploi de la tenure-service, qui est, au sens précis, le fief ; suprématie d'une classe de guerriers spécialisés ; liens d'obéissance et de protection qui attachent l'homme à l'homme et, dans cette classe guerrière, revêtent la forme particulièrement pure de la vassalité ; fractionnement des pouvoirs, générateur de désordre ; au milieu de tout cela, cependant, la survivance d'autres modes de groupement, parentèle et État, dont le dernier devait, durant le second âge féodal, reprendre une vigueur nouvelle : tels semblent donc être les traits fondamentaux de la féodalité européenne."

²⁷ GANSHOF, François Louis. *El Feudalismo*. Título original: Qu'est-ce que la féodalité.

Traducción castellana de Feliu Formosa, 5º edición, Editorial Ariel, Barcelona, 1979, p, 15-16.

²⁸ UDALTZOVA, Z. V. e GUTNOVA, E. V. *La Génesis del Feudalismo en los países de Europa* in *La Transición del Esclavismo al Feudalismo*, Akal Editor, Madrid, 1976.

produtores de direito que eram os camponeses. A exploração dos camponeses pelos senhores era realizada de diversas maneiras, que ficaram conhecidas como renda feudal.

A abordagem do feudalismo sob a perspectiva do materialismo histórico também foi criticada, principalmente no que diz respeito ao esquema evolutivo das formações sociais. O esquema teórico de uma evolução social linear (comunismo primitivo, escravismo, feudalismo, capitalismo e socialismo) passou a ser criticada por vários autores. Dessa forma, a formação social feudal passou a ser um processo genérico que se aplicava a toda sociedade que se encontrava entre o escravismo e capitalismo envolvendo sociedades que possuem apenas alguns elementos característicos no sistema feudal. Além disso, alguns estudiosos como Claude Cahen destacam o etnocentrismo eurocêntrico existente nessa interpretação:

Como a historiografia e a sociologia moderna se desenvolveram na Europa ocidental, foi daqui que primeiro se originou o conceito de feudalismo, e onde se estudaram suas características; outras sociedades se tem estudado posteriormente com uma referência implícita à civilização ocidental de tal maneira que esta, se não tiver cuidado, corre o risco de aparecer como norma para que aquelas tenderiam de uma ou outra maneira.²⁹

Neste debate, Maurice Dobb participou rechaçando as definições de cunho jurídico ou político, ou seja, ele se concentrou nos aspectos econômicos, frutos das relações entre o produtor direto e o senhor. Segundo o autor:

Como tal, será virtualmente idêntica [a definição de feudalismo] àquilo que geralmente queremos dizer por servidão – uma obrigação imposta ao produtor pela força e independentemente de sua própria vontade, para que satisfaça a certas exigências econômicas de um senhor, quer tais exigências tomem a forma de serviços a prestar, ou taxas a pagar em dinheiro ou artigos.³⁰

Dobb denominou esse sistema como servidão feudal e resumiu seus principais aspectos:

Esse sistema de relações sociais, ao qual nos referimos como servidão feudal, associou-se na história, por uma série de motivos, a

²⁹ CAHEN (1976) apud Pais, Marco Antônio de Oliveira, Universidade Federal de Pernambuco. v. 2, n. 1 (1978): Jan-Dez.

³⁰ DOBB, Maurice. *A Evolução do Capitalismo*, 6ª edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p, 52.

um baixo nível de técnica, no qual os instrumentos de produção são simples e em geral baratos, e o ato de produção em grande parte é individual em caráter; a divisão de trabalho (...) mostra-se em nível bem primitivo de desenvolvimento. Historicamente, foi também associado a condições de produção para as necessidades mediatas do domicílio ou coletividade em seu âmbito de aldeia, e não a um mercado mais amplo. (...) Seu desenvolvimento se caracterizou pela atividade agrícola executada na propriedade do patrão.³¹

Ainda que a interpretação trazida por Dobb tenha recebido críticas por associar feudalismo à servidão, sendo que esta existiu em outros sistemas que não o feudal, é importante destacar a tendência em analisar o conceito *feudalismo* a partir das estruturas econômicas da sociedade medieval. A preponderância do fator econômico diante dos demais aspectos pode ser considerada como um avanço nas análises quando comparadas com os primeiros estudos referentes ao tema.

1.2 – As continuidades e discontinuidades na sociedade e na produção: reflexões preliminares

A terra ocupava um lugar central nas sociedades do período medieval. Grande parte da população vivia no campo e tinha nas atividades agrícolas e criação de animais os meios de subsistência. No entanto, isso não era uma exclusividade do período. O que o caracterizava eram as relações de dominação que se estabeleceram entre, de um lado, os senhores de terras e, de outro, aqueles que nelas trabalhavam. Essa relação, denominada de *dominação senhorial* possuía uma dimensão econômica: obrigações monetárias ou em forma de serviço (corveias) por parte dos camponeses em troca do direito de explorarem partes de terras cedidas pelos senhores.

Essa estrutura produtiva supracitada não foi criada somente no feudalismo, mas possui suas raízes no período carolíngio. Marcelo Cândido da Silva disserta sobre o modelo produtivo carolíngio:

O início do período carolíngio viu nascer uma estrutura produtiva que guardava algumas semelhanças com as *villae* da época romana (o termo 'villa' designava originalmente o centro de habitat e de gestão do latifúndio, mas acabou sendo utilizado para definir o conjunto da

³¹ Ibid., p, 53-54.

estrutura fundiária), especialmente o uso da mão de obra escrava, ainda que uma escala reduzida. Essa nova estrutura produtiva tinha características peculiares. As mais importantes eram a existência de uma estrutura bipartida e de um conjunto de serviços braçais (corveias) devidos aos senhores por aqueles que trabalhavam diretamente com a terra.³²

As *villae* eram compostas, primeiramente, por uma reserva senhorial (*mansus indomiticatus*), explorada pelo senhor através da utilização de mão de obra escrava e de corveias devidas pelos camponeses. Em segundo lugar, de mansos camponeses, isto é, parcelas de terras cedidas pelos senhores e exploradas diretamente pelos camponeses dependentes e por suas famílias em troca de taxas em moedas e pagamentos em produtos. Essa estrutura fundiária foi muito comum na Gália até os séculos VI e VII, na qual foram registradas as primeiras menções a corveias dos camponeses, mas foi a partir do século VIII que a prática se desenvolveu de forma sistemática, dando origem ao que os historiadores do século XIX qualificaram de Grande Domínio.³³

É preciso reforçar que a dominação senhorial não existiu de maneira homogênea na Europa Ocidental, nem se deu da mesma forma no campo e nas aglomerações urbanas. Durante o período carolíngio (séculos VIII-X), a acumulação de terras fortaleceu consideravelmente os senhores, oriundos da alta aristocracia. No entanto, eles permaneciam, pelo menos teoricamente, dependentes dos poderes centrais. Essa situação se modifica a partir do momento em que a dinastia carolíngia se enfraquece e se esfacela. Nesse momento, aproveitando-se do vácuo de poder, os membros da aristocracia (senhores) passaram a exercer em seu próprio nome aquelas funções que, até então, tinham exercido em nome dos poderes centrais.

A dominação econômica, política e jurídica da aristocracia é denominada *Senhorio territorial*. Seu auge se deu entre os séculos XI e XIII, correspondente

³² CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p.46.

³³ Benjamin Guérard (1797-1854) e Karl Teodor von Inama-Sternegg (1843-1908) são a base desse conceito. Guérard influenciou toda a pesquisa desenvolvida na primeira metade do século XX sobre os francos e influencia, até hoje, os estudos sobre o período. Já o historiador alemão foi quem elaborou o conceito de Grande Domínio (*Grundherrschaft*) e o utilizou para a compreensão da economia carolíngia pela primeira vez, tornando-se referência inicial para qualquer estudo sobre o assunto.

ao período que historiadores e professores denominam de *Feudalismo Clássico*, onde o senhorio obteve o domínio direto ou indireto das populações rurais, ainda que livres.³⁴ Em 843, o Tratado de Verdun dividiu o Império Carolíngio entre os netos de Carlos Magno o que contribuiu de forma decisiva para o enraizamento da aristocracia e para o aumento do controle que ele exercia sobre as populações rurais e urbanas. Graças à hierarquização no seio da aristocracia e à ascensão de um grupo identificado como pequena nobreza (os cavaleiros)³⁵ e, principalmente após o ano 1000, houve uma multiplicação do número de senhores. Dessa forma, nota-se que a dominação senhorial não surgiu repentinamente, mas foi, pelo menos desde a época carolíngia, gradativamente constituída.

O processo de transformação do espaço entre os séculos XI e XIII, além de representar uma reorganização territorial das populações também significou uma hierarquização desse espaço em torno de lugares cuja importância passou a se destacar, como, por exemplo, as igrejas e os castelos. A hierarquização da nobreza também estava associada à essa espacialização da dominação senhorial sendo que, na França, a maior parte dos domínios aristocráticos eram obtidos mediante o estabelecimento de relações vassálicas. O contrato feudo-vassálico representava obrigações recíprocas e, por meio delas, configuravam-se relações sociais dentro da aristocracia. De um lado, o senhor deveria proteger seu vassalo e fornecer bens – incluindo o feudo ou renda. Em troca, os vassalos prometiam aos senhores fidelidades e serviços.

Em relação à sala de aula no Ensino Fundamental, a suserania e a vassalagem, como é tratada a relação feudo-vassálica, podem ser trabalhadas com os alunos como a promoção que permitia tanto a grande interação entre integrantes da nobreza quanto o aumento do número de senhores gerando

³⁴ Marcelo Cândido da Silva faz uma diferenciação preciosa entre os termos *Senhorio* e *Feudalismo* e que considero relevante levá-la para sala de aula. Para ele, de forma ampla, Senhorio define tanto as relações entre a aristocracia fundiárias e os camponeses livres e não livres, quanto às relações no interior da própria aristocracia. Assim, permitiria mostrar que a dominação aristocrática não foi somente um controle do espaço, mas também uma situação extensiva aos homens. Por outro lado, o *Feudalismo* valorizava as relações interpessoais e estando muito mais associado à vassalagem, ou seja, o conjunto de relações hierárquicas de uma pequena parcela do mundo aristocrático e fruto da concessão de um feudo.

³⁵ Sobre isso, cf. Georges Duby: a sociedade cavaleiresca com destaque para o capítulo primeiro *Nobreza e Cavalaria*.

grande complexidade das relações sociais. Essa complexidade se dava a medida em que um indivíduo poderia ter vários suseranos, ou, por exemplo, possuir uma terra sobre a qual incidiam os direitos de diversos senhores. No século XII, o rei inglês Henrique II, pelas terras que possuía em feudo na França, era vassalo do rei francês, uma situação que ajuda a explicar as motivações da Guerra dos Cem Anos. Jérôme Baschet pontua algumas questões problemáticas do aumento significativo dos laços vassálicos:

Uma das principais dificuldades aparece quando se torna corrente um nobre prestar homenagem a vários senhores diferentes. Essa pluralidade de homenagens, bem atestada desde o século XI, é vantajosa para os vassallos, mas atrapalha a boa realização do serviço vassálico e pode mesmo pôr em causa o respeito à fidelidade jurada a partir do momento em que se tenha de servir dois senhores rivais entre si.³⁶

As disputas aristocráticas estavam associadas à dinâmica de exploração e ao domínio do campesinato. Além disso, a orientação de se reproduzir socialmente, assim como fazem os demais grupos sociais, era algo concreto para as movimentações e ações da nobreza. Entrar em guerra ou negociar não eram movimentos simples ou isolados, mas ações carregadas de interesses. Dessa forma, torna-se imprescindível considerar a materialidade, a hierarquia das regiões, a complexidade da cadeia de relações de dependência pessoal e como isso se refletia na apropriação do trabalho do camponês.

A própria lógica da fragmentação do poder estatal nas mãos da aristocracia remete a esse ponto. Uma das características da realidade feudal mais destacadas era a sua descentralização do poder, motivada pela própria dinâmica da reorganização da classe dominante na tentativa de (re)estabelecer a dominação sobre o campesinato. Guy Bois assim define as disputas no interior da classe dominante:

Renda é o aspecto principal da intervenção econômica do senhor (...) Ela exerce indiretamente uma influência constante e multiforme sobre essas atividades. Pois a primeira razão de ser do sistema é fornecer aos mestres da vida social uma renda que é arrecadada sobre a

³⁶ BASCHET, Jérôme. *Civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Editora Globo, 2006. p.125.

produção e que, por consequência, hipoteca em maior ou menor grau o funcionamento das explorações camponesas.³⁷

Georges Duby faz uma leitura clássica sobre os aspectos sociais da civilização europeia dessa época e sua análise em *As três ordens ou o imaginário do feudalismo* pode ser referência no tema. Por esse motivo, inclusive, é uma interpretação muito presente nas salas de aula do Ensino Fundamental. Desta forma, a síntese que o autor faz em torno das três ordens sociais nos ajuda a compreender a hierarquização social na sociedade feudal.

Duas frases pois: “Aqui embaixo uns rezam, outros combatem e outros ainda trabalham...”; “o género humano estava, desde a sua origem, dividido em três: as gentes de oração, os cultivadores e as gentes da guerra”. Três tipos de acção: orare, pugnare, agricolare-laborari.³⁸

A partir de Adalberão de Laon, as três funções passam a ser enfatizadas. Além de sua trajetória ter sido significativa para a história da França, uma vez que desempenhou um papel ativo na transição de poder dos carolíngios para os capetíngios, o que merece mais destaque nesse trabalho foi um de seus poemas que fez referência às três ordens da sociedade.

A casa de Deus, que parece una é, portanto, tripla: uns rezam, outros combatem e outros trabalham. Todos os três formam um conjunto e: se separam: a obra de uns permite o trabalho dos outros dois e cada qual por sua vez presta seu apoio aos outros.³⁹

Apesar da análise sobre o clero e a relação entre a Igreja e o conjunto da sociedade ser estudadas principalmente no capítulo dois, vale destacar que a estrutura social implica em perceber a influência direta que a religiosidade exerceu na exploração da propriedade agrícola. Os que trabalham viram sua ordem ser formada a partir da desigualdade entre aqueles que mandavam e os que obedeciam. Essa dicotomia estava intrinsecamente associada desde sua origem à condição de que alguns nasciam livres e outros não.

³⁷ BOIS, Guy. *Crise du féodalisme*. Paris, Presse de la FSNP, 1976. p. 357

³⁸ DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. 2ª ed. Editorial Estampa, Lda., Lisboa, 1994. p. 19.

³⁹ FRANCO JR., Hilário. *História da Idade Média, o nascimento do Ocidente*. [S.l.]: Brasiliense, 2006. p. 67-92.

Para o clero, a sociedade das três ordens era um símbolo da harmonia social, no qual cada segmento exercia uma função social necessária. À grande parte dos camponeses cabia a obrigação de trabalhar nos campos. A crença generalizada de que o trabalho era uma herança do pecado original⁴⁰ serviu para transformar a sociedade feudal em algo criado e desejado por Deus, inibindo qualquer contestação aos poderes estabelecidos.

A servidão se consolidou na Europa Ocidental em decorrência das doações de terras feitas a condes e marqueses dos tempos carolíngios, que transferiram a seus descendentes não só o título de nobreza, mas também o direito de explorar o trabalho dos camponeses. No centro do domínio senhorial ficava a casa do senhor e onde viviam com seus parentes. Próximo dali, localizava-se o manso senhorial, que correspondia aos campos de cultivo do senhor. Já o manso servil era ocupado pelos servos e no manso comunal encontravam-se as terras de uso comum. O manso servil era composto de faixas de terras onde os servos retiravam seu sustento e recursos para cumprir as obrigações que tinham com o senhor. Dentre elas, podem ser citadas a talha, corveia, mão-morta e a *formariage*.⁴¹

O impacto do senhorio territorial sobre o campesinato era visível, inicialmente, na diminuição de terras sobre as quais não pesavam taxas. Além do campesinato, outros grupos sofreram com os desdobramentos dessa dominação como os habitantes de vilas, das cidades e, também, os artesãos. É importante destacar que o próprio grau de dependência dos camponeses variava. Neste sentido, os servos eram aqueles que estavam presos à terra e dependentes de seu senhor tanto do ponto de vista pessoal como patrimonial.

⁴⁰ Na Bíblia, no livro “Gênesis”, Adão, depois de expulso do paraíso por ter cedido à tentação de Eva, recebera de Deus, como castigo, o fardo de trabalhar.

⁴¹ A talha é um tributo pago pelo camponês em gêneros agrícolas ao senhor feudal pelo uso das terras no manso servil. A corveia consistia em uma jornada de trabalho compulsória realizada pelos camponeses nas terras do manso senhorial. Nesses dias os camponeses aravam, plantavam, colhiam e cuidavam dos animais de propriedade do senhor. A mão-morta era uma taxa cobrada de uma família camponesa quando o chefe da família morria, como um imposto para que pudessem permanecer nas terras do senhor. *Formariage* era um imposto cobrado dos camponeses sempre que um servo ou parente do nobre contraía matrimônio.

No século XII, as condições que pesavam sobre os camponeses dependentes, sejam eles servos ou não, se agravaram. A crise demográfica do final da Idade Média, resultado da grande peste e das guerras frequentes, acentuou a tensão entre o campesinato e os senhores de terras. Dessa tensão, nasceram as revoltas camponesas, que marcaram os séculos XIV e XV na Europa Ocidental. Alguns confrontos foram vencidos pelos camponeses, mas a maioria esmagadora sucumbia ao poder dos senhores. A seguir, uma passagem da revolta de 966 na Normandia segundo Guilherme de Jumièges:

Enquanto ele [o duque Ricardo II] distribuía abundantemente riquezas de uma grande honestidade, nos primeiros tempos de sua mocidade, começou a crescer no ducado normando a semente de uma divisão mortal. Porque os camponeses dos diferentes condados da pátria normanda, em um movimento, se reuniram em inúmeros conciliábulos e decidiram viver segundo seu prazer e usar suas próprias leis, tanto no que diz respeito à renda das florestas quanto no que se refere à exploração dos córregos, sem se preocuparem com o direito estabelecido anteriormente. Para impor esses princípios, cada grupo dessa multidão em fúria enviou dois deputados à assembleia geral, que deveria se reunir no centro do país para ratificar essas decisões. Quando o duque tomou conhecimento disso, ele enviou o conde Raul com uma multidão de combatentes para reduzir essa ferocidade campesina e dispersar o conjunto dos camponeses. Sem esperar as ordens, este último se amparou rapidamente de todos os deputados e de muitos outros que estavam com eles, mandou que cortassem suas mãos e seus pés e devolveu-os, impotentes, aos seus próximos. Estes se abstiveram a partir de então de tais atos e o medo de sofrer algo semelhante tornou-os mais prudentes. Os camponeses, instruídos pela experiência e tendo esquecido suas assembleias, retornaram às suas carroças.⁴²

Existiam dois tipos de relação social na sociedade feudal, ambas legitimadas pela Igreja: as de vassalagem, que uniam os nobres cavaleiros por compromissos de lealdade pessoal, e as de servidão, que asseguravam a exploração dos camponeses. Em ambas, era possível perceber o papel de garantidor da ordem social por parte da Igreja Católica. A organização social feudal era encarada como um propósito divino que deveria ser passivamente seguido por todos os cristãos. Qualquer questionamento direcionado às desigualdades sociais era interpretado como uma afronta à harmonia proveniente dos céus.

⁴² A revolta de 966 segundo Guilherme de Jumièges (1066). In: MAZEL, Florian. *Féodalités*, 888-1180. Paris: Belin, 2010, p. 183.

Os conceitos de *comitatus* e *colonato* são constantemente apresentados nos materiais didáticos como forma de demonstrar a relação de elementos presentes no feudalismo com outras sociedades anteriores, como as germânicas e a romana. As terras concedidas em forma de um benefício possibilitaram a origem dos senhores feudais que, por monopolizarem a força militar, detinham o controle sobre os camponeses.

No entanto, no que diz respeito ao poder da Igreja e sua influência na organização social, a abordagem não é semelhante. Os materiais didáticos costumam enquadrar a ascensão política e social da Igreja somente na Idade Média, reforçando as descontinuidades e lançando uma visão de ruptura sobre os séculos anteriores.

Capítulo 2 – A autoridade pública, o caráter militar e a soberania dos pontífices: aproximações existentes

No mundo medieval, as conexões existentes em relação à Igreja são muito importantes de serem destacadas com destaque para a dimensão religiosa. Segundo Jacques Le Goff e Jean-Claude Schmitt: “Se há uma noção que resume a concepção de mundo dos homens na Idade Média, é a de Deus.”⁴³ No senso comum, na atualidade, comentários veiculados acerca da intolerância religiosa e/ou tentativas de doutrinação são relacionadas de forma equivocada com as práticas da Idade Média. Todavia, esse longo período histórico é muito mais complexo do que possa parecer à primeira vista.

A trajetória da Igreja Católica garantiu a sua condição de liderança apesar de inicialmente seus fiéis serem perseguidos e/ou hostilizados pelas autoridades que existiam por ocasião de sua fundação e primeiros anos de existência. O cristianismo passou a ser importante referência para a política e a sociedade medieval. Na trajetória da sua consolidação, houve conflitos com o poder real até que sua posição fosse consolidada. No entanto, a Igreja assumiu um importante papel social e influenciou diretamente na hierarquização da sociedade feudal. No item 2.1 será feita uma reflexão sobre o ofício sacerdotal destacando a existência e a atuação tanto dos sacerdotes quanto dos pontífices com realce para as tensões e os conflitos existentes em relação ao poder temporal e as suas conquistas.

No decorrer da Idade Média, além do âmbito religioso, importantes processos alteraram as diretrizes político-sociais e, também, econômicas. Já no item 2.2, o objetivo será analisar de que forma determinadas transformações modificaram, nem sempre de maneira imediata, a dinâmica da sociedade feudal na França. Os avanços nas técnicas de plantio, o crescimento demográfico do século XI e os Renascimentos comerciais e urbanos alteraram a dinâmica produtiva na Baixa Idade Média.

⁴³ LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do Ocidente medieval*, vol. 1. Bauru: EDUSC, 2002. p.301.

O item 2.3 busca analisar os séculos finais da Idade Média, tendo como destaque as crises e renovações. Mais do que construir uma narrativa que seja capaz de explicar a crise do regime feudal, o interesse está na identificação de como as saídas para solucionar as crises econômicas, alimentares, políticas e sociais não estão desassociadas da construção de novos modelos políticos e econômicos a partir do século XV. Da mesma forma, procuro demonstrar de que maneira a crise feudal é retratada nos materiais didáticos, de tal modo que seja possível refletir sobre outras possibilidades de interpretação acerca do fim do feudalismo e da Idade Média na França.

2.1 – A autoridade pontifícia e o poder temporal: reflexões sobre tensões e conflitos existentes

A Igreja conseguiu, por meio de suas normas, seus dogmas e ritos, moldar alguns dos principais traços da sociedade europeia a partir do fim da Antiguidade. É o caso da crença no poder dos milagres dos santos, dos ritos que marcavam as etapas da vida (batismo, casamento, extrema-unção⁴⁴) e das cerimônias que ajudavam a assegurar a legitimidade das autoridades políticas. Neste sentido, seguir os ritos da Igreja significava inclusão social. Por outro lado, aqueles que eram excluídos de participar estavam fadados a serem excluídos socialmente. Assim,

A Igreja, como toda sociedade ideal, se constrói por intermédio da definição de inimigos internos (os heréticos) e de inimigos externos (judeus, pagãos). Se a excomunhão era uma forma de exclusão, o batismo marcava a inclusão – voluntária ou involuntária – dos indivíduos à sociedade cristã, criando relações de parentesco artificiais entre os batizados e seus padrinhos e, também, entre os batizados e a comunidade, ou seja, a própria Igreja. ⁴⁵

Uma questão deve nortear, então, esse estudo: o que fez a Igreja para

⁴⁴ Extrema-unção é um dos sete sacramentos da Igreja católica, que consiste na unção com óleos santos os moribundos ou pessoas que estão prestes a morrer.

⁴⁵ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 83.

conseguir estar intimamente associada à organização política e social? Para se compreender a cristandade medieval, devemos buscar as raízes do cristianismo na Europa. Para tanto, o desenvolvimento da religião e os momentos em que ela se projetou por quase todo o continente. Nesse sentido, o contato entre os povos germânicos e o Império Romano, já tendo o cristianismo como religião oficial, ganha relevância.

A historiadora Rosa Sanz Serrano acredita que o processo de migrações dos germanos se deu por questões internas, mas também externas ao Império Romano.⁴⁶ As crises internas dentro do Estado e do exército, a crise econômica, as variações climáticas no Leste Europeu, o desejo que os outros povos tinham de serem poderosos em Roma e diversos outros motivos se combinam para justificar as tensões entre romanos e germânicos. Esses povos, com o passar dos anos e graças às conjunturas internas do Império, tiveram a oportunidade de contribuir com a história romana. Como consequência, os reinos germânicos acabaram herdando parte dessas estruturas romanas, seja de forma integral ou parcial, adaptando-as conforme a sua realidade e visão de mundo. Jacques Le Goff também vai destacar as continuidades oriundas da Antiguidade. “Sem dúvida os Bárbaros adotam tanto quanto podem do que o Império romano legou de superior, sobretudo no domínio da organização política. no domínio da cultura”.⁴⁷ Nenhum dos autores, no entanto, deixa de evidenciar as mudanças trazidas no novo sistema estabelecido pelos que derrotaram o Império.

A cultura romana atraiu os bárbaros, que procuraram imitar a estrutura política e administrativa dos romanos no intuito de serem os seus continuadores. Le Goff escreve que

Não somente os chefes bárbaros pediam aos Romanos para que fossem seus conselheiros, mas procuravam muitas vezes imitar seus costumes e ornar-se com seus títulos: cônsules, patrícios, etc. Não se apresentavam como inimigos, mas como admiradores das instituições romanas.⁴⁸

Quando Odoacro, em 476, depôs o imperador do Ocidente Rômulo

⁴⁶ SANZ SERRANO, Rosa. *Las Migraciones Bárbaras y la Creación de los Primeros Reinos de Occidente*. Madrid: Síntesis, 1995.

⁴⁷ LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005. p. 37.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 26.

Augusto e enviou as insígnias imperiais ao imperador Zenão, em Constantinopla, foi uma demonstração de respeito aos títulos conferidos pelos imperadores. Teodorico, o Grande, rei dos ostrogodos entre 474 e 526, chegou a declarar ao imperador que seu objetivo era fazer de seu reino “uma imitação do vosso, uma cópia de vosso império sem rival.”⁴⁹

Dentro do que era conhecido como romanidade – conjunto de valores e símbolos que comporiam a unidade da cultura romana – estavam elementos cristãos, pois a religião se desenvolveu no Império e influenciou sua cultura. O Édito de Milão (313), Concílio de Niceia (325) e Édito de Tessalônica (380) foram acontecimentos marcantes para a história do cristianismo. A propagação do princípio da liberdade de culto em 313 pelo imperador Constantino favoreceu a liberdade da Igreja e o Concílio de Niceia marcou o nascimento de uma comunidade de fiéis organizada em torno da autoridade dos bispos, especialmente o bispo de Roma. O Édito de Tessalônica tornou o cristianismo a religião oficial do Império, mas diferentemente dele, que amargou seu fim, a religião vislumbrava a sua vocação para eternidade. Por isso, Le Goff destaca a sua importância como elemento de transmissão cultural para o Ocidente medieval. Segundo o autor:

Religião com vocação universal, o Cristianismo hesita em se fechar nos limites de uma dada civilização. Ele será sem dúvida o principal agente de transmissão da cultura romana ao Ocidente medieval, mas em vez de uma religião fechada a Idade Média Ocidental conhecerá uma religião aberta (...) ⁵⁰

Jérôme Baschet destacou o privilégio cristão após as conquistas germânicas no ocidente. Em meio a um processo de fusão das elites germânicas e latinas, foi o cristianismo quem saiu favorecido ao ser estabelecido, na Europa, um estilo de vida comum à aristocracia. Ele defende que “essa fusão cultural romano-germânica é um dos traços fundamentais da Alta Idade Média e foi, sem dúvida, entre os francos que teve maior êxito, o que é um dos ingredientes de sua expansão.”⁵¹

⁴⁹ Teodorico apud LE GOFF, 2005. p. 26.

⁵⁰ LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005. p. 26.

⁵¹ BASCHET, J. *A Civilização Feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo, 2006. p. 53.

Gradativamente, os reinos germânicos foram se convertendo ao cristianismo.⁵² Cada região europeia teve seu próprio processo de conversão do paganismo ao cristianismo, uns mais facilitados do que outros. O batismo de alguns reis teve importância capital para a continuidade do desenvolvimento de uma cultura cristã em seus reinos. Nesse aspecto, merece destaque a conversão do rei franco Clóvis ao cristianismo católico. A carta escrita por Santo Ávito (Saint Avit em francês) sobre o batismo de Clóvis era emblemática por ressaltar a importância daquele momento. Além de descrever o rei franco como um grande líder político e protetor da Igreja Católica, o bispo Ávito de Vienne o parabeniza pela negação de suas tradições pagãs. Nesse sentido:

A escolha que haveis feito por vós mesmo é válida para todos. Vossa fé é nossa vitória. Muitos outros, quando os pontífices ou seus sacerdotes lhes solicitam aderir à verdadeira doutrina, ousam objetar com as tradições de sua raça e o respeito pelo culto de seus ancestrais (...) De toda vossa antiga genealogia, vós não quisestes reter outra coisa que vossa nobreza, vós quisestes que vossa descendência fizesse começar em vós todas as glórias que ornaram uma alta origem. (...) Que dizer da gloriosa solenidade de vossa regeneração? Eu não a pude assistir pessoalmente, mas participei de coração de vossa alegria (...) vossa cabeça temida pelos povos, curvando-se à voz dos padres de Deus; vossa cabeleira real habituada ao corte do guerreiro cobrindo-se do elmo salutar da unção santa; vosso peito sem mácula desembaraçado da couraça e brilhando com a mesma brancura de vossa túnica de catecúmeno.⁵³

Ao longo dos primeiros séculos da Idade Média, as assembleias episcopais que ocorriam nos diversos reinos bárbaros não se ocuparam apenas das questões doutrinárias. É bem verdade que recaia sobre a Igreja o ato de ensinar a doutrina cristã (além de outras disciplinas) e que os religiosos católicos assumiram as tarefas intelectuais além da própria missão espiritual. Mas, também recaiu sobre esse grupo a função de proteger os bens da Igreja,

⁵² Importante apontar que converter-se ao cristianismo não significa, necessariamente, converter-se ao catolicismo. Havia outras correntes dentro da religião e uma que merece destaque é o arianismo. Esta visão é defendida pelos seguidores de Ário, presbítero cristão de Alexandria nos primeiros tempos da Igreja primitiva. Em resumo, ela diverge da visão católica por acreditar que só existe um Deus e Jesus é seu filho, não o próprio Deus. Alguns povos germânicos já haviam se convertido antes de penetrarem no Império, como os visigodos e ostrogodos, mas optaram pela doutrina ariana ao invés da católica. A essa altura, desde 325, os arianos eram considerados hereges pela Igreja.

⁵³ Lettre de Saint Avit à Clovis In: M.G.H. Auctores Antiquissimi, In: CALMETE apud PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. História Medieval: textos e testemunhas. São Paulo: Editora da UNESP, 2000. p.46.

resolver os conflitos entre laicos e eclesiásticos, definir questões jurídicas como ingresso no serviço público e outros. O que era estabelecido nessas reuniões, muitas vezes, ganhava a força de lei ainda que o reino não estivesse convertido à fé católica. Marcelo Cândido da Silva apresenta dois argumentos que ajudam a entender o poder desses concílios nos primórdios da Alta Idade Média:

Em primeiro lugar, a colaboração entre a Igreja e os poderes seculares prosseguiu nos primeiros séculos do período medieval e foi facilitada pela adesão dos reis bárbaros ao catolicismo. Em segundo lugar, o episcopado católico era composto, em sua esmagadora maioria, por indivíduos oriundos de grupos sociais que ocupavam uma posição dominante.⁵⁴

Marcelo Cândido da Silva ainda reforça seu argumento trazendo uma pesquisa feita por Martin Heinzemann, que conseguiu identificar as origens sociais de 179 dos 707 bispos católicos atestados entre os rios Reno e Loire no fim do século VII: 171 entre eles eram originários de famílias da aristocracia imperial romana.⁵⁵

O período carolíngio herdou as bases cristãs do poder político franco e deixará, ao longo dos séculos VIII e IX, marcas significativas do cristianismo no Ocidente. Pepino, o Breve (751-768), filho de Carlos Martel, lutou contra os lombardos atendendo ao pedido de ajuda do papa Estevão II e conquistou as regiões de Ravena e Roma. Após essa vitória, doou o território à Igreja. Esse episódio, que ficou conhecido como a doação de São Pedro, contribuiu para a formação dos Estados Pontifícios, que, posteriormente, deu origem ao Vaticano. A aliança com os príncipes da dinastia carolíngia e a consequente criação dos Estados Pontifícios deu ao bispo de Roma um poder de natureza secular. Tamanho foi o poder adquirido que, quando o Império Carolíngio chegou ao fim, os bispos de Roma foram os únicos capazes de reivindicar um poder de natureza universal, ainda que, inicialmente, no campo espiritual.

O processo de formação da Cristandade atingiu um novo nível a partir do século IX. A maioria das lideranças políticas do medievo exerceu seu poder de acordo com as obrigações cristãs exigidas pela Igreja. Porém, o fim do

⁵⁴ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 86.

⁵⁵ *Ibid.*, p.86.

Império Carolíngio coincidiu com uma das principais transformações ocorridas na história da Igreja durante a Idade Média e que ocasionou tensões entre o poder secular e o religioso. A partir do Ano Mil, uma reforma religiosa se iniciou e ficou conhecida como Reforma Gregoriana⁵⁶ que buscou, além da moralização do clero, se desvencilhar dos efeitos da dominação senhorial que já eram sentidos na Igreja. Muitos cargos de bispos ficaram sob domínio de famílias aristocráticas e eram transmitidos como herança, assim como os bens das igrejas com os quais esses bispos se encontravam.

O movimento reformista pretendia ampliar a liberdade da Igreja, retirando a Instituição, seus cargos e seus bens da tutela da aristocracia laica. Essa política encontrou a resistência do imperador do Sacro Império Romano-Germânico, Henrique IV, no que ficou conhecido como Querela das Investiduras. O imperador alegava que os bispos lhe deviam obediência por administrarem áreas inseridas dentro dos seus domínios, já o papa ressaltava que os bispos eram membros da Igreja e sua nomeação e obediência cabiam, somente, a Roma. Durante o pontificado de Gregório VII, o conflito teve os episódios mais dramáticos. Após ele reafirmar a proibição de reis e laicos interferirem nas eleições eclesiásticas e excomungar vários bispos nomeados pelo imperador, o imperador chegou, em um concílio realizado na cidade de Worms (1076), a depor o papa. A resposta de Gregório VII foi contundente, isto é, excomungou Henrique IV e suspendeu a obrigação dos súditos do imperador de cumprir o juramento de lealdade que lhe haviam feito. Silva chamou atenção para este último ato ao apontar que “ainda que buscassem diminuir a influência da aristocracia senhorial no interior da Igreja, [o movimento reformista] não era indiferente à lógica da dominação senhorial”.⁵⁷ O que estava em jogo, porém, não era a questão da investidura dos bispos, mas a hegemonia política sobre as populações da Europa cristã. Assim, algumas questões se apresentavam, ou seja, quem deveria governar a cristandade? O imperador ou o papa?

⁵⁶ Apesar desse nome, a reforma religiosa vai além do tempo em que Gregório VII foi o papa. Por esse motivo, alguns historiadores optam pela expressão “Reforma da Igreja”.

⁵⁷ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 89.

O que marcou decisivamente a Querela das Investiduras foi que, de forma categórica, um papa proclamou sua supremacia sobre toda a Cristandade. O Papado saiu vitorioso principalmente na afirmação do princípio da liberdade da Igreja, que era, inclusive, uma questão embrionária do movimento reformista. No entanto, a Concordata de Worms (1122), que pôs fim à Querela das Investiduras, não impediu novos conflitos do Papado com o Império e com as monarquias que procuravam a centralização. Os episódios de tensão entre o papa Bonifácio VIII e o rei da França Felipe IV servem de exemplo para mostrar a resistência da monarquia francesa frente ao projeto de teocracia pontifícia. Em 1296, o papa ordenou que os clérigos não deveriam mais pagar taxas aos reis franceses, o que seria uma perda financeira considerável para o reino. Felipe IV, então, proibiu a exportação de metais preciosos para fora do reino e fez com que o papa recuasse em sua decisão. Alguns anos depois, Bonifácio VIII foi atacado por tropas francesas e veio a falecer.

A resistência às pretensões do papa indica a vontade do rei francês em controlar o clero estabelecido nos territórios do Reino da França. Esse movimento ocorreu em outras regiões do continente, e Silva sintetiza as dificuldades enfrentadas pelo clero a fim de consolidar seu projeto de poder. Assim:

As elites eclesiásticas, nas diversas regiões da Europa, associaram-se cada vez mais aos seus respectivos governantes temporais, afastando-se do Papado e de suas pretensões universalistas e, ao mesmo tempo, provocando as primeiras fissuras na Igreja medieval. A pragmática Sanção de Bourges (1438), promulgada pelo rei Carlos VII (1403-1461), com o apoio do clero francês, reafirmou a preeminência dos concílios e relação à autoridade papal e limitou ingerência do papa sobre a França.⁵⁸

Todavia, isso não quer dizer que a Igreja não conseguiu expandir sua influência entre os séculos XI e XIII. Nesse período, um crescimento no número de construção e reconstrução das catedrais foi observado de tal forma que Baschet diz que “se fosse preciso escolher um edifício para simbolizar a

⁵⁸ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 91.

Europa do século XI, este seria, sem dúvida, um monastério beneditino”.⁵⁹ O crescimento corresponde aos anseios do clero em duas coisas, isto é, atender a população mais numerosa e obter prestígio. Por isso, além de conseguir atender ao número de fiéis, o tamanho das igrejas representava a dimensão do poder eclesiástico, demonstrando o enraizamento de sua presença mesmo em pequenas comunidades. Além disso, desempenharam um importante papel econômico no Ocidente medieval, como aponta Le Goff:

A grande produção de matérias-primas (pedra, madeira, ferro), o aperfeiçoamento das técnicas e a fabricação de ferramentas necessárias para a extração, transporte e suspensão de materiais de tamanho e peso consideráveis, o recrutamento de mão-de-obra, o financiamento dos trabalhos, tudo isto fez dos canteiros de construção (não apenas das catedrais mas também das inúmeras igrejas de todos os tamanhos; das construções com fins econômicos como pontes, celeiros, mercados; e das casas de ricos, cada vez mais construídas em pedra) o centro da primeira, e praticamente única, indústria medieval.⁶⁰

É possível observar o desenvolvimento da Cristandade através do estilo arquitetônico das novas catedrais. A transição da arte românica para a gótica era mais do que uma mera questão de estilo, ela simbolizou uma nova leitura social e ideológica a partir da arquitetura. Ambos os estilos coexistiram até o século XIII e caracterizaram as construções do período central da Idade Média, porém, é relevante destacar a monumentalidade característica da arte gótica, pois ela representa bem a dinâmica política dos séculos XI ao XIII. A catedral de Notre-Dame, em Paris, construída a partir do século XII, é uma representante desse estilo. A luz que atravessa os vitrais coloridos – elemento característico do estilo – sugeria a comunicação com o divino, e as imagens desenhadas neles ilustravam episódios bíblicos àquelas pessoas que não sabiam ler. Silva sintetiza bem o papel ocupado pelas catedrais:

As catedrais eram também a expressão do controle social exercido pela Igreja, não somente no campo da devoção e da educação; o badalar de seus sinos ritmava a cadência da vida cotidiana e a maneira como os homens organizavam suas tarefas.⁶¹

⁵⁹ BASCHET, J. *A Civilização Feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo, 2006. p. 197.

⁶⁰ LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005. p. 57-58.

⁶¹ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 94.

Provavelmente, as cruzadas foram o maior símbolo dos anseios do cristianismo a partir do século XI. Os materiais didáticos costumam explicar as expedições enfatizando seu aspecto religioso e essa leitura não está, de todo modo, equivocada, mas mostrar-se-á incompleta. De fato, é possível atribuir às inspirações religiosas e políticas o motivo da primeira Cruzada. O domínio turco na região da palestina impôs obstáculos para a peregrinação dos cristãos à Jerusalém, a Terra Santa. Esse acontecimento foi interpretado pela Igreja como a expansão e o fortalecimento do islamismo o que acarretava, conseqüentemente, na ameaça ao cristianismo. Nesse contexto, o imperador bizantino Aleixo I Comneno pediu auxílio ao papa Urbano II para combater a expansão do Império Turco seljúcida.

Além da missão religiosa de libertar a Terra Santa das mãos dos muçulmanos, as expedições militares que se organizariam em direção à região sagrada serviriam como uma forma de a Igreja Católica Romana mostrar seu poder aos dissidentes de Constantinopla, além de contornar problemas internos na Europa. No século X, a campanha para cristianizar a cavalaria, conhecida como Paz de Deus, espalhou-se por toda a França. Os cavaleiros passaram a prestar um juramento sobre relíquias sagradas em que prometiam manter a paz e proteger a sociedade, ao invés de invadir propriedades e saquear bens. A Trégua de Deus, instituída pela Igreja entre 1020 e 1040 serviu para reforçar esse comportamento, mas, no fim das contas, não obteve muitos efeitos práticos. Por outro lado, as Cruzadas cumpriram melhor a função de pacificar a cristandade ocidental ao procurar unir as forças em torno de uma causa e inimigo comum, diminuindo os frequentes conflitos entre os senhores feudais pela posse de terras.

Em 1095, o papa Urbano II proferiu um discurso que marcou o início das Cruzadas contra os povos infiéis do Oriente:

É preciso que sem demora vocês partam em socorro de seus irmãos no Oriente, que várias vezes já pediram sua ajuda. Como a maior parte de vocês já sabe, os turcos invadiram aquela região; muitos cristãos caíram sob seus golpes, muitos foram escravizados. Os turcos destroem as Igrejas, saqueiam o reino de Deus. Por isso, eu os exorto e suplico, e não sou e quem o exorta, mas o próprio

Senhor, a socorrer os cristãos e a levar aquele povo para bem longe de nossas terras.⁶²

Cruzadas foi o nome dado às várias expedições cristãs realizadas entre os séculos XI e XV com o objetivo oficial de combater os infiéis. Receberam esse nome porque os integrantes dessas expedições bordavam em suas roupas uma cruz, que os identificava como guerreiros a serviço da Igreja Católica. O movimento cruzadista viu o Papado assumir o combate às heresias, que, desde o início da história da Igreja, servem para realçar a doutrina correta através de bulas e concílios que estabeleceram quase que um manual para a identificação e punição dos hereges. Conhecido como *procedimento inquisitorial*, ele é anterior ao estabelecimento da Inquisição em si.

Ele substituiu o procedimento vigente até então, chamado de “acusatório”, e no qual era necessário que alguém fosse acusado de um delito diante de um tribunal para que tivesse início o processo legal. Por iniciativa do Papado, o procedimento inquisitorial se afirmou, ao longo dos séculos XII e XIII, como instrumento de julgamento dos casos considerados mais graves, especialmente a heresia.⁶³

Os discursos e práticas anti-heréticas dos inquisidores se mostraram eficazes na defesa da Igreja. Eles acreditavam que ao identificar e perseguir hereges estavam contribuindo para a defesa da unidade da Cristandade.

Ainda antes da primeira cruzada oficial, um grupo de cruzados partiu da cidade alemã de Colônia no que ficou conhecido como Cruzada dos Mendigos. Devido ao péssimo planejamento e disciplina militar, esses cruzados independentes enfrentaram grandes dificuldades já a partir do leste europeu, entrando em conflito com as populações cristãs da região, em especial para saquear. Ainda assim, conseguiram chegar em Constantinopla, onde lutaram contra os turcos e foram massacrados. A Cruzada dos Nobres, considerada a primeira oficial, foi liderada por Raimundo IV, conde de Tolouse, e era composta por aproximadamente 35 mil guerreiros. Ela enfrentou dificuldades parecidas com as da cruzada popular, principalmente no que diz respeito ao

⁶² FRANCO JR., Hilário. *As cruzadas: Guerra Santa entre Ocidente e Oriente*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 12.

⁶³ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 106 e 107.

abastecimento, mas, dessa vez, conseguiu retornar à Europa ocidental com um saldo positivo: a conquista da Terra Santa. A conquista de Jerusalém inaugurou uma nova fase na história religiosa e econômica da Europa Ocidental, mas a permanência dos cruzados no Oriente estava longe de ser fácil. Em 1145, os turcos muçulmanos recuperaram o Condado de Edessa, o que estimulou a Segunda Cruzada (1147-1149). Em 1187, os cruzados perderam Jerusalém para o exército de Saladino, sultão do Egito, o que provocou a Terceira Cruzada. Essa última, chamada de Cruzada dos Reis por ter sido comandada por Felipe Augusto, rei da França, Frederico Barba-Ruiva, imperador do Sacro Império, e Ricardo Coração de Leão, rei da Inglaterra, resultou em um acordo entre as partes. Os cristãos passariam a ter acesso à Terra Santa como peregrinos, desde que desarmados. Todavia, Jerusalém ficou em poder dos muçulmanos, ainda que ao longo do século XIII outros cristãos tivessem tentado reconquistá-la, sem sucesso.

Os mercadores de Gênova, Veneza e Pisa, que de início não se entusiasmaram com a convocação papal devido ao risco de perderem rotas comerciais já existentes com as cidades do Oriente Médio, acabaram firmando acordos vantajosos com os líderes das expedições e se tornaram indispensáveis para a circulação de mercadorias e de pessoas nos territórios anexados pelos cristãos na jornada à Terra Santa. Assim, é possível afirmar que apesar de não terem sido o motivo desencadeador das cruzadas, os interesses materiais se tornaram um elemento importante. A Quarta Cruzada (1202-1204) refletiu as ambições econômicas desse movimento, pois ela não chegou à Jerusalém por ter sido desviada para Bizâncio, um dos maiores polos comerciais do Oriente e do Mediterrâneo.

Embora seja possível identificar os ideais cristãos de peregrinação, de expiação de pecados e de guerra santa na origem das expedições, não se podem desprezar as motivações políticas e econômicas das cidades italianas, do Papado, dos reis e da aristocracia senhorial, que se agregaram às expedições no decorrer dos séculos seguintes.⁶⁴

⁶⁴ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 103.

A movimentação de tropas de cavaleiros e de pessoas que se engajavam nas missões religiosas gerou, na Europa, grande circulação de pessoas, ideias e mercadorias. Esses fatores, além do contato que se estabeleceu com o Oriente, abriram caminho para uma transformação na organização da sociedade e na economia europeia. As rotas comerciais se multiplicaram por terra e por mar. Surgiam novas feiras e novos mercados, e os locais de comércio que já existiam ganharam importância. As cidades também voltaram a ser o centro das atividades comerciais, e as pessoas encontraram novas oportunidades na produção de produtos e na negociação dessa produção.

Portanto, o poder sacerdotal e pontifício se mostrou presente desde a organização dos reinos germânicos na Europa Ocidental até o seu projeto expansionista. O clero conseguiu estabelecer conexões com o poder secular de forma que seus interesses permeassem a organização política, social e econômica e lhes assegurassem privilégios. Ainda que existissem tensões no que diz respeito à sua soberania, o poder eclesiástico se prontificou a conciliar os objetivos de forma que suas conquistas não fossem afetadas, mas sim consolidadas.

2.2 – A dinâmica da sociedade feudal na França

Alguns historiadores, como Le Goff e Marcelo Cândido da Silva, recusam as explicações habituais que dão o protagonismo da expansão cristã do período ao crescimento populacional do século XI. Na verdade, segundo eles, a explicação para a expansão cristã nesse período se origina a partir das transformações das condições de produção feudal. Em segunda instância, o aumento da produtividade através da chamada revolução agrícola levou a um crescimento no número de pessoas que buscaram expandir seus domínios. Assim, começa um movimento duplo de conquista, que resultou na ampliação das fronteiras da Cristandade na Europa e nas expedições em terras islâmicas: as cruzadas. As transformações que ocorreram a partir do século XI, no período conhecido como Baixa Idade Média, foram responsáveis por alterações na sociedade feudal. Portanto, cabe analisar como esses eventos deram novos

aspectos ao Ocidente medieval. É importante que a o estudo da Baixa Idade Média problematize o processo histórico para além dos aspectos factuais.

Se considerarmos que o desenvolvimento agrícola era mais uma causa do que uma consequência do crescimento demográfico, devemos buscar a sua explicação naquilo que era essencial na Idade Média, isto é, a terra. Nesse sentido, o políptico de Saint-Germain-des-Prés, redigido no século IX, trazia informações relevantes. Ele serviu como base para se estudar o conceito de Grande Domínio, mas também levantou pontos relevantes acerca das atividades econômicas.

Existe em Gagny um manso dominial (mansus indominicatus) com uma residência e outros alojamentos em número suficiente. Há 4 parcelas de terra arável contendo 48 bonários [cerca de 60 hectares], de onde podemos semear 192 módios [medida de capacidade ara sólidos, alqueire] de trigo, 66 arpentos [antiga medida agrária que vale de 50 a 51 ares; cada are equivale a 100m²] de onde vinha onde podem ser colhidos 400 módios. Há na floresta uma circunferência total de 2 léguas, capazes de alimentar 150 porcos. Há 14 arpentos de prados, onde podemos colher 30 carroças de feno [...]⁶⁵

Esse trecho, retirado do capítulo *Brevium de Gagny* do políptico, mostra que a floresta da reserva senhorial não é uma floresta inexplorada, mas integrada nas atividades econômicas desenvolvidas no interior do Grande Domínio. Cada região se especializava em atividades que lhes eram mais favoráveis, dentre as mais comuns, estavam as atividades silvícolas e pastoris e a produção de cereais e vinhos. Dessa forma, o excedente era comercializado em pequenos mercados. Atualmente, em termos da história comercial e monetária, vemos que o mundo carolíngio era aberto a trocas comerciais e que esses mercados rurais tiveram importante papel no desenvolvimento urbano. Sendo assim, o período carolíngio não foi marcado por uma economia fechada, tampouco pela ausência de excedentes ou de circulação comercial.

Le Goff apontou que o desenvolvimento agrícola que ocorre desde o final do período carolíngio vai se apresentar tanto a partir dos avanços técnicos

⁶⁵ LONGNON, Auguste (Ed.). *Polyptique de l'abbé de Saint-Germain-des-Prés*. Trad. J. Durliat. Paris: Champion, 1895. p. 41-47.

quanto no aumento das terras cultiváveis.⁶⁶ Valentín Vázquez de Prada, apesar de possuir uma interpretação diferente de Le Goff ⁶⁷, também enfatizou os avanços em relação às técnicas e ferramentas

O moinho mecânico, conhecido desde a época helenística final, (...) vai-se difundindo lentamente nas explorações rurais, que utilizam as correntes de água, quando não as provocam, para moer o grão ou azeitona; mais adiante aplicar-se-á também a usos artesanais, como pisões, trituração de minérios, serras, martelagem, etc. No século XII, ao lado do moinho de água, aparece o moinho de vento (...). Outros inventos, destinados a aproveitar melhor a força de tracção animal, como são a atrelagem dorsal, a ferradura e o jungimento em fila de cavalos e bois, estão também relacionados ao progresso técnico. Devem ter-se também em conta outras inovações na utensilagem agrícola e artesanal, como a difusão do instrumental de ferro, o focado, a foice e o novo arado.⁶⁸

Como desdobramento da revolução agrícola tem-se o aumento da população, que praticamente dobrou entre os séculos X e XIV.

Segundo J. C. Russel, a população da Europa Ocidental passou de 14,7 milhões nas proximidades do ano 600 para 22,6 em 950 e 54,4 antes da Peste Negra de 1348. Segundo M. K. Bennett, para o conjunto da Europa o crescimento iria de 27 milhões nas proximidades do ano 700 para 42 milhões no ano mil e 73 milhões em 1300.⁶⁹

O progresso da produção agrícola não se resumiu apenas às melhorias nas técnicas, já que o aumento das áreas cultiváveis impulsionou um “progresso quantitativo e qualitativo nos rendimentos, na diversificação dos produtos e dos tipos de cultivo e o enriquecimento dos regimes alimentares.”⁷⁰ Nesse sentido, iniciou-se uma fase de desbravamento de florestas, drenagem de terras pantanosas e aproveitamento de lotes baldios sem igual até então em termos de Idade Média.

Entre os séculos XI e XIII, o crescimento econômico expressivo foi acompanhado pela superação da economia senhorial para mais do que a economia de subsistência.

⁶⁶ LE GOFF, Jacques. *La Baja Edad Media*. Madrid: Siglo XXI, 1971.

⁶⁷ O autor defende que o aumento demográfico exigiu um aumento da produção agrícola, já que a sua insuficiência tinha travado o progresso da população.

⁶⁸ VÁSQUEZ DE PRADA, Valentín. *História Económica Mundial*. Porto: Companhia Editora do Minho, 1977. p. 114.

⁶⁹ LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005. p. 59.

⁷⁰ Id. *La Baja Edad Media*. Madrid: Siglo XXI, 1971. p.91.

É o que mostram as políticas de conquista de novos territórios, em especial na região em torno de Paris e no Sacro Império Romano Germânico, os novos empreendimentos urbanos (a fundação de 'vilas novas' ou o estabelecimento de burgos), bem como as reorganizações do habitat (*ineclesiamento*), a introdução de novas técnicas agrícolas (rotação trienal dos solos, arados e moinhos mais eficazes) e o desenvolvimento dos mercados a partir do século XI.⁷¹

Contudo, o aumento de produção de alimentos não acompanhou o crescimento da população e a fome continuou a ser um grave problema para a sociedade europeia. Ainda que a quantidade maior de alimentos não tenha solucionado a questão da fome nem os problemas sociais que grande parte da população enfrentava, o crescimento da produção agrícola gerou excedentes que passaram a ser comercializados. Em relação a essa comercialização, é possível observar os efeitos da atuação do mercado e o seu impacto no agravamento da situação da fome, isto é, com os rumores, as especulações e as compras visando o estoque provocavam alta de preços.

A intensificação da prática do comércio contribuiu para o chamado Renascimento comercial⁷², que ocorreu a partir do século XI. Esse processo influenciou e foi influenciado pela expansão dos espaços urbanos, que denominamos de Renascimento urbano. Na década de 1920, as teses do historiador belga Henri Pirenne ganharam projeções a partir de suas obras e artigos sobre a formação e declínio da Idade Média, em especial sobre o desenvolvimento das cidades neste período. Acreditava-se, a partir de suas teses, que a cidade era fruto da reativação da vida econômica antiga, que estava desaparecida desde o século VIII graças às invasões muçulmanas.⁷³ Sua reflexão foi determinante para a construção de um cenário de declínio urbano na Alta Idade Média e baseia-se no declínio do comércio entre o Ocidente e o Oriente a partir da tomada do Mediterrâneo pelos muçulmanos. As cidades ocidentais que haviam sobrevivido às invasões bárbaras foram afetadas pela expansão islâmica e tiveram o golpe de misericórdia com as

⁷¹ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. História Medieval. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 67.

⁷² A expressão "Renascimento comercial" caracteriza a intensificação da atividade comercial que ocorreu na Europa a partir do século XI. Porém, é importante ressaltar que, durante a Idade Média, a prática do comércio sempre esteve presente, ainda que em pequena proporção.

⁷³ PIRENNE, Henri. *Mahomet et Charlemagne. Revue belge de philologie et d'histoire*. n°1, 1922. p.77-86.

invasões normandas a partir do final do século IX. Esses fatores teriam dado um fim na rede de trocas entre os centros urbanos. Nesse momento, duas formas de aglomerações teriam perdurado, isso é, as cidades da época romana, que se tornaram sedes das dioceses, e os burgos ou castelos, que eram centros de defesa e fortificações. Porém, nas duas não havia nenhuma característica comercial. Assim, percebe-se a importância dada à Quarta Cruzada na reabertura do comércio de longa distância com o Oriente, incentivando o Renascimento comercial.

O desenvolvimento da arqueologia, particularmente na França, contribuiu para promover os conhecimentos a respeito das aglomerações urbanas na Alta Idade Média. As atividades comerciais, ao contrário do que traz a tese clássica de Pirenne, não desapareceram. As crônicas dos séculos VI e VII relatavam a existência de mercados e mercados situados nas cidades episcopais. Além disso, por mais que tenha ocorrido uma diminuição do fluxo comercial através do Mediterrâneo após o avanço muçulmano na Europa, não há indícios de que o comércio à curta distância tenha desaparecido.

Henri Pirenne também analisou a trajetória das cidades medievais. Segundo o autor, a cidade iniciou o seu renascimento no século X e alcançou sua forma no século XI, com a restauração e difusão de regiões específicas como o Noroeste da França ou o território dos Países Baixos, nos quais as correntes navegáveis contribuíram para as relações comerciais e a construção de um mercado que, segundo a teoria, foi a origem da cidade.⁷⁴ No entanto, essa origem econômica da cidade não era observada em outras regiões, principalmente nas cidades mediterrânicas. As cidades italianas de Milão, Roma, Veneza e Nápoles, por exemplo, não interromperam as suas atividades administrativas e possuíam registros de mercados periódicos antes dessa data. Fato é que nas regiões europeias como na Gália medieval e na Inglaterra, o aparecimento da cidade é mais tardio, datando entre os séculos XI e XII.

Em grande medida, o crescimento urbano a partir do Ano Mil foi fruto da dinâmica da economia senhorial. As cidades, vilarejos e burgos eram os

⁷⁴ PIRENNE, Henri. *As Cidades na Idade Média*. Lisboa: Europa-América, 1962.

principais destinos dos excedentes das produções do campo. Na relação entre o campo e a cidade, a interação entre eles foi um fator determinante para o crescimento das cidades. Nesse sentido:

Esse crescimento urbano é, em vários aspectos, filho do crescimento rural. O desenvolvimento dos campos alimenta, inicialmente, o crescimento demográfico que despeja o seu excedente nas cidades. De fato, como mostram os estudos feitos sobre Reims e Metz no século XIII, o essencial do crescimento demográfico urbano se deveu à chegada regular de populações oriundas dos campos próximos, isto é, uma zona distante de dez a quinze quilômetros da cidade. Alguns estudos antroponímicos feitos nas populações de Amiens ou de Bordeaux sugerem que o mesmo ocorria no século XII: em Amiens, por exemplo, 85% dos sobrenomes toponímicos dizem respeito a vilarejos distantes menos de 60 km da cidade.⁷⁵

Os dados sobre a população das cidades medievais antes do século XIV são incompletos e, muitas vezes, contraditórios. As maiores cidades do Ocidente foram Milão, Veneza, Paris, Nápoles e Florença, embora nenhuma delas, em seu auge, chegasse a 100.000 habitantes, o que restringe as tentativas de superestimar o crescimento das cidades.

Em determinados casos, o comércio a longa distância promoveu a formação de feiras que se tornaram permanentes. Esses mercados estimularam o surgimento de atividades e profissionais indispensáveis sendo que o renascimento urbano estimulou uma outra divisão do trabalho. É importante destacar que, nesse contexto, as corporações de ofício surgem com base nos conhecimentos acumulados do mestre-artesão, proprietário de uma tenda, que ensinava as atividades artesanais aos aprendizes. O renascimento comercial também proporcionou o aparecimento das guildas, isto é, as associações de cidades responsáveis pelo comércio de certos produtos em determinadas regiões. Os principais centros do comércio mundial a partir do século XI eram no mar Mediterrâneo e no mar do Norte. No segmento da Educação Básica, o enfoque nas cidades italianas de Gênova e Veneza é destacado principalmente por conta da dominação do comércio com o Oriente pelos mercadores venezianos desde o final do século XI. As cidades italianas importavam especiarias e artigos de luxo e exportavam produtos de metalurgia

⁷⁵ MAZEL, Florian. *Féodalités, 888-1180*. Paris: Belin, 2010. p.394.

e têxteis, mas também se dedicavam ao comércio de grãos. No mar do Norte, a partir do século XIII, Bruges se tornou o grande centro comercial e, por sua vez, o mercado de lã inglesa alimentava as cidades de Flandres. Entre esses dois espaços estavam as feiras de Champanhe, onde aconteciam algumas vezes ao ano nas cidades de Provins, Troyes, Lagny e Bar-sur-Aube entre os séculos XII e XIV. O comércio envolvendo produtos de pequeno valor feito por pequenos comerciantes também fomentava a economia local e, somado à grande rede comercial citada, confirma a expansão econômica dos séculos XI ao XIII.

2.3 A crise feudal e o Ensino Fundamental: algumas conexões

No Ensino Fundamental, em linhas gerais, a Idade Média pode ser dividida em Alta Idade Média (V-X) e Baixa Idade Média (XI-XV). Além disso, há de se identificar duas etapas distintas existentes dentro da Baixa Idade Média. A primeira foi uma etapa de transformações que, em um primeiro instante, foram benéficas ao senhorio e à Cristandade. O segundo, cronologicamente situado nos séculos finais do período já foi marcado pela crise. O imaginário medieval é fortemente marcado pelas crises ocorridas nos séculos finais da Idade Média, ou seja, crise do Papado, Guerra dos Cem Anos, crises alimentares, pestes, entre outras. Neste sentido, transformações como os avanços técnicos que permitiram o aumento de produção e a organização administrativa em torno do Estado, marcantes na transição para a Idade Moderna pareciam sofrer eclipse desse cenário de crise do final do período medieval. Portanto, é importante percebermos que as crises eram inseparáveis das renovações que vão formar as bases do período moderno. Ainda assim, no âmbito escolar, os aspectos das renovações costumam ser menos valorizados, dando lugar ao conjunto de fatores que marcaram o *Outono da Idade Média*.⁷⁶

⁷⁶ WOLFF, P. *Outono da Idade Média ou Primavera dos Tempos Modernos?* Martins Fontes: São Paulo, 1988.

A partir do século XX, os historiadores começaram a se interessar pelo que chamaram de conjuntura de 1300.⁷⁷ Entre o final do século XIII e meados do século XIV, esse período teria representado uma inversão da conjuntura de expansão que havia marcado os séculos XI a XIII. Até os anos 1990, predominavam duas explicações dadas por historiadores sobre essa inversão da conjuntura. A primeira delas é de origem malthusiana⁷⁸, que foca no desequilíbrio entre o crescimento demográfico e a estagnação dos meios técnicos. Segundo essa leitura, seria esperada uma grande crise de alimentos, uma vez que o crescimento da população ocorreria em progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos cresceria em progressão aritmética. A segunda explicação, de inspiração marxista, põe em evidência a dominação exercida pela aristocracia senhorial sobre o campesinato dependente. No caso francês, a razão da crise seria o empobrecimento dos senhores feudais. A necessidade de aumentar a produção ao longo dos séculos XI, XII e XIII teria levado à exploração de novas terras que, no entanto, tinham uma produtividade inferior. A longo prazo, então, houve uma piora das condições alimentares dos camponeses, o que teria amplificado os efeitos da peste. A aristocracia senhorial teria tentado compensar a diminuição de suas rendas através da imposição de multas e taxas, além de impedir que os camponeses deixassem as terras arrendadas. A taxa e os impostos tornaram-se um grande peso para a população, cujo descontentamento resultou em uma série de revoltas. Na França, em 1358, surgiram as chamadas *jacqueries*⁷⁹, que uniram os camponeses contra as novas imposições senhoriais, tomando diversas

⁷⁷ Georges Duby é um dentre alguns historiadores que vão analisar a economia senhorial e procurar identificar o motivo da crise.

⁷⁸ Thomas Robert Malthus foi um economista britânico que escreveu uma das mais importantes obras sobre o crescimento demográfico: Ensaio sobre o Princípio da População. Em resumo, Malthus concluiu que, se o crescimento populacional não fosse contido, a fome seria inevitável. Sua teoria se baseia no crescimento da população versus produção de alimentos. Enquanto a população cresceria segundo uma progressão geométrica (2,4,8,16,32), a produção de alimentos cresceria segundo uma progressão aritmética (2,4,6,8,10,12).

⁷⁹ A *Jacquerie* foi um grande levante camponês ocorrido no norte da França entre maio e junho de 1358. Seu nome deriva de Jacques Bonhomme, que não representa um indivíduo, mas uma expressão usada na França para designar o camponês. No sentido literal da expressão, ela significa “Jacques, bom homem”, mas possui um caráter pejorativo que, na língua portuguesa, seria algo como “João ninguém.” Os rebeldes foram massacrados por exércitos senhoriais, resultando na morte de aproximadamente 20 mil camponeses. A palavra *jacquerie* passou a designar, depois, qualquer revolta camponesa na França.

idades. Georges Duby destaca o motivo comum das revoltas camponesas medievais: a resistência aos impostos.⁸⁰

Entre 1315 e 1317, parte expressiva da Europa foi atingida pela chamada Grande Fome e, por isso, enfraquecidos pela falta de alimentos, os que sobreviveram acabaram contraindo vários tipos de doenças como, por exemplo, a peste negra⁸¹, que dizimou grande parte da população europeia. Acredita-se que a peste tenha chegado à Europa por Gênova, na Itália, em 1347, quando mercadorias eram trazidas do Oriente pelo eixo que ligava os mares Negro e Mediterrâneo. Um navio teria trazido a bordo os ratos que espalharam a doença pela Europa. A doença se disseminava cada vez mais a partir das rotas comerciais e diversas regiões foram, pouco a pouco, sentindo os efeitos devastadores da doença. Ainda em 1347 ela foi atestada em Alexandria, no Egito; Messina, na Sicília e Marselha, na França. Em 1348, Paris, Veneza e Barcelona relataram a presença da peste. No fim, nenhuma região foi poupada e praticamente todo o continente se viu assolado por ela. A doença era resultado de uma infecção causada pelo bacilo *Yersinia pestis*, que se apresenta de três formas: a pulmonar, a bubônica e a septicêmica. A segunda forma de infecção, a bubônica, foi a mais difundida na Europa medieval. Ela se transmitia de maneira indireta, por meio da picada de pulgas que vivem em ratos domésticos (e, em alguns casos, nos homens). Dessa forma, o bacilo chegava ao sangue e provocava a necrose das células em todo o corpo, especialmente no ponto de inoculação do bacilo, onde se forma uma superfície gangrenada e, por conta da defesa do sistema imunológico, um inchaço dos gânglios.⁸²

Os conhecimentos médicos da época foram insuficientes para combater a epidemia. As tentativas de salvar os doentes frequentemente misturavam procedimentos médicos e místicos, como acender fogueiras purificadoras nas

⁸⁰ DUBY, Georges. *Economia rural e vida no campo no ocidente medieval*. Lisboa: Edições 70, 1987-1988, 02 volumes. p. 213.

⁸¹ Apesar de não ser uma expressão muito recorrente na historiografia, nas escolas, ainda é a forma mais comum de se referir a essa peste. A peste era chamada de negra porque ela causava manchas negras na pele das pessoas, fruto das infecções provocadas pelo bacilo.

⁸² Peste negra: sintomas, tratamentos e causas. In: Minha Vida. <https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/peste-negra>. Acesso: 20/4/21.

encruzilhadas das cidades contaminadas ou borrifar perfumes fortes para desinfetar casas e roupas. A máscara em forma de cabeça de pássaro também fazia parte desse tratamento, em parte, místico, pois o bico alongado servia para alocar e exalar substâncias aromáticas. Por isso, os efeitos da peste e de suas recorrências, ao longo dos séculos XIV e XV significaram uma catástrofe demográfica para o continente. A Normandia Oriental, a região parisiense, Provença e Navarra perderam cerca de 70% de sua população. Estima-se, também, que um terço da população europeia tenha morrido por conta disso.

Além da peste negra, o século XIV também conheceu a mais longa guerra da Idade Média, travada entre nobres franceses e ingleses, que durou 116 anos (1337 até 1453) e ficou conhecida como a Guerra dos Cem Anos. A origem do conflito estava na lógica da dominação senhorial que envolvia a Coroa francesa: Carlos IV, rei da França, morreu em 1328 sem deixar filhos homens. Eduardo III, rei da Inglaterra, julgou-se o legítimo herdeiro, uma vez que era sobrinho do falecido rei. Ao mesmo tempo, muitos integrantes da nobreza francesa apoiavam Filipe de Valois, primo do rei, que assumiu o trono como Filipe VI, provocando a reação do rei inglês.

As guerras, ao lado dos confiscos de bens e coletas de impostos, eram uma forma de obtenção de recursos necessários. Quando terminavam em êxito, consistiam em fontes de recursos não só para poderes centrais, mas também para a aristocracia senhorial. Entretanto, as atividades guerreiras também significavam consumo de recursos. As guerras eram financiadas pelo estabelecimento de impostos excepcionais, que também apareciam em caso de perdas e derrotas militares. Marcelo Cândido da Silva analisa da seguinte forma a relação entre guerra e fiscalidade

Esses impostos pesavam sobre a economia e contribuíram para a desestabilização dos mercados, pois reduziam a zero a previsibilidade das transações comerciais e provocavam prejuízos para as atividades produtivas. Irregulares e dependendo da vontade do príncipe ou dos imprevistos das campanhas militares, seu valor podia variar de acordo com as necessidades da conjuntura. Os próprios conflitos eram uma fonte de insegurança e de desestruturação das atividades produtivas, conduzindo, entre outros,

à destruição ou ao confisco das colheitas e dos rebanhos e à insegurança das rotas comerciais.⁸³

Dessa forma, a Guerra dos Cem Anos teria contribuído para crises econômicas, aumento da mortalidade e o enfraquecimento da nobreza, que perdeu influência sobre seus dependentes.

A historiografia que aparece em grande parte dos materiais didáticos⁸⁴, ao apresentar a crise como o resultado de uma conexão entre a peste, a Guerra dos Cem Anos, os levantes camponeses e a recessão econômico-produtiva, caracterizou a crise do século XIV como uma crise sistêmica. Porém, a partir da década de 1990, novas interpretações que focaram nas dinâmicas da economia camponesa, em especial, no papel da comercialização de produtos agrícolas, têxteis e artesanais. As análises sobre os atos de compra e venda deslocaram o foco das análises sobre a conjuntura de 1300 e permitiram relativizar o quadro de depressão que havia sido descrito pelos neomalthusianos e pelos marxistas sobre a crise sistêmica. Segundo essas novas interpretações, não houve uma depressão sistêmica no início do século XIV, mas uma crise alimentar que teve diferentes impactos nas diferentes regiões do ocidente europeu. Neste sentido:

A Grande Fome dos anos 1315-1317 teve efeitos que, em algumas regiões, duraram até 1322. Ela atingiu o norte da Europa (a cidade de Bruges perdeu 5% de sua população, Ypres e Tournai, 10%) e Navarra e foi acompanhada por uma epizootia que dizimou os rebanhos. A Grande Fome, ao contrário do que se pensava, não foi resultado das contradições ou dos limites da economia senhorial, mas fruto de fenômenos climáticos drásticos (intempéries e inundações), porém circunscritos.⁸⁵

Ainda a partir dessa perspectiva, os preços desempenharam, naquele período, um papel cada vez maior nas limitações ao acesso dos alimentos. Assim, “a fome é uma das consequências da ampliação da porcentagem de alimentos submetidos aos imperativos da comercialização.”⁸⁶ A circulação de notícias (verdadeiras ou não) podiam desencadear uma especulação e a alta dos preços. Por exemplo, um rumor sobre uma má colheita em determinada

⁸³ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 128.

⁸⁴ Me baseei em materiais do Sistema de Ensino PH, do SAS, do AZ e Múltiplo (Oxford).

⁸⁵ CÂNDIDO DA SILVA, op. cit., p. 119.

⁸⁶ CÂNDIDO DA SILVA, op. cit., p. 119.

região poderia elevar os preços daquele alimento. Além disso, por mais que pareça paradoxal, a existência de um comércio mundial de cereais também acabou por contribuir para as crises alimentares. A organização mercantil que já existia desde a metade do século XIII, seja no Mediterrâneo Ocidental, que ligava as zonas de produção de trigo (sul da Itália) às cidades do norte da Itália, seja no norte da Europa, controlada por mercadores da Liga Hanseática, se viu mais integrada a partir do início do século XIV. Sendo assim, a fome não seria um sintoma de uma economia em crise, mas sim o resultado de fatores comerciais associados à desigualdade social que pôde ser vista na distribuição desequilibrada de alimentos.

Os objetos encontrados em áreas rurais do período apontam para novos produtos e técnicas. Em função de novos tipos de fornos, o desenvolvimento do aço e a produção de metal permitiam produção siderúrgica inteiramente rural, ou seja, desde a extração do minério ao produto acabado. Da mesma forma, as atividades artesanais foram objetos de inovações que diminuíram os custos de fabricação. Por fim, o aumento dos registros acerca das transações comerciais, que pôde ser observado através dos atos de compra e venda, dos registros contábeis e até dos documentos judiciais, aponta para uma preocupação cada vez maior de administrar os bens e preservar os dados comerciais. Sendo assim, a conjuntura de 1300 não correspondeu a uma fase de recessão da economia senhorial, mas a uma economia que foi interrompida com a chegada da peste.⁸⁷

Os séculos XIV e XV marcaram o desenvolvimento do Estado moderno através do fortalecimento da monarquia. Esse movimento não ocorre somente na França, mas também na Inglaterra e, anteriormente, em Portugal e Espanha. A relação entre a emergência do Estado moderno e do estabelecimento do sistema fiscal era uma questão importante naquele contexto histórico de transição. É bem verdade que a máquina administrativa estatal era custosa, pois incluía um corpo de funcionários, soldados e oficiais

⁸⁷ CARPENTIER, Elisabeth. *Autour de la peste noire: famines et épidémies dans l'histoire du XIVe siècle*. In: *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 17^e année, N. 6, 1962. p. 1062-1092.

que recebiam pagamentos regulares. Nesse sentido, as guerras e os impostos eram essenciais para obtenção desses recursos. Entretanto, as transações mercantis, que antes eram reguladas pela especificidade de cada cidade e/ou região, passaram a ser organizadas de forma institucional, o que permitiu um desenvolvimento mais eficaz de mercados e feiras comerciais. Além disso, o estabelecimento do sistema fiscal do Estado moderno estimulou a circulação monetária pelo fato dos impostos cobrados *in natura* (em espécie) acabaram alimentando os mercados locais.

Por um lado, a Guerra dos Cem Anos representou um processo de crise nas relações de dominação senhorial, mas também serviu como um mecanismo de afirmação do Estado moderno. O longo período de conflitos fragilizou a nobreza e a centralização tinha em vista a preservação do que ainda restava das estruturas de poder. A monarquia francesa saiu beneficiada, pois a identidade nacional foi reforçada ao longo desses conflitos e, após a expulsão dos ingleses, o território foi unificado.

A imagem de uma crise geral que teria atingido a Europa Ocidental no final da Idade Média apresentava tensões quando observada pela perspectiva dos Tempos Modernos. As sociedades que se lançaram em uma expansão marítima e comercial a fim de conquistar e integrar outros continentes em uma economia global não parecem ser as mesmas que foram marcadas pela fome, epidemias, escuridão e guerras. Marcelo Cândido da Silva aponta que “o problema, no fundo, é uma questão de forma e de escala.”⁸⁸.

A situação se coloca na medida em que projetamos uma importância excessiva aos marcos cronológicos utilizados para os estudos da história enquanto disciplina no Ensino Fundamental. Assim, tudo aquilo que acontece após 1453 passou a ser reflexo da Idade Moderna sem a devida conexão com a História Medieval, frequentemente, considerada até o século XV. Nesse sentido, Jacques Le Goff propõe a ideia de uma longa Idade Média, que se estenderia até o século XVIII, para pôr em xeque essa divisão rígida em termos temporais. A dinâmica da expansão europeia não teve início de forma imediata

⁸⁸ CÂNDIDO DA SILVA, Marcelo. *História Medieval*. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2019. p. 132.

no final do século XV, mas com referências expressivas ainda na Idade Média, como foi o caso das inovações técnicas no domínio agrícola e artesanal, além do desenvolvimento do comércio.

A questão de escala refere-se à postura de analisarmos apenas a segunda metade do século XIV. Certamente, houve crise econômica, depressão demográfica e conflitos senhoriais na Europa Ocidental, mas se ampliarmos a escala de tempo e precisarmos a geográfica, o cenário passou a ser diferente. Uma escala geográfica mais precisa mostraria que as diferenças regionais foram significativas, como é o caso do sul da Europa, que não sofreu da mesma forma a fome e os problemas climáticos que o norte. Portanto, é possível observar que a dinâmica iniciada no século XI prosseguiu, apesar dos incidentes do século XIV, até o início da Idade Moderna. Jérôme Baschet, ao afirmar que a Cristandade feudal do século XV possuía uma força expansiva que conduziu os ocidentais para o Novo Mundo⁸⁹, considera que essa época, vista como estagnação (ou até mesmo recessão), na verdade tinha uma capacidade de impor sua dominação não apenas no Ocidente, mas com desdobramentos pelo mundo. Portanto, os indícios no campo das atividades têxteis e de artesanato, como as ferramentas e utensílios mais abundantes e eficazes; no campo político, como o desenvolvimento administrativo e fiscal dos Estados; e no campo religioso, com a expansão cristã permite uma reflexão sobre a fronteira entre a modernidade e o medieval.

Portanto, a confecção dos materiais didáticos utilizados para estudar a Idade Média, com destaque para a transição para a Idade Moderna, passa por uma escolha historiográfica. Ainda é muito presente a leitura de que uma crise sistêmica assolou a Europa a partir de 1300 e que a queda do modelo feudal, devido às inúmeras limitações, era uma questão de tempo. No entanto, é interessante apontar que as renovações fazem parte, também, da construção dos Tempos Modernos.

Desconstruir um imaginário medieval marcado pela fome e crise é uma tarefa difícil, porém necessária no que diz respeito ao dever de um professor-

⁸⁹ Sobre isso, cf. Jérôme Baschet: *Civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. Com destaque para o capítulo II *A estruturação espacial da sociedade feudal*.

historiador. Por isso, devemos situar o aluno geograficamente, cronologicamente e apresentar outras fontes históricas para que seja feita uma análise menos geral e mais particular da História Medieval. Mais do que compreender melhor a França na Idade Média, o aluno aprenderá a analisar de forma mais profunda e crítica outros objetos de estudo.

Capítulo 3 – Os jogos e o ensino de história: aproximações para estratégia educacional

O ensino de História na escola contemporânea tem duplo desafio, isto é, trabalhar o conteúdo programático e, também, levar em consideração a história vivida pelos estudantes uma vez que estes elementos parecem distanciados em relação ao tempo e espaço. Assim, a utilização de jogos de ensino como estratégia que tenha atenção com a apreensão de elementos formais e informais potencializando assim, os processos de ensino aprendizagem apresentado no capítulo 3 da Dissertação.

3.1– Ensino de história e as conexões com a sala de aula no século XXI

As demandas que se apresentam no dia a dia da escola e na sala de aula no século XXI frequentemente levam os educadores a refletirem sobre as mudanças acerca da prática docente do professor na contemporaneidade. O profissional da educação, por séculos, foi chamado de professor por deter o conhecimento sobre determinada área e transmiti-lo a seus alunos. Dessa forma, esse personagem era o protagonista do processo educativo, uma vez que a obtenção do conhecimento estava centrada nele. No entanto, a visão que caracteriza esse profissional como detentor exclusivo de conhecimento passou a ser debatida diante de variadas situações que passaram a se apresentar nas escolas e, principalmente, nas salas de aula. Assim, a figura do educador consolida-se. Com a predominância da ideia de compartilhamento dos saberes, cada vez mais, o professor passa a perceber a sua atuação profissional enquanto educador que valoriza as particularidades do de ensino e aprendizagem reconhecendo o educando como parte fundamental do processo.

Em 2020, todos os estudantes que hoje estão cursando o Ensino Fundamental e Médio nasceram no século XXI, onde a internet já é realidade no país. Essa constatação passa a ter grande relevância uma vez que a era digital modificou a sociedade e, conseqüentemente, o perfil dos estudantes.

Uma das mudanças que podem ser destacadas é o aumento da distância geracional. Antes, as gerações eram classificadas a cada 20 anos, aproximadamente, enquanto hoje as diferenças são tão dinâmicas que as novas gerações passaram a ser classificadas a cada 10 anos, em média. Vale destacar, todavia, que as divisões geracionais não são uma ciência exata, sendo completamente possível um indivíduo identificar-se mais com a geração vizinha do que com a sua própria. No entanto, essa divisão tem seu valor à medida que procura caracterizar (não de forma taxativa, mas sim compreensiva) a geração. Segundo o instituto de pesquisa *Pew Research Center*, analisar as gerações oferece "uma forma de entender como acontecimentos globais, econômicos e sociais interagem entre si para definir a forma como vemos o mundo".⁹⁰

A condução das aulas se torna ainda mais instigante do ponto de vista educacional à medida que surge uma geração imersa no digital.⁹¹ Os jovens nascidos a partir de 2010 formam a geração alfa, isto é, que enxerga o mundo por intermédio da tela de dispositivos e considera o mundo analógico ultrapassado. Eles têm um perfil muito marcante: se comunicam via redes sociais e mensagens instantâneas de poucos caracteres. Frequentemente, eles têm pouca paciência e capacidade de concentração para as abordagens mais longas, que marcaram o ensino das gerações anteriores. A partir disso, é possível observar um impasse. Se por um lado o perfil dos alunos foi alterado de forma expressiva e rápida, por outro, grande parte dos educadores que lecionam teve sua vivência escolar na condição de alunos marcada pela memorização de datas, fatos e personagens históricos e, assim, quando assumem a condição de professor, muitos mantêm suas antigas referências educacionais. Cada vez mais, educar essa nova geração de alunos com práticas já superadas parece tornar-se impraticável.

⁹⁰ DIMOCK, Michael. *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Pew Research, 2019. Disponível em: < <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>>. Acesso em: 22 de abr. de 2020.

⁹¹ Nesse sentido, cabe apontar que as desigualdade em relação ao acesso à internet e à tecnologia são fatores que não permitem uma sociedade 100% digital.

A internet ampliou o volume de informação acessível, o que possibilitou pessoas a buscarem o conhecimento quando e onde quiserem. Nesse sentido, o aluno da atualidade tem acesso a informações em todo momento, vindas de todas as formas e todos os lugares. Desde cedo, as crianças interagem com as novas tecnologias de informação e comunicação, permitindo que adquiram um conhecimento prévio sobre diversos assuntos que virão a ser tratados pelo profissional da educação na escola. Percebe-se, assim, que o saber acadêmico deixou de ser privilégio do professor e que a escola não representa mais o grande templo de transmissão de sabedoria e/ou conhecimento.

Os professores que atuam no Ensino Fundamental e Ensino Médio lidam, diariamente, com a dificuldade de mostrar a importância do ambiente escolar para os alunos. Mais do que isso, está sendo necessária a comprovação de que a educação ainda é uma conquista importante a se obter. Muitos já não acreditam na educação formal para o sucesso de sua vida profissional. Para eles, suas escolas ficaram no século passado, muito distantes do universo multimidiático de hoje, do mundo repleto de sensações e experiências. A tecnologia proporcionou formas de renda que não incluem a educação como pré-requisito, além de serem bastante acessíveis aos jovens, que passaram a ter como metas a profissão de *gamer*, *youtuber*⁹² ou afins.

Com o objetivo de acompanhar as mudanças sociais que, conseqüentemente, afetam o ambiente escolar, ganha força um novo perfil de profissional. O professor não será mais um repositório de informação e não se destacará por possuir uma grande quantidade de informações, mas sim por ter certas habilidades necessárias para atender as demandas da juventude – e que serão abraçadas pelo mercado de trabalho. O educador do século XXI possui um perfil mais articulador, que procura viabilizar o contato dos alunos e seus aspectos socioculturais. Cada vez mais, ele exerce o papel de orientador,

⁹² O termo "gamer" se refere, nominalmente, a jogador. Inicialmente, era um termo utilizado para jogadores de role-playing (RPG). Recentemente, o termo tem crescido e incluído os jogadores de vídeo jogos. Muitos desses jogadores filmam suas partidas e são remunerados conforme as visualizações que recebe. "Youtuber" se refere a um criador de conteúdo do site YouTube. Nele é possível publicar vídeos que passam a ser remunerados conforme a quantidade de inscritos no seu canal e de acordo com a quantidade de visualizações que o vídeo recebe.

acompanhando de perto o desenvolvimento da atividade proposta em consonância com a realidade. Seu objetivo é contribuir para a aprendizagem do estudante, não de forma descontextualizada, mas sim relacionando o que se aprende com o que se vive. Ao mesmo tempo, ajuda o estudante a desenvolver a autonomia e o espírito crítico, preparando-o para o exercício da cidadania dentro dos impasses cotidianos.

Tanto o professor quanto a escola vão precisar se qualificar como centro de treinamento capaz de fornecer habilidades para que o aluno consiga não só aprender conteúdos, mas sim que consiga aprender de forma autônoma o aprendizado que iniciou na escola. Assim sendo, o professor vai precisar, mais do que nunca, buscar conhecimentos teóricos além das disciplinas que leciona e buscar diversas alternativas para a prática do ensino. Vale destacar, porém, que essas habilidades não estão, obrigatoriamente, associadas com o meio tecnológico. Não há dúvidas de que a tecnologia pode se tornar uma aliada ao profissional que busca interagir de forma mais efetiva com os estudantes, no entanto, ela não será tratada como crucial neste trabalho.

Após compreender que o perfil dos estudantes não é mais o mesmo e que, por isso, a escola e o professorado precisam se adaptar, a pergunta que fica é a seguinte: o que pode ser feito para aproximar-se dessa realidade do aluno? Embora não seja possível dar uma resposta capaz de contemplar essa questão de forma objetiva, é possível se utilizar do contexto social para encaminhar certos comportamentos, metodologias e estratégias a fim de atingir o objetivo. Os educadores precisam se conectar com essa nova geração, estabelecendo formas de contato, minuto a minuto, com os jovens. Cabe ressaltar a dimensão do desafio, uma vez que os alunos carregam diversas distrações em seus bolsos e são capazes de se utilizar delas a qualquer momento e sem que o professor necessariamente perceba. Por isso, o material didático precisa colaborar para que seja possível empreender uma dinâmica mais acelerada e estimular o pensamento e a curiosidade a cada instante.

Não é possível construir comunicação significativa quando as duas partes não conseguem estabelecer canais de diálogos. É preciso que os

docentes e os alunos estejam numa mesma sintonia. Em outras palavras, é necessário que o discurso do docente esteja em consonância com a realidade dos pré-adolescentes e/ou adolescentes. Para isso, é fundamental que o professor conheça tanto o vocabulário dos alunos quanto o mundo no qual estão imersos. As metodologias utilizadas são mais efetivas a partir do momento em que dialogam com as preferências dos alunos. É preciso destacar, todavia, que para se comunicar de forma satisfatória dentro de sala de aula, o processo deve ser uma via de mão dupla. Assim como o professor precisa se adequar à realidade do aluno, o aluno deve estar disponível a considerar as reflexões trazidas pelo professor. A comunicação surge do debate de ideias e dos diferentes entendimentos sobre cultura, dessa forma o educador não deve impor sua visão de mundo aos educandos, mas sim instigá-los a problematizar a realidade. Em relação à educação brasileira, Paulo Freire destaca que:

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões porque pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos porque brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.⁹³

O professor deve procurar estar atento as habilidades dos alunos que possam contribuir para seus estudos por intermédio da busca de informação e pesquisa a partir do desenvolvimento de pensamento crítico. Neste sentido, a mediação por excelência pode ser entendida como a realização da tarefa do ensinar de forma exigente, complexa e responsável. No entanto, a mediação por excelência pode ser entendida como a realização da tarefa do ensinar de forma exigente, complexa e responsável. A ação docente do professor está vinculada ao seu processo formativo. Segundo José Augusto Pacheco, especialista na área de Desenvolvimento Curricular, tornar-se professor "é um processo dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo das diferentes etapas formativas."⁹⁴

O professor deve procurar metodologias capazes de serem efetivas no processo de ensino. Existem diferentes métodos de ensino atuais que estão

⁹³ FREIRE, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p.38.

⁹⁴ PACHECO, J. A. *O Pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995. p. 95.

em consonância com o que pede a educação do século XXI. Vale ressaltar que não existe alguma que seja considerada a mais correta, mas, sim, metodologias que vão se adaptar melhor ao momento pelo qual passa a sociedade e às condições a que o educando está submetido. Nesse sentido, uma importante questão a ser levantada é a constante associação que é feita sobre “metodologia atual” ao uso de tecnologia. É bem verdade que a sociedade atual é informatizada e bastante tecnológica, mas deve-se tomar cuidado ao pensar nessa relação como algo vital. O uso de tecnologias não deve ser descartado e é necessário que os professores estejam preparados para interagir com as novas tecnologias no ambiente de trabalho, estimulando o uso das tecnologias de informação atrelado às necessidades atuais dos alunos. Os docentes devem compreender a importância dessa novidade e devem refletir sobre a sua utilização a serviço da educação. Ao fazerem isso, eles desenvolvem os aspectos de mediação e exercitam um processo de educação continuada para suas próprias formações. No entanto, muito mais do que seu caráter tecnológico, uma metodologia moderna consiste naquela que é capaz de colocar o estudante como protagonista do seu próprio aprendizado.

O ano de 2020 se tornou especial por ter forçado toda a comunidade escolar a refletir sobre o tripé professor-escola-aluno. No dia 11 de março, a Organização Mundial da Saúde definiu o surto do novo coronavírus (SARS-Cov-2) como pandemia. O aumento em mais de 13 vezes do número de casos externos à China e as mais de quatro mil mortes justificaram essa classificação.⁹⁵ O interesse desse trabalho não é realizar estatísticas acerca da nova pandemia, mas sim observar determinados impactos causados por ela na área de educação. Ainda no mês de março, instituições de ensino público e privado suspenderam as aulas alegando, inicialmente, antecipação do recesso de meio de ano. No entanto, com o agravamento da situação, o período de quarentena foi prolongado e as escolas tiveram que adotar diferentes medidas para a continuidade dos estudos. É nesse contexto que plataformas virtuais de

⁹⁵ MOREIRA, Ardilhes e PINHEIRO, Lara. OMS declara pandemia de coronavírus. **G1**, 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 23 de abr. de 2020.

ensino, Ensino a Distância e uso de tecnologia no ensino voltaram à tona. É importante salientar que não há, aqui, o estabelecimento de uma relação simplificada de causa e consequência, pois o uso de tecnologia no processo educacional já ocorria no século XXI. O atual contexto nos permite refletir, além da fracassada democratização do acesso à tecnologia – principalmente a internet, sobre a importância do papel do professor.

Há uma diferença considerável entre a proposta de transformar o aluno em protagonista do aprendizado e depositar sobre ele uma responsabilidade acima das suas capacidades e/ou possibilidades. O que se tem visto durante o período em que as escolas estão fechadas e o ensino acontece via digital é uma sobrecarga tanto para os educadores quanto para os educandos. Determinar que o aluno acesse plataformas, assista vídeo aulas e leia os resumos enviados não é uma metodologia ativa, mas sim uma possibilidade circunstancial que muitas vezes leva os estudantes a ficarem saturados e desmoteados. Portanto, o atual contexto nos permitiu perceber que o papel do professor segue sendo indispensável e a escola continua representando um importante espaço social capaz de proporcionar aprendizagem. A atuação do professor como mediador, sendo assim, não é incompatível com o protagonismo juvenil, mas permite com que os jovens tenham ferramentas suficientes para conseguirem construir.

Considerar o aluno como protagonista é considerar a juventude um caminho possível para verdadeiras mudanças. Paulo Freire avalia que

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.⁹⁶

O autor supracitado é um dos principais expoentes na defesa de uma educação libertadora e da consequente autonomia dos educandos. A educação libertadora potencializa a autonomia para que o jovem seja capaz de ser o sujeito de sua própria história e de atuar de modo crítico em situações da

⁹⁶ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980. p. 39.

realidade. Para Freire, a liberdade e a ética proporcionam a participação dos estudantes

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão. É nesse sentido que o professor autoritário, que por isso afoga a liberdade do educando, amesquinhando o seu direito de estar sendo curioso e inquieto. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber⁹⁷

É preciso ter cuidado para não associar a ideia de autonomia proposta por Paulo Freire com autossuficiência. Ter autonomia ou ser autônomo não significa resolver problemas sozinhos ou renegar ajuda de terceiros, mas sim conviver em sociedade e saber dialogar de forma construtiva. O diálogo, nessa perspectiva educacional, tem um papel crucial. Como destaca Antonio Carlos Gomes da Costa, um dos redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

A pedagogia da presença é um jeito de educar que se baseia na criação de um clima de abertura, na reciprocidade (disposição de troca) e compromisso entre pais e filhos, entre jovens e adultos e – por que não? – entre adultos e adultos e por que não entre professor e aluno⁹⁸

Ao compreender a educação da mesma forma que Freire, podemos criar novas possibilidades e dar novos sentidos sobre a prática do ensinar. Transformar o estudante em um protagonista significa superar a contradição de professor e aluno e buscar significado na educação, uma vez que potencializamos cada sujeito dentro desse processo. Como enfatiza o educador libertário, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão (...)”⁹⁹. Sendo assim, o educador libertador, seguindo um ideal de uma educação libertadora em que

⁹⁷ Id. *Pedagogia da Autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2002. p. 25.

⁹⁸ COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000. p. 50.

⁹⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2003/2005. p. 79.

a autonomia dos educandos é fundamental, deve ser um incitador de situações que permitem os educandos refletirem acerca do seu papel dentro do ambiente escolar e da sociedade.

3.2 – Jogos de Ensino e seus desafios na sala de aula de história

Falar sobre a utilização de jogos no ensino costuma causar desconforto em parcela da comunidade acadêmica. Alguns educadores, presos a uma visão mais conservadora sobre o processo educativo, acabam tendo resistências para compreenderem os jogos como uma possível maneira de ensinar. Eles entendem que a educação não deve ser reduzida à aplicação de um jogo, ou, além disso, questionam a efetividade dessa metodologia. No entanto, boa parte da aversão associada aos jogos no ensino é justificada pela falta de entendimento do que eles significam e de que papel eles podem desempenhar na educação.

A psicologia representa um aspecto fundamental para compreender o porquê dos jogos serem uma ferramenta educativa eficaz. Kurt Lewin, psicólogo alemão e criador da Teoria de Campo, defende a ideia de que as variações individuais do comportamento humano com relação à norma são condicionadas pela tensão entre as percepções que o indivíduo tem de si mesmo e pelo ambiente psicológico em que se insere. Quando se refere à aprendizagem, Lewin acredita ser impraticável explicar tudo o que esse termo representa por meio de uma única “fórmula”. Seria como a “tentativa do químico desenvolver uma fórmula química para todo o material contido num edifício.”¹⁰⁰. Em conformidade com essa linha de pensamento, o psicólogo alemão teorizou o que chamou de espaço vital. Esse conceito pode ser definido, segundo o próprio autor, como “a totalidade de fatos que determinam o comportamento de um indivíduo num certo momento”¹⁰¹. Esse conceito se

¹⁰⁰ LEWIN, K. *Teoria de campo em ciências social*. São Paulo: Pioneira, 1965. p.75.

¹⁰¹ Id. *Princípios de psicologia topológica*. São Paulo: Cultrix, 1973. p. 28.

torna interessante para esse trabalho a partir do momento em que ele se dispõe a esclarecer o que influencia a aprendizagem em situações de jogo.

Apesar da conterraneidade dos seus criadores, o espaço vital proposto por Kurt Lewin é bem diferente do proposto pelo geógrafo e etnólogo Friedrich Ratzel. O conceito de espaço vital proposto por Ratzel estava associado à geografia política e foi concebido com o objetivo de justificar uma expansão territorial de determinados Estados de acordo com a sua capacidade. O espaço vital de Lewin, por outro lado, não possui um sentido espacial ou geográfico, mas sim psicológico. É o espaço da mente de uma pessoa onde todos os fatos que influenciam o comportamento dela estão alocados. Nesse sentido, a elucidação feita por Leandro Demenciano Costa, designer e com experiência na área da indústria de jogos digitais é enriquecedora. Desta forma,

Por exemplo, uma pessoa pode ter uma doença, mas, se ela não sabe que a tem (pois a doença não apresenta sintomas), isso não influenciará seu comportamento. Nesse caso, a doença não seria considerada dentro do espaço vital dessa pessoa ao estudar seu comportamento. Contudo, se a pessoa pensa que tem tal doença, mesmo que não a tenha, seu comportamento será influenciado por essa doença inexistente como se a mesma existisse, pois, de fato, ela existe psicologicamente na pessoa. Nesse outro caso, a doença deveria ser considerada parte do espaço vital dessa pessoa para se estudar o seu comportamento.¹⁰²

A fim de compreender o campo psicológico dos jovens, os professores precisam desenvolver suas sensibilidades em relação aos sentimentos de atitudes juvenis. Sendo assim, a formulação dos jogos precisa estar em consonância com os interesses gerais da geração e, além disso, precisa estar adequado para atingir o objetivo educativo numa dimensão mais ampla. O educador deve fazer algumas adaptações sempre que achar necessário. Essas adaptações podem estar associadas à ideia das regras que estabelecem os parâmetros para a idealização do material didático ou ainda à extensão do conteúdo. Em busca de elaborar um jogo educativo ideal, Leandro Demenciano se utiliza da analogia do limão para nos esclarecer:

¹⁰² COSTA, L. D.. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm*. In: SBGames, 2009, Rio de Janeiro. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, 2009. v. 1. p. 3.

(...) A história de duas mães que projetam duas soluções distintas para fazerem suas crianças consumirem limão. É uma analogia com duas maneiras de criar jogos com fins pedagógicos, onde a água é um jogo de entretenimento, e o limão, o objeto de conhecimento. Duas mães, cada uma com dois filhos resfriados, desejam que eles consumam limão. Eles estão voltando de uma corrida na praia. A primeira mãe bota um plano no estilo “jogos com fins pedagógicos comuns”. Ela pensa: “Eles estão com sede e, certamente, querem água, então é só colocar limão na água deles, que o ingerirão com ela”. Então ela corta um limão com casca e tudo em fatias minúsculas, as coloca em copos d’água e entrega os copos aos filhos sedentos. Mas, nos primeiros goles, eles notam os pedaços do limão que, além de azedos e amargos, os impedem de beber a água numa ação fluida de goles rápidos. Logo trocam seus copos por outros apenas com água. A segunda mãe pensa: “Tenho que bolar um plano para fazer meus filhos consumirem bastante limão”. E sua estratégia é no estilo “jogos com fins pedagógicos ideais”: “Já sei!”, ela diz, “Vou criar algo muito gostoso a partir do limão. Assim, eles vão sempre querer este algo que terá limão. Mas, como posso fazer isso?”. Então ela para, planeja e projeta. Ela sabe que a casca do limão é muito amarga, então aproveita apenas o suco, cortando e espremendo o limão. O suco tem sabor muito azedo e forte. Então ela acrescenta açúcar para tornar o azedo mais doce e água para diluir o suco e suavizar seu sabor. Depois ela coa para retirar os bagaços e caroços restantes e experimenta para saber se ficou gostoso. Após experimentar e ajustar corretamente os ingredientes, ela chega a uma solução que não é tão rica em vitamina C quanto pedaços de limão com casca e tudo, mas que será muito mais consumida – e, portanto, mais efetiva – que esses pedaços com água. Seus filhos bebem a limonada quando chegam da corrida, na hora do almoço e na janta. Além deles, todo o restante da família, que não era o público-alvo, toma bastante limonada, não para se prevenir da gripe (o que acontece), mas porque a limonada é gostosa.¹⁰³

A utilização de jogos no ensino de história não tem como objetivo (ou, ao menos, não deveria ter) reconstruir determinado momento histórico de forma verdadeira e integral ou ser tão complexo a ponto de limitar a participação de alunos. Na verdade, os jogos possibilitam, muitas vezes, um primeiro contato das pessoas com determinados temas. Dessa forma, para que seja possível promover o ensino de história com a utilização dessa ferramenta, tornam-se necessárias certas flexibilizações. Para a confecção do material pedagógico proposto nesse trabalho, foi preciso adequar os debates historiográficos à realidade da Educação Básica.

¹⁰³ COSTA, L. D. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm*. In: SBGames, 2009, Rio de Janeiro. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, 2009. v. 1. p. 13.

As contribuições proporcionadas pelos jogos didáticos estão associadas ao lúdico. Marcella Albaine Costa discute sobre a temática de jogos e ensino de história em seu livro “Ensino de história e games”¹⁰⁴ e traz, além dos referenciais teóricos, a dimensão prática dessa metodologia. Nesse livro, a autora destaca o papel do lúdico no processo educativo como forma de expandir os caminhos para o aprendizado. Através dele, é possível desenvolver a criatividade e refletir sobre sentimentos e estímulos que podem ser encontrados na vida real. Os desafios enfrentados para a aplicação de um jogo são tão vastos quanto os perfis de jogos que podem ser criados. Para cada estilo de jogo elaborado existem questões a serem debatidas e barreiras a serem ultrapassadas. Muitas vezes, no que diz respeito à criação dos jogos no ensino fundamental, as adequações referentes ao debate historiográfico são necessárias. Além disso, questões técnicas próprias de um jogo digital podem representar obstáculos para sua utilização. De qualquer modo, o objetivo de construir um conhecimento de forma compartilhada com os participantes deve ser o foco principal do educador que deseja contribuir para o ensino de história por intermédio de jogos.

O avanço tecnológico impulsionou pesquisas sobre a relação de jogos e educação. Neste sentido, o campo virtual não é exclusivo para a discussão. Os jogos virtuais representam grande parcela dos jogos consumidos pelos jovens, mas deve-se ter cuidado para não tomar a parte como um todo. Jogos como *Assassin's Creed Unity*, que se passa no século XVIII na cidade de Paris, possuem aspectos que podem ser trabalhados em sala de aula no que diz respeito à Revolução Francesa. Apesar de o jogo envolver conspirações e assassinos misteriosos que controlam o rumo da história, ele fornece aspectos culturais, acontecimentos políticos e contribuem para a caracterização de alguns personagens históricos. Além disso, *Assassin's Creed Unity* é frequentemente criticado por conta de certas representações como a de Robespierre, retratado no jogo como um sádico sanguinário.¹⁰⁵ O povo é

¹⁰⁴ COSTA, M. A. F.. *Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2017. v. 1. 125p.

¹⁰⁵ A produtora Ubisoft afirmou que alguns eventos retratados no jogo foram exagerados para fins narrativos, e que algumas liberdades criativas foram tomadas com determinados fatos

representado como uma massa descontrolada e desprovida de racionalidade, enquanto Maria Antonieta é apresentada como uma inocente mulher rica. Por conta disso, diversos historiadores apontam as possíveis compreensões equivocadas acerca do contexto histórico do século XVIII que alguns jogos digitais são capazes de trazer, como o reforço de interpretações equivocadas sobre eventos ou personagens históricos.

Para que a utilização dos jogos no ensino não seja compreendida por muitos como ameaça, é essencial fazer algumas diferenciações em relação a suas propostas distintas. Atualmente, o contexto dos jogos está situado em duas realidades distintas: os jogos digitais e os jogos analógicos. Dentro de cada eixo, existe uma classificação de tipos de jogos. Porém, a classificação deles depende das categorizações e similaridades propostas pelo autor. Assim, não há homogeneidade na conceitualização dos tipos de jogos. A *Digital Games Research Association* (DiGRA) define jogos digitais como matéria-prima de bit e bytes, necessitando de uma plataforma virtual para seu uso.¹⁰⁶ Com isso, as tecnologias envolvidas na elaboração de um jogo digital são capazes de criar possibilidades explorando o mundo da ficção, onde é permitido ao jogador realizar ações que não consegue na vida real, como voar ou ter superpoderes. Por outro lado, a definição da palavra “digital” no campo da informática como algo que assume unicamente valores inteiros (diz-se de grandeza) incentiva alguns autores a defender que digital é tudo que pode ser contado nos dedos, trabalha exclusivamente em números inteiros, e, por isso, reconhece estados de verdade ou falsidade. Não existiriam, portanto, meios resultados em um jogo digital, e todas as possibilidades dentro dele já foram calculadas, quantificadas e colocadas na forma de regras. Esse embate teórico

históricos. Portanto, não houve embasamento bibliográfico na criação desse jogo que justificasse certos eventos. Maiores informações sobre a polêmica envolvendo Robespierre e outras características desse jogo podem ser encontradas nesse link: <https://oglobo.globo.com/economia/novo-assassins-creed-irrita-franceses-por-retratar-robepierre-como-um-vilao-psicopata-14588745>.

¹⁰⁶ Medeiros, D. P. Jogos analógicos como ferramentas estratégicas para as marcas. *Design E Tecnologia*, 17, 56-63. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.23972/det2019iss17pp56-63>>. Acesso em: 24 ago. de 2020.

pode ser visualizado utilizando o xadrez como exemplo. Para alguns, o xadrez não deve ser considerado um jogo digital por não necessitar de uma plataforma virtual para seu uso; para outros, dada a importância dos cálculos para a confecção das regras dentro de um espaço simulado, o xadrez deve ser considerado um jogo digital.

Os jogos analógicos podem ser assim caracterizados por não demandarem uma plataforma virtual para serem jogados. Outra vertente, no entanto, procura diferenciar um jogo analógico do digital tal como se diferenciam as informações analógicas e digitais. É possível representar o formato analógico com uma curva que apresenta intervalos com valores variáveis 0 e 10. Uma das principais características deste tipo de sinal é que ele passa por todos os valores intermediários possíveis (0.01, 0.566, 4.565, 8.55...), o que resulta em uma faixa de frequência bem maior. Dessa forma, isso significa que os resultados específicos de um movimento qualquer são infinitos, diferentemente dos resultados digitais, baseados em valores discretos (0,1, 2, 5...). Enquanto uma vertente foca na possibilidade de resultados frente a um movimento, outra reforça que “a principal diferença com jogos digitais está na interação direta e pessoal com o outro jogador e o que sustenta a prática do jogo não é uma plataforma digital, mas sim, as regras, os objetos e as pessoas.”¹⁰⁷. Mais uma vez, percepções distintas tendem a retirar o foco do objetivo principal de analisar a utilização dos jogos no ensino de história. Nesse sentido, estudar as particularidades de cada jogo a fim de criar um sistema categórico mais detalhado é interessante, mas, para fins educativos, deverão ser adotadas algumas generalizações para tornar possível a análise dos jogos na educação.

Segundo a *Digital Game-Based Learning*, ao considerar a sua natureza lúdica, os jogos estão categorizados em duas grandes classes: jogos comerciais e jogos educativos.¹⁰⁸ Enquanto os jogos comerciais são aqueles produzidos pela indústria de jogos focando no entretenimento, os *serious*

¹⁰⁷ VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. *O jogo da vida: usos e significações*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009. p. 22.

¹⁰⁸ PRENSKY, Mark. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Tradução de Eric Yamagute; revisão técnica de Romero Tori e Denio Di Lascio. - São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

*games*¹⁰⁹ se caracterizam pela sua proposta educativa. Isso não quer dizer, todavia, que as categorias sejam auto-excludentes. É possível que um jogo educativo seja capaz de entreter, assim como um jogo comercial seja capaz de educar o participante de alguma forma. No entanto, no que tange a sua idealização, os jogos comerciais possuem a intenção de terem êxito no entretenimento para se tornarem rentáveis, enquanto os educativos, apesar de necessitarem de investimentos iniciais, são elaborados para educar. Os dois grupos de jogos podem ser elaborados em formato digital ou analógico¹¹⁰.

Esse trabalho se propõe a refletir sobre os tipos de jogos que têm como objetivo principal e final a educação. *Serious games*, como são conhecidos, são caracterizados por serem dispositivos educacionais para quaisquer faixas etárias e situações diversificadas e, por isso, torna-se fundamental analisá-los. Segundo McGonigal, uma *game designer* renomada, principalmente em jogos baseados na psicologia da felicidade, os jogos possibilitam imergir em uma causa, concentrar as atenções coletivas para essa causa e inspirar esforços de longo prazo.¹¹¹ Por simular situações, os jogos desenvolvem a capacidade dos indivíduos de lidar com problemas, superar obstáculos e resistir à pressões, fornecendo informações e conteúdos necessário em abordagens mais complexas.

Mas, afinal, quais são as características de um jogo sério? Como esse tipo de jogo se diferencia de um jogo de entretenimento? Para responder essas

¹⁰⁹ O pesquisador Clark C. Abt recebe os créditos por elaborar esse termo. Em 1970, ele publicou o livro *Serious Games* (New York: Viking Press). Em 2002, o criador de jogos Ben Sawyer fundou a 'Serious Games Initiative' para elevar a um patamar institucional esse tipo de aplicação de jogos.

¹¹⁰ O criador do jogo "Anjos & Dragões", André Luiz Negrão, comenta sobre diferenças entre a confecção analógica e a digital. A produção, apontada pelo criador como a principal diferença, de um jogo analógico está vinculada à sua produção gráfica. Ou seja, não são os programadores os responsáveis pela produção do jogo, mas sim as gráficas. Para compreender mais sobre essas diferenças, a entrevista concebida ao blog "Fábrica de Jogos" pode ser acessada pelo link <fabricadejogos.net/posts/artigo-producao-de-jogos-analogicos-card-game-anjos-e-dragoes/>.

¹¹¹ MCGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2012.

e outras questões a fim de incorporar essa filosofia no ensino de história, é preciso ir mais a fundo nos conceitos de jogos.

Figura 3 – Pré-adolescentes brincando de esconde-esconde



Fonte: <https://br.guiainfantil.com/materias/educacao/jogosesconde-esconde-brincadeiras-para-criancas/> Acesso em: 24 de ago. de 2020.

Figura 4 - Dois pré-adolescentes jogando xadrez



Fonte: <https://blog.xalingo.com.br/2019/12/5-beneficios-dos-jogos-de-tabuleiros-para-as-criancas-parte-2/>. Acesso em: 24 de ago. de 2020.

A figura 3 representa um jogo de esconde-esconde e a figura 4 um jogo de xadrez. Ainda que as duas atividades possam ser chamadas de jogos, não é difícil imaginar as diferenças entre elas. Enquanto o xadrez é jogado com um número fixo de dois jogadores, o esconde-esconde pode ser jogado com qualquer número maior que dois. Para jogar xadrez, é necessário possuir um tabuleiro de xadrez e peças de xadrez, enquanto o esconde-esconde não

possui nenhuma exigência específica além de algum lugar para se esconder. No entanto, é através das semelhanças que conseguimos construir reflexões sobre a definição de jogos. Jogos comuns compartilham cinco características específicas: são orientados por um objetivo; são movidos por regras; eles têm algum tipo de *feedback* quando você joga; possuem um elemento competitivo e, por fim, dependem da decisão dos envolvidos de participarem ou não.¹¹² Essas características se aplicam a jogos de entretenimento, os tipos de jogos com os quais a maioria das pessoas está familiarizada.

Muitas pessoas não conhecem os jogos sérios e isso, frequentemente, é um motivo de confusão em relação ao termo. À primeira vista, a expressão aparenta ser, inclusive, um paradoxo¹¹³ pelo fato das palavras “jogos” e “sérios” parecerem contraditórias entre si. O primeiro ponto a ser destacado em relação a esse tipo de jogo é que ele pode ser divertido, mas o que mais o diferencia em relação aos jogos de entretenimento é o seu propósito educativo. Os criadores de jogos sérios pretendem ensinar algo a seus jogadores, como conscientização de um determinado tema, informações ou atitudes positivas. Eles fornecem princípios de motivação a partir de jogos de entretenimento e os utilizam para ensinar aos jogadores algo de uma maneira envolvente.

O modelo de jogo utilizado para informar sobre questões ambientais, proporcionar reflexões sociais, desenvolver os referenciais geográficos, entre tantos outros, se difere de outros produtos midiáticos como filmes e desenhos. Apesar destes últimos também serem capazes de mesclar um propósito educativo com a diversão, eles não proporcionam uma experiência de protagonismo ao envolvido. No jogo, por outro lado, o jogador está imerso na experiência de tomar decisões de forma ativa e é capaz de definir o seu próprio

¹¹² As características dos jogos são analisadas em uma das aulas do curso que pode ser acessado através do link <https://www.coursera.org/learn/serious-gaming>. Acesso em: 21 de abr. de 2020.

¹¹³ O paradoxo, também conhecido com oxímoro, é uma figura de linguagem que reúne conceitos opostos em um mesmo enunciado. Ele pode ser descrito como a expressão de uma ideia lógica por meio do emprego de termos opostos entre si. A reflexão sobre o paradoxo ou não dessa expressão pode ser encontrada em Ritterfeld, U., Cody, M., & Vorderer, P. (Eds.). *Serious games. Mechanisms and effects*. New York: Routledge. 2009. P.3.

destino naquele ambiente. O ambiente criado por essa ferramenta é altamente motivador e, por isso, permite oportunidades de aprendizado.

Os jogos são atraentes para as pessoas por diversos motivos. Alguns aspectos são importantes para a reflexão desse trabalho. O primeiro argumento se baseia no fato de que jogar é funcional e suas recompensas o tornam mais agradável. O segundo argumento se baseia na motivação capaz de permitir com o que as pessoas satisfaçam necessidades específicas. O fato de crianças brincarem atraiu a atenção de psicólogos famosos, como Jean Piaget, Sigmund Freud e outros. Apesar de terem premissas diferentes, as suas perspectivas sobre jogos são parecidas, isto é, brincar é funcional e contribui para o desenvolvimento cognitivo. Além disso, o jogo desempenha uma função social significativa. Neste sentido, por exemplo, quando as crianças assumem os papéis estereotipados de gênero de princesas, de cavaleiros medievais, ou aprendem a lidar com alguém que quebra as regras, eles estão desenvolvendo relações sociais e construindo senso de coletividade.

Após refletir brevemente sobre o que leva as pessoas a jogar, cabe tecer algumas considerações acerca do jogo e o ato de jogar. O idioma inglês pode contribuir para a reflexão uma vez que nele é possível *game* e *play*. *Play* representa uma atividade agradável com muita liberdade. Geralmente, ele tem regras para criar ordem, mas essas regras são bem diferentes das dos jogos (*games*). As regras do jogo geralmente são rigorosas e preocupam-se com procedimentos que estão vinculados ao objetivo do jogo. Uma segunda grande diferença entre jogar e brincar¹¹⁴ é a competição incorporada nas regras e sistema de *feedback* do jogo. Jogos são sobre ganhar ou perder. Tudo que envolve o jogo, como as regras, o *feedback*, o objetivo e o elemento de competição dos jogos resultam em uma estrutura imposta que é muito mais rígida do que a abertura do jogo. Por esse motivo, entende-se que a natureza dos jogos possa ser menos atraente do que a liberdade oferecida pelas brincadeiras.

¹¹⁴ Utilizarei a tradução “jogar” para *game* e “brincar” para *play*.

Criadores de jogos procuram superar essa barreira natural das estruturas menos atraentes buscando, justamente, uma estrutura mais atrativa. Isso, inclusive, é um dos motivos para o êxito dos jogos digitais. O clamor pelos jogos digitais é uma fonte de inspiração para a elaboração de jogos educativos. Existem algumas teorias que tentam explicar o porquê das pessoas jogarem jogos digitais, e uma delas é a teoria da gratificação. Os usos e a teoria da gratificação, desenvolvidos nas pesquisas de Greenberg, Sherry e Ruggiero, sustentam que as pessoas usam a mídia para obter gratificações relacionadas às necessidades do indivíduo. A teoria enfatiza que os usuários de mídia buscam ativamente determinado conteúdo de mídia a fim de satisfazer as suas necessidades.¹¹⁵ Foi estabelecido em muitos contextos de aprendizagem diferentes que recompensar uma determinada ação aumenta as chances de a ação ser repetida, tanto em animais quanto em humanos.

Em resumo, a funcionalidade do jogo e a estrutura de recompensa dos jogos contribuem para o apelo dos jogos, mas isso é apenas parte da resposta. No caso dos jogos digitais, o papel ativo é facilmente perceptível: os jogos funcionam apenas se os jogadores responderem às mensagens que aparecem na tela. Se eles não apertarem os botões, o jogo simplesmente para. Dessa forma, o desejo de atender às suas necessidades com as suas próprias mãos é um grande atrativo dos jogos digitais. É concebível que os jogos sérios também possam satisfazer necessidades, por exemplo, oferecendo diversão, senso de controle, atendendo às necessidades relacionadas à competência, desafio ou interesse. Nesse sentido, através do entendimento do conceito de jogos, da atratividade das suas estruturas e do conceito de *Homo Ludens*, é possível elaborar um jogo pedagógico bem-sucedido.

Um dos estudos fundadores da teoria dos jogos é o livro *Homo Ludens*, publicado em 1936 pelo historiador cultural holandês Johann Huizinga.¹¹⁶

¹¹⁵ SHERRY, J. L., GREENBERG, B. S., LUCAS, K. & LACHLAN, K. A. *Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference*. In *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*. 2006. Essa pesquisa apresenta as motivações que fundamentam a teoria da gratificação. A saber: controle, desafio, competição, fantasia, interesse, busca por diversão e interação social são os principais motivos para endossar a teoria da gratificação.

¹¹⁶ HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

Segundo Huizinga, brincar não é apenas uma atividade fútil, é uma categoria primária de vida e constitutiva da cultura. Isso significa que o jogo e a cultura estão intimamente ligados. Nas palavras de Huizinga, a cultura surge como uma brincadeira e nunca a deixa. Utiliza-se o conceito *Homo Ludens* para enfatizar que a natureza humana é divertida. A brincadeira está profundamente enraizada na vida humana. Todas as pessoas jogam, em todas as culturas e em todos os tempos. O brincar é ainda mais antigo que os humanos, pois muitos animais também brincam. Assim,

O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições mais rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica.¹¹⁷

Em *Homo Ludens*, o autor dá a definição de jogo como

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida num certo nível de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas e absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, atividade acompanhada de um sentimento de tensão e alegria, e de uma consciência de ser que é diferente daquela da vida cotidiana.¹¹⁸

O ensino de história, portanto, precisa estar atento às reivindicações culturais dos jovens. Ensinar história através da utilização de jogos é compreender a natureza humana e compreender a inserção do ser humano em sociedade. O ato de jogar pode ajudar a desenvolver as habilidades e ideias necessárias para jogar o tão real jogo da vida, preparando os jovens para a vida adulta. Diferentes formas de brincar têm funções diferentes no desenvolvimento de diversas esferas da vida adulta, variando de praticar habilidades motoras e competição a exercícios de imaginação. Além disso, o jogo nos ajuda a adquirir habilidades específicas e a melhorar a flexibilidade do comportamento, pois ajuda a aprender a lidar com resultados adversos ou inesperados.

Jogar aumenta as possibilidades e o processo de adaptativo, superando a esfera superficial do divertimento e sendo capaz de gerar conhecimento.

¹¹⁷ HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 3.

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 33.

Embora essa prática tenha sido característica da vida humana e desempenhada desde os primórdios, a necessidade dela parece ainda mais urgente em nossa era atual, caracterizada por mudanças rápidas, aumento da complexidade, incertezas e reflexões. Desenvolver identidades lúdicas, exercitar a abertura para o mundo e continuar jogando enquanto adulto, parece ser mais crucial agora do que nunca.

Capítulo 4 – *YU-GI-OH!* MEDIEVAL

Na condição de professor da Educação Básica, o professor de história precisa desenvolver certas habilidades em função do exercício do magistério e acrescentando essa prática aos estudos desenvolvidos na universidade. É preciso enfrentar diversos desafios para conseguir conquistar o objetivo de desenvolver visões críticas e interpretativas sobre a sociedade nas diferentes temporalidades. Ao atuar no Ensino Fundamental, as dificuldades são ainda maiores, pois é preciso adequar a linguagem do conhecimento acadêmico ao modelo de comunicação desses jovens.

Devido ao fato de lecionar desde os vinte e um anos de idade, pude perceber que a elaboração de uma metodologia capaz de se aproximar da realidade do aluno permite com que o processo de ensino-aprendizagem tenha mais êxito. A diferença de idade não é um fator que impede o conhecimento da realidade do estudante, mas a proximidade, contudo, é um agente facilitador desse processo. De qualquer forma, nada impede que o profissional estabeleça diálogos para conhecer melhor como a juventude percebe não só a escola, mas, também, o processo educacional. O que será exposto ao longo deste capítulo, inclusive, é resultado do diálogo que tenho com as turmas em relação às metodologias educativas.

Ao lecionar para as turmas do 6º e 7º ano, é comum lidar com a situação da entrada de muitos alunos novos na escola. O início do período letivo é um momento importante para fomentar conversas que permitam com que os novos alunos se conheçam e, principalmente, para que o professor os conheça. Sendo assim, ao conversar com os jovens sobre o que hoje em dia fazem para se divertir, deparei-me com a importância que o lúdico tem nessa geração. Apesar de aparelhos tecnológicos terem transformado em obsoletos diversos brinquedos, por outro lado, não quer dizer que contribuíram para o desaparecimento da vontade de brincar e se divertir. Ao compreender quais os

tipos de jogos ainda são muito utilizados, procurei pensar em algum material didático capaz de combinar jogos e o ensino de história.

A importância de lecionar para os anos iniciais do Ensino Fundamental II é a constante renovação das práticas do ensino a fim de manter as formas de comunicação atualizadas. Todavia, a falta de continuidade no processo educativo pode ser um desafio a ser solucionado. É comum lidar com alunos recém-chegados que não têm formação ainda consolidada motivada por diversos fatores como, por exemplo, ausência de ritmo de estudos, conteúdos anteriores que ainda não foram devidamente compreendidos, dentre outros. Um pequeno alento diante dessa situação consiste na possibilidade de ter uma turma do 7º ano composta em sua maioria por alunos que você ministrou aulas no ano letivo anterior. Vale destacar que em uma das turmas, a colaboração dos alunos permitiu o desenvolvimento do material didático produzido. O tempo de trabalho junto a esse grupo de estudantes contribuiu para que eles tivessem seus laços de amizade fortalecidos e para que depositassem confiança nesse projeto que viria a ser construído.

A decisão de desenvolver o material com a turma do 7º ano se deu, primeiramente, por conta do conteúdo programático referente ao período da Idade Média aparecer nessa série. Outros fatores ajudaram a garantir o sucesso da construção desse projeto, como, por exemplo, a quantidade de alunos por turma e a condição socioeconômica dos estudantes. As turmas nesse colégio particular, localizado em Vilar dos Teles, no município de São João de Meriti, apresentam uma média de vinte alunos, o que colabora para que o educador tenha mais contato com os educandos. O fato de ser uma escola voltada ao público de classe média facilita a comunicação e adequação do conteúdo voltado à realidade dos jovens, ainda que ela possa ser diferente entre outras escolas. Vale ressaltar que a desigualdade social latente em diversas escolas na cidade, estado e país é um fator determinante para que alunos não se conectem com determinadas propostas metodológicas.

O material didático foi desenvolvido pautado na necessidade de propor a ludicidade não somente pelo fato da idade dos alunos, mas por compreender

que a prática de jogos exerce um importante papel na construção de um indivíduo social. Entre diversas opções dadas pelos alunos para que fosse desenvolvido um material capaz de ensinar história através de um jogo, foi levado em consideração o gosto pessoal do criador em relação ao desenho que inspira o nome do jogo: “Yu-Gi-Oh!”. *Yu-Gi-Oh!* é um nome japonês que significa "o rei dos jogos". É também o nome de um mangá (algo próximo a uma revista em quadrinhos), de um desenho animado e de um jogo de cartas¹¹⁹.

O capítulo anterior destacou a importância que os jogos podem ter na prática do ensino. Ao buscar, ainda mais, justificar a inspiração em *Yu-Gi-Oh!*, é preciso destacar que o referido material didático preparado é capaz de despertar o interesse dos alunos, fomentar o raciocínio e o emprego de diferentes estratégias. O modelo de jogo proposto pelo desenho japonês permite com que o jogador possua liberdade (dentro das regras e da limitação do material) para definir e alterar os resultados dentro de uma partida. Não se trata, portanto, de um jogo onde o aluno será um jogador passivo, apenas seguindo as instruções. Dessa forma, inspirando-me no modelo de jogo e nas regras básicas de *Yu-Gi-Oh!*, foi desenvolvido um jogo de cartas que, se utilizando da mesma dinâmica, é capaz de traçar um panorama da Baixa Idade Média. A criação do jogo em sua temática medieval foi feita para apresentar grupos sociais do período, aspectos econômicos e políticos do feudalismo, as Cruzadas, o Renascimento comercial e outros tópicos da Idade Média.

A utilização do produto pedagógico “*Yu-Gi-Oh! Medieval*” é aconselhada após as aulas expositivas com o tema do feudalismo. Assim, o educador já teria trabalhado conceitos centrais para apresentar o panorama feudal e as principais transformações que ocorreram ao longo da Baixa Idade Média. No entanto, não é extremamente necessária uma explanação teórica muito densa, pois o jogo foi desenvolvido para ser intuitivo o suficiente para que o aluno

¹¹⁹ A “comunidade *gamer*”, aquela voltada a jogos de diferentes estilos, emprega amplamente a utilização de expressões estrangeiras. Para fins didáticos, não empregarei o uso de palavras em inglês, ainda que não seja aconselhada a tradução de certos termos. O “jogo de cartas” *Yu-Gi-Oh!*, por exemplo, é conhecido como um *Cardgame*. Não cabe aqui defender uma das maneiras, mas sim compreender do que o jogo se trata.

busque compreender as relações que se estabelecem e como (e porque) elas são alteradas. Dito de outra maneira, o aluno pode construir o aprendizado aliando a sua experiência em jogos com o conteúdo programático da história.

Com o desafio de explicar a dinâmica do produto didático desenvolvido sem que se tenha conhecimento prévio do funcionamento de *Yu-Gi-Oh!*, dedicar-me-ei a selecionar algumas regras básicas capazes de dar o suporte necessário para que o educador possa utilizar esse material em sala de aula.¹²⁰ Resumidamente, *Yu-Gi-Oh!* consiste em um duelo entre dois jogadores que se utilizam de uma variedade de Cartas de Monstros, Magias e Armadilhas para derrotar os monstros do oponente e ser o primeiro a deixar o oponente com nenhum Ponto de Vida.

Os jogadores organizam suas cartas em um espaço denominado “tapete de duelo”, onde existem zonas específicas para cada tipo de carta. A zona de baralho (também chamado de *deck*), por exemplo, é onde ficam posicionadas todas as cartas de cada jogador para serem compradas. A zona de monstro¹²¹ é o lugar onde devem ser colocados os monstros que serão usados, existindo três maneiras principais de posicionar as cartas de monstro. A primeira é com a face para cima em posição de ataque, a segunda com a face para cima em posição de defesa e, por fim, a terceira com a face para baixo em posição de defesa. As cartas na posição vertical significam posição de ataque, enquanto na horizontal, de defesa. A zona de magia e armadilha é onde são posicionadas as cartas de magia e armadilha usadas.¹²² É possível colocá-las com a face para cima, para serem ativadas, ou com a face para baixo. Por fim, o cemitério é a zona destinada às cartas de monstro que são destruídas e às

¹²⁰ Todas as regras foram retiradas do Manual Oficial de Regras Versão 9.0. https://img.yugioh-card.com/ygo_cms/ygo/all/uploads/Rulebook_v9_pt.pdf. Acesso em 24 de abril de 2020.

¹²¹ *YU-GI-OH!* é um jogo ficcional, onde os personagens que protagonizam as batalhas são chamados de monstros. A manutenção dessa nomenclatura no jogo didático é prejudicial para o ensino de história, uma vez que sugere um mundo medieval carregado de ficção e estereótipos. Dessa forma, adotei o nome de “personagem”.

¹²² Assim como não é proveitoso manter a nomenclatura “monstros”, penso que manter “magias e armadilhas” contribuiriam para a ideia de um mundo medieval mágico. No entanto, por motivos de edição, que serão melhor explicados posteriormente, as expressões terão que ser mantidas.

de magia /armadilha que já foram utilizadas. Assim, elas são enviadas para este espaço com a face para cima.

A próxima etapa consiste em entender a estrutura das cartas. Como a leitura correta das cartas é muito importante para a funcionalidade do jogo, foram selecionados dois exemplos, sendo o primeiro uma carta de monstro e o segundo de magia e armadilha.

Figura 5 - Itens de um Card de Monstro



Fonte: https://img.yugioh-card.com/ygo cms/ygo/all/uploads/Rulebook v9_pt.pdf, Acesso em: 3 de maio, 2020.

Uma carta é composta de vários itens que, somados, permitem com que o jogo se desenrole. Vale destacar que os itens com contorno vermelho são importantes no jogo oficial, mas, no material didático, com o intuito de simplificar o jogo, serão excluídos. Além disso, cabe uma explicação sobre os itens que serão utilizados. Na parte indicada pelo número 4 se registra o tipo de monstro, isto é, se é um monstro guerreiro, uma besta ou um mago¹²³. O item 6

¹²³ No mundo ficcional de *YU-GI-OH!* existem diferentes tipos de monstros, como dragões, bestas e magos. A tipificação de monstros dessa forma faz sentido apenas no jogo original, onde eles podem adquirir efeitos especiais por conta disso. No jogo pedagógico, será evitado

contém os pontos de ataque (ATK) e de defesa (DEF)¹²⁴ de um monstro. Quanto maior os pontos de ataque e os pontos de defesa, maior as chances do monstro na batalha. O espaço 7 é reservado para explicar os efeitos da carta. É nesse espaço que são descritas as características e os efeitos do monstro, caso ele tenha. As cartas de monstro são usadas para batalhar e derrotar os monstros do seu oponente. A batalha entre os monstros é o fundamento de qualquer duelo.

Figura 6 - Itens de um Card de Magia/Armadilha

esse modelo de personagens fictícios a fim de evitar construções equivocadas sobre o imaginário medieval nos estudantes.

¹²⁴ ATK e DEF significam, respectivamente, a abreviação de Attack e Defense. Essa nomenclatura será mantida por questões de edição, que serão explicadas de forma mais detalhada adiante.



Fonte: https://img.yugioh-card.com/ygo cms/ygo/all/uploads/Rulebook v9_pt.pdf,
Acesso em: 3 de maio, 2020.

Assim como foi feito nas cartas de monstro, serão realizadas simplificações nas cartas de magia e armadilha para que o jogo não fique muito complexo. Sendo assim, os itens com contorno verde serão excluídos. O espaço 1 é reservado para o nome da carta, enquanto no espaço 4 serão detalhadas as condições e os efeitos dela.

Para vencer o duelo, o jogador precisa reduzir os Pontos de Vida (PV) do oponente a nenhum. Outra condição para a vitória é o seu oponente não ser capaz de comprar mais uma carta, isto é, já ter comprado todas as cartas do baralho. Para tirar os Pontos de Vida do adversário, é preciso causar dano a

partir das batalhas. Ele deve ser calculado de acordo com a posição de batalha do personagem que está sendo atacado. Se o jogador atacar um personagem em posição de ataque, compare ATK com ATK. Se o jogador atacar um personagem em posição de defesa, compare o ATK do atacante com a DEF do atacado. Dessa forma, existem diferentes cenários para se calcular os danos caso ocorra uma batalha.

Quando um jogador ataca um personagem em posição de ataque, três coisas podem ocorrer: vitória, empate ou derrota. Ele vence quando o ATK do seu personagem for maior que o ATK do personagem do oponente, fazendo com que o personagem adversário seja destruído (enviado para o cemitério) e a diferença pela qual o ATK do personagem atacante exceder o ATK do personagem do oponente seja subtraída dos Pontos de Vida do oponente como dano de batalha. O segundo cenário é caso haja um empate. Quando o ATK do personagem atacante é igual ao ATK do personagem do oponente, os dois são destruídos e nenhum duelista sofre dano de batalha. Por fim, um jogador perde a batalha quando o ATK do seu personagem é menor que o ATK do personagem do oponente. Caso isso aconteça, o personagem atacante é destruído e a diferença pela qual o ATK do personagem do oponente exceder o ATK do personagem atacante é subtraída dos Pontos de Vida do derrotado. Se não houver personagens no lado do campo do seu oponente, o jogador pode atacá-lo diretamente. Todo o valor de ATK do seu personagem atacante é subtraído dos PV do seu oponente como dano de batalha. Para facilitar a compreensão, foi selecionado um exemplo:

Figura 7 - Exemplo de Ataque x Ataque



Fonte: Compilação do autor, 2020.

Ao considerar que ambas as cartas estão em posição de ataque (estão na vertical) e que o Papa tenha atacado o Senhor Feudal, o adversário perderia 2 pontos de vida.

Da mesma forma, são três as possibilidades de quando um jogador ataca um personagem em posição de defesa (horizontal). A primeira delas é ele vencer, caso o ATK do personagem atacante seja maior que a DEF do personagem do oponente. Então o personagem atacante destrói o do oponente, o enviando para o cemitério e nenhum dos duelistas sofre qualquer dano de batalha. O empate ocorrer caso o ATK do personagem atacante seja igual à DEF do personagem do oponente, não destruindo nenhum dos personagens e não dando prejuízo de batalha a nenhum jogador. Por fim, caso um personagem atacante tenha um ATK menor do que a DEF do personagem do oponente, nenhum deles é destruído, mas a diferença pela qual a DEF do personagem adversário exceder o ATK do atacante é subtraída dos pontos de vida do jogador que atacou. É preciso acrescentar que quando um jogador ataca uma carta com a face para baixo, é preciso desvirá-la para, então calcular o dano. A seguir, mais um exemplo:

Figura 8 - Exemplo de Ataque x Defesa



Fonte: Compilação do autor, 2020.

Ao considerar que o Papa atacou o Senhor Feudal em modo de defesa, a carta atacada seria destruída, mas o jogador não perderia pontos de vida.

Os jogadores alteram as suas jogadas em turnos, que apresentam etapas onde o jogador pode fazer ou não determinadas ações. O manual de regras oficial explica detalhadamente o que é permitido fazer em cada etapa do turno. Porém, assim como em outros momentos, o *Yu-Gi-Oh! Medieval* passará por simplificações a fim de facilitar a jogabilidade. A estrutura do turno será apresentada a título de conhecimento sobre a “ação” do jogo, mas um manual personalizado especialmente para o material pedagógico será anexado ao fim do projeto para fornecer suporte ao educador.

Figura 9 - Estrutura do Turno



Fonte: https://img.yugioh-card.com/ygo cms/ygo/all/uploads/Rulebook_v9_pt.pdf,
Acesso em: 3 de maio, 2020.

A Fase de Compra é a primeira fase, onde o duelista do turno compra uma carta do topo do seu baralho. Um duelista sem nenhuma carta restante no seu baralho, portanto, incapaz de comprar, perde o duelo. Depois de comprar, as cartas de armadilha ou magia podem ser ativadas antes de você prosseguir para a Fase de Apoio. É importante destacar que o duelista que começar o duelo não pode comprar durante a Fase de Compra do seu primeiro turno.

A Fase de apoio foi removida do material didático, portanto, a próxima etapa é a Fase Principal 1, onde a maioria das cartas é utilizada. Você pode invocar monstros, mudar a posição de batalha dos monstros, ativar efeitos de cartas e baixar cartas de magia e armadilha. Essas ações podem ser feitas na ordem de preferência. A mudança de posição dos monstros, no entanto, precisam respeitar algumas regras: não é permitido mudar a posição de batalha de um monstro que foi colocado no campo no mesmo turno; não é permitido mudar a posição de batalha de um monstro durante a Fase Principal 2 se o monstro atacou durante a Fase de Batalha e não é permitido mudar a posição de batalha de um monstro se você já mudou a posição de batalha desse monstro uma vez no mesmo turno.

A Fase de Batalha é opcional para aqueles que, como o nome sugere, vão batalhar. O duelista que começar o duelo não pode conduzir sua Fase de Batalha durante seu primeiro turno. É nessa fase que o jogador seleciona um monstro no seu lado do campo para atacar e um monstro do seu oponente para ser o alvo do ataque. Se o oponente não possuir monstros no campo, é possível atacá-lo diretamente (reduzindo os pontos de vida diretamente). Após realizar o cálculo dos danos, o duelista atacante pode repetir o processo, levando em consideração que cada monstro pode atacar somente uma vez por turno.

Durante a Fase Principal 2 o jogador pode realizar as mesmas que na Fase Principal 1. No entanto, se na Fase Principal 1 ele já realizou alguma ação que possui um limite em relação ao número de vezes que ela pode ser realizada, ele não pode realizá-la novamente na Fase Principal 2. É possível ativar e baixar cartas de magia e armadilha, invocar ou baixar um monstro (caso não tenha feito isso na Fase Principal 1) baseando-se na situação pós-Fase de Batalha. Por fim, na Fase Final, se o duelista tiver mais que seis cartas na mão no final desta fase, deverá descartar cartas de sua escolha para o Cemitério até que tenha apenas seis cartas na sua mão.

Traçada a dinâmica geral de *Yu-Gi-Oh!*, serão apresentadas as adaptações que tornarão um jogo em uma ferramenta para o ensino de

história. Ao invés de trabalhar com uma temática imaginária como a de monstros, utilizar personagens pertencentes a grupos sociais é capaz de facilitar o entendimento, por parte do estudante, sobre a força de cada segmento na sociedade feudal. Na esteira desse pensamento, as cartas de magia¹²⁵ e armadilha incidirão diretamente e racionalmente na força de ataque e defesa dos personagens. Ou seja, serão mantidos os três tipos de cartas do jogo original: um capaz de efetuar ataques e outros dois capazes de aumentar ou diminuir o poder de cartas. A incidência racional, citada anteriormente, leva em consideração os fundamentos teóricos sobre o feudalismo trazidos nos capítulos 1 e 2 dessa dissertação. A seguir, pode-se observar um exemplo:

Figura 10 - Exemplos de cartas em “Yu Gi Oh!” Medieval



Fonte: Compilação do autor, 2020.

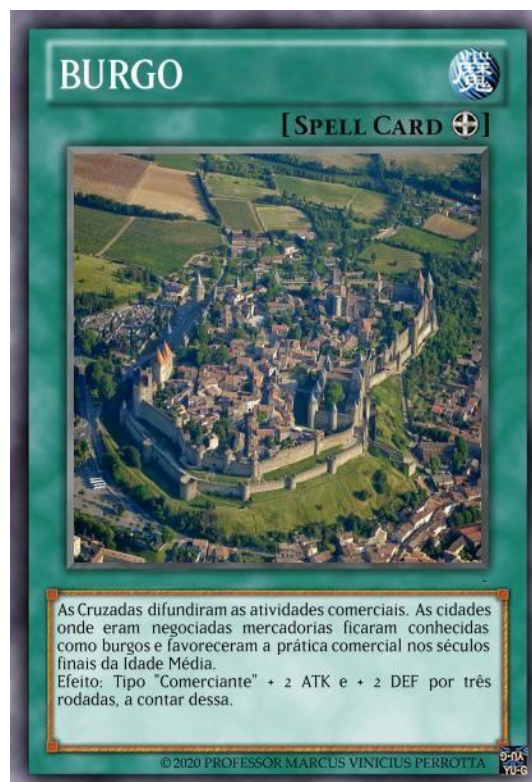
A descrição presente na carta de personagem “Camponês Desarmado” está fundamentada a partir da análise historiográfica feita nos capítulos iniciais, servindo como justificativa para sua força de ataque e defesa (que no jogo

¹²⁵ A manutenção dessa nomenclatura em Yu-GI-OH! Medieval será justificada mais adiante.

pedagógico irá de 0 a 10). Caso a carta de magia “Obrigações Feudais” seja ativada e algum dos jogadores estiver uma carta do tipo “Camponês” ou “Nobreza” em campo, ela sofrerá consequências. Os efeitos, como dito anteriormente, seguem as análises historiográficas acerca das características sociais do período e podem ser compreendidos na descrição da carta.

As duas cartas utilizadas como exemplo permitem com que o aluno compreenda qual era a posição social do camponês na sociedade medieval. Permitem, também, perceber como as obrigações feudais recaíam sobre o campesinato, que empregava a mão de obra servil para a realização de trabalhos agrícolas nas propriedades dos senhores feudais. O mais interessante é que, além das percepções sobre os grupos sociais, as cartas vão possibilitar com que o aluno entenda as mudanças decorrentes das transformações ocorridas na Baixa Idade Média. O jogo, dessa forma, instiga com que o estudante reflita sobre as consequências desencadeadas pelos eventos selecionados.

Figura 11 - Carta Burgo



Fonte: Compilação do autor, 2020.

A ressalva sobre a autonomia da educação, feita no terceiro capítulo dessa dissertação, é fundamental para o educador entender o seu papel na aplicação deste jogo didático. Ainda que as cartas tenham sido criadas com o objetivo de indicar aos jogadores as justificativas para os efeitos gerados por elas, o papel do professor é atuar como um mediador. Ele será responsável por auxiliar o estudante a compreender a rede de informações que está sendo construída no decorrer do jogo. Pelo fato de as cartas não seguirem uma ordem para serem sacadas do baralho, pode ocorrer do aluno, em um primeiro momento, ficar sobrecarregado de informação. Na tentativa de minimizar essa possibilidade, a criação dos tipos e da quantidade de cartas seguiu uma fórmula matemática de probabilidade para procurar assegurar a jogabilidade. Além disso, o fato do jogo ser realizado entre duas pessoas também é um facilitador para o educador observar e auxiliar na utilização do material.

Aspectos importantes precisam ser comentados no que se refere à confecção desse material. O site utilizado para a geração das cartas (cardmaker.net/yugioh) não permite a edição completa das cartas. Portanto, faz-se necessário que o professor leia atentamente o manual a fim de perceber, por exemplo, que os atributos (símbolos localizados no canto superior direito) são insignificantes para a realização do jogo didático. Além disso, também devido à impossibilidade de edição completa, as cartas verdes deverão ser chamadas de magias por conta, simplesmente, da incapacidade de serem alteradas para uma nomenclatura mais adequada e em português. As cores das cartas representam uma facilidade na identificação sobre qual tipo de carta se referem (personagem/magia/armadilha), mas, caso não haja a possibilidade da impressão ser colorida, não há problema, pois todas possuem sua definição.

A nomenclatura de cada carta procurou acompanhar o grupo social e o processo histórico em questão. Porém, algumas modificações se tornaram necessárias para buscar impedir que o jogo ficasse estático, isto é, sempre repetitivo e previsível. É o caso, por exemplo, da carta “Camponês Armado”. A associação do personagem com uma ferramenta, que, no jogo, é considerado uma arma de batalha, se dá para ampliar a quantidade de personagens

existentes e assegurar batalhas mais disputadas. Seguindo o objetivo de manter a fluidez do jogo, foram criadas cartas que não estão diretamente ligadas exclusivamente ao período medieval, mas que auxiliam no andamento da partida, como a carta “Muçulmano” e “Sem Surpresa”, por exemplo.

Yu-Gi-Oh! Medieval busca explorar a diversidade de linguagens e os seus efeitos na produção do conhecimento histórico. Cada modalidade de linguagem proporciona um tipo de reflexão acerca do que é história. Nesse sentido, o produto pedagógico elaborado enfatiza, além da comunicação verbal, presente nas breves descrições das cartas, a comunicação imagética. Apesar de a iconografia representar um modo de comunicação anterior ao registro de palavras escritas, o estudo das imagens no ensino de história é uma questão pouco estimulada no ambiente escolar.

A Escola dos Annales¹²⁶ contribuiu para a diversificação do campo de fontes históricas, promovendo, assim, novas maneiras de pensar esse campo de conhecimento. A alteração proposta pelos Annales tornou possível a inserção da iconografia como documento histórico. Portanto:

Em 1978, grandes teóricos da escola dos Annales lançaram a História nova, por conta da publicação de um manifesto, em forma de ensaio, redigido pelo historiador Jacques Le Goff, o qual expandiu ainda mais esses estudos. De acordo com Giulia Crippa, a Primeira Grande Guerra, no início do século XX, derrubou o sistema de crenças construído ao redor da Ciência e do conhecimento racionalizado. ‘O paradigma progressista’, nascido no Iluminismo, não respondia mais ‘aos anseios dos historiadores’.¹²⁷

Da mesma forma que as pessoas escreviam sobre o momento vivido a fim de deixar registros, os pintores representavam elementos sociais, culturais, políticos e econômicos em suas obras. Não significa, no entanto, que as obras devam ser compreendidas como retrato daquele tempo. Diferentemente da historiografia positivista, não existe a pretensão de construir a história através

¹²⁶ BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

¹²⁷ GODOY, A. C. de. *O uso das imagens no ensino da História*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009. p. 3.

do acesso aos documentos (oficiais), por isso, qualquer documento deve passar por uma abordagem ativa. Sendo assim:

O que Bloch não aceitava [...] era iniciar o trabalho do historiador somente com a coleta dos fatos, ao passo que uma fase anterior essencial exige do historiador a consciência de que o fato histórico não é um fato “positivo”, mas o produto de uma construção ativa de sua parte para transformar a fonte em documento e, em seguida, constituir esses documentos, esses fatos históricos, em problema.¹²⁸

Eduardo França Paiva, em seu livro “História e imagem”¹²⁹, ressalta como a imagem pode (e deve) ser percebida como artefato que representa aspectos relacionados à cultura de uma época. Ao ser admitida como objeto de pesquisa, a imagem é capaz de revelar valores e ampliar o campo de informações, permitindo a expansão do conhecimento dos contextos socioculturais em que ela foi produzida. A importância da iconografia (do grego "eykon", imagem, e "graphia", escrita), forma de linguagem visual que usa imagens para representar algum tema, é fundamental para expandir as possibilidades de utilização do material didático criado. Como destaca Paiva:

As imagens construídas historicamente que, associadas a outros registros, informações, usos e interpretações, se transformaram, em um determinado momento, em verdadeiras certidões visuais do acontecido, do passado. Essas imagens são, geralmente e não necessariamente de maneira explícita, plenas de representações do vivenciado e do visto e, também, do sentido, do imaginado, do sonhado, do projetado. São, portanto, representações que se produzem nas e sobre as variadas dimensões da vida no tempo e no espaço.¹³⁰

O autor também aponta que

A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutida as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam

¹²⁸ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 19.

¹²⁹ PAIVA, E. F. *História e imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹³⁰ PAIVA, E. F. *História e imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-14.

retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem.¹³¹

A explicação acerca dos estudos iconográficos torna-se relevante não somente para a elaboração do material, mas também para possibilitar novas reflexões em sala de aula. A escolha das imagens a serem colocadas nas cartas implica em um processo de construção (ou fortalecimento) de um imaginário. Estudantes do Ensino Fundamental normalmente têm seu imaginário medieval construído a partir de filmes, séries, desenhos ou jogos. Sendo assim, as imagens presentes na carta podem ser problematizadas pelos educadores para que sejam feitas reflexões acerca das representações da época. Por isso, tem-se que

Assim como qualquer objeto elaborado historicamente pelo homem, em sociedade, o documento iconográfico não pode ser concebido como a história em si ou uma expressão absoluta da verdade ou de uma época ou sociedade, muito menos o retrato fiel da realidade. Tal qual o documento escrito, ele foi feito e/ou concebido por alguém, em determinado contexto, com determinada ideologia, em determinado tempo e espaço. A noção de verdade única é questionada pelos historiadores, haja vista que um mesmo fato pode ser interpretado de várias maneiras a partir de pontos de vista diferenciados.¹³²

Ainda que esse trabalho não tenha se aprofundado para trazer ao educador uma proposta de investigação documental voltada para a iconografia, o material permite que sejam realizadas atividades de interpretação ou análise de imagens. É um caminho complementar a ser explorado. Observe, no exemplo a seguir, a gama de elementos que o educador pode analisar junto aos alunos para enriquecer o ensino para além da descrição da carta.

Figura 12 - Carta Peste Negra

¹³¹ PAIVA, E. F. *História e imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.17.

¹³² LITZ, V. G. *O uso da imagem no ensino de História*. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009a. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf>>. Acesso em 3 de maio de 2020.



Fonte: Compilação do autor, 2020.

A imagem selecionada para representar a carta “Peste Negra” corrobora com a ideia de transmissão da doença através do rato, mesmo que isso seja alvo de investigação científica até os dias de hoje.¹³³ Outros elementos possíveis de serem apresentados são a famosa máscara utilizada pelos médicos na Idade Média; um dos sintomas causados pela peste (que originou o nome da doença) e a presença de um membro eclesiástico junto ao leito de morte.

¹³³ GILL, Victoria. Os ratos são inocentes: pesquisa aponta que humanos espalharam a peste negra, epidemia mais mortal da história. 16 jan. 2018. Site: BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42697733> . Acesso em: 08 ago. 2020.

Considerações Finais

Cada vez mais, os debates historiográficos acadêmicos parecem estar atentos e na busca por consonância com a proposta pedagógica direcionada aos alunos da Educação Básica. A importância da Idade Média para o processo histórico no Ocidente deve ser destacada para os alunos desde os contatos iniciais em termos cronológicos e geográficos para a extensa delimitação temporal. Nesse sentido, na finalização da dissertação, algumas considerações gerais são apresentadas. O primeiro capítulo mostrou como os materiais didáticos, muitas vezes, generalizam o período medieval de forma a dificultar um entendimento particular sobre cada território em períodos específicos entre os séculos V e XV. Por mais que seja necessário fazer recortes no tema ao elaborar um material, devemos estar atentos à pluralidade da Idade Média.

As relações de suserania e vassalagem, juntamente com o regime de servidão, serviram como bases para as relações políticas e sociais. Esse modelo de sociedade hierarquizou de forma perceptível os grupos sociais durante o feudalismo. A terra era o maior bem que um nobre poderia ter e a sua gerência acabava por fragmentar o território na Europa Ocidental, principalmente em relação à futura França.

O segundo capítulo permitiu ao leitor compreender que apesar da Igreja Católica ser uma instituição poderosa e fundamental na organização social, havia tensões entre o poder religioso e a nobreza senhorial. Ainda assim, os dois primeiros capítulos se concentraram em apresentar os personagens que compõem o jogo e suas respectivas posições dentro da sociedade feudal. Além disso, esse capítulo mostrou como as transformações ocorridas na Baixa Idade Média incidiram sobre a economia, a sociedade e a política feudal. Essas transformações também foram levadas em consideração na elaboração do jogo, de forma a permitir mudanças na disputa entre os alunos-jogadores.

O enfoque no terceiro capítulo proporcionou compreensão mais acurada sobre as demandas da sala de aula contemporânea. Portanto, a premissa seminal do ProfHistória tem na dissertação que se finaliza mais uma

contribuição que se pretende atenta ao espaço escolar e necessária no campo do ensino de história. A existência de um programa que trabalha de forma integrada os conhecimentos teóricos, conceituais, metodológicos com prática docente permite ao professor a formação continuada (re)criando habilidades e competências.

A importância da bagagem cultural trazida pelos alunos e observada pelo professor pode colocá-los em posição de protagonistas no processo de ensino-aprendizagem. Eles se sentem conectados com os conteúdos abordados em sala de aula e participam de forma mais ativa do processo de aprendizagem. Na discussão sobre a Idade Média, a possibilidade inicial do professor exercitar a condição de ouvinte e refletir com a turma o que já é conhecido por eles a partir de filmes, jogos e séries é um passo importante para conectar o universo medieval imaginado pelo aluno com o conteúdo programático que deve ser abordado em sala de aula a partir do planejamento pedagógico.

Em primeiro lugar, o diálogo é uma etapa fundamental para compreender inicialmente o perfil dos alunos que forma a turma e, em segundo lugar, a escolha metodológica a partir da adoção de estratégias que possam ser mais motivadoras naquela rotina escolar. A partir de conversas entre professores e alunos surgem ideias e possibilidades de se construir metodologias capazes de responder às demandas e às necessidades existentes no convívio entre eles. Por isso, *Yu-Gi-Oh! Medieval* foi desenvolvido como forma de abordar os aspectos do feudalismo clássico, ou seja, da experiência ocorrida no território francês entre os séculos IX e XIV.

O processo de elaboração de um jogo mobiliza os alunos ao motivá-los por ser uma atividade diferenciada da rotina escolar. O papel do professor nessa etapa é (re)significar as ideias trazidas a fim de criar e/ou recriar um formato de jogo capaz de trabalhar os conceitos formais e, ao mesmo tempo, as habilidades sociais e intelectuais dos alunos. Dessa forma, incentivar a criatividade dos alunos é proporcionar que as potencialidades que, muitas vezes, estão ofuscadas por um modelo de educação mais tradicional e rígido.

A opção pela confecção de um jogo didático com as características de *Yu-Gi-Oh! Medieval* se deu com o objetivo de abarcar múltiplas possibilidades. Esse material permite a análise de grupos sociais e de processos históricos da época, além de explorar o conteúdo imagético e as habilidades individuais, como o raciocínio na elaboração de uma estratégia durante o jogo. Outro elemento relevante na utilização do jogo é o desafio que provoca no aluno, o que gera interesse e pode contribuir para a integração deles enquanto grupo por intermédio da colaboração, mas também a existência da disputa sempre presente tanto no universo escolar quanto fora dele. Por isso, é importante que o estudante e o professor explorem livremente o jogo, mesmo que o jogo não flua com muita facilidade na primeira vez. A principal meta está em desenvolver o pensamento dos alunos acerca do período medieval e não, necessariamente, a conquista da vitória na partida.

Por isso, incentivar a utilização de jogos e brincadeiras como possibilidades educativas é buscar um trabalho pedagógico mais comprometido e lúdico tanto com aquilo que está na realidade extramuros da escola quanto o reconhecimento da vivência dos jovens com a temática de história pelos diferentes canais de comunicação. É importante destacar que eles são mecanismos capazes de fornecer limites, estabelecer liberdade, convívio com regras e, enfim, contribuir para a formação do cidadão. Além disso, os jogos permitem a compreensão de que ensinar e aprender não são ações separadas, mas sim que podem ser convergentes entre si. Dessa forma, aprender não significa acrescentar novos conteúdos, mas estar aberto às novas experiências. De acordo com Deleuze “aprender vem a ser tão somente o intermediário entre não saber e saber, a passagem viva de um ao outro.”¹³⁴ Os jogos pedagógicos possibilitam que o professor torne a aprendizagem mais significativa, criativa e dinâmica. Do mesmo modo, é possível orientar a turma para ter uma imersão em um universo cultural totalmente diferente, apropriando-se das regras e enriquecendo o desenvolvimento intelectual e social.

¹³⁴ DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 2009. p. 160.

Portanto, se os jogos pressupõem um deslocamento do espaço, das avaliações, das provas e das obrigações, jogar é um ato de entrega. Jogar na aula de História é, então, desobrigar-se das imposições da sala de aula e mergulhar pura e simplesmente no jogo. Apesar das dificuldades existentes ao longo de todo o processo, isto é, desde a confecção de um material pedagógico até a sua execução, há de se destacar a importância e necessidade de difundir as atividades lúdicas desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio.

O material pedagógico desenvolvido abre possibilidades que pretendo desdobrar futuramente. Esse modelo de jogo pode ser utilizado com outras temáticas, adaptando o contexto histórico, os personagens e as características políticas, econômicas, sociais e culturais do período histórico estudado. Os cursos, as leituras e os Programas de Pós-Graduação que dão continuidade à parte metodológico do Ensino de História enriquecem e incentivam esse tipo de produção. No entanto, essa tarefa não é solitária, mas, além de minha, também é de alunos e colegas de profissão que estão convidados e são bem-vindos para adentrar o mundo do lúdico de forma educativa.

Referências

ARRUDA, Eucídio Pimenta. *O jogo Age of Empires III desenvolve ideias e raciocínios históricos pelos jovens jogadores?* 2009,235f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

_____. *O papel dos videogames na aprendizagem de conceitos e analogias históricas pelos jovens.* Ensino em Re-Vista, v.18, n.2, p.287-297, jul./dez. 2011.

BASCHET, Jérôme. *Civilização feudal: do ano mil à colonização da América.* São Paulo: Editora Globo, 2006.

_____. *Os modelos de transição.* Sigunum, n. 8. 2006, p.09-31.

BASTOS, Mário Jorge da Motta et all (orgs.) *O pré-capitalismo em perspectiva: estudos em homenagem ao prof. Ciro F. S Cardoso.* Rio de Janeiro: Itaca, 2015.

BECKER, A. *Le voyage d'Urbain II en France.* In: VAUCHEZ, A. (ed.). *Le Concile de Clermont de 1095 et l'appel à la croisade.* Rome: École française de Rome, Palais Farnèse, 1997. p. 127-140.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício do Historiador.* Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. *La Société Féodale.* Éditions Albin Michel, Paris, 1939.

BOIS, Guy. *Crise du féodalisme.* Paris, Presse de la FSNP,1976.

BONNASSIE, P. *Hagiographie et Paix de Dieu dans le Sud-Ouest de la France (Xe -début Xlle s.)* In: *Les sociétés de l'an mil. Un monde entre deux âges.* Bruxelles: De Boeck Supérieur, 2001. p. 317-355.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia.* São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

CARPENTIR, Elisabeth. *Autour de la peste noire: famines et épidémies dans l'histoire du XIVe siècle*. In: Annales. Economies, sociétés, civilisations. 17^e année, N. 6, 1962. p. 1062-1092.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador, Fundação Odebrecht, 2000.

COSTA, L. D. *O que os jogos de entretenimento têm que os educativos não têm*. In: SBGames, 2009, Rio de Janeiro. VIII Brazilian Symposium on Games and Digital Entertainment, 2009. v. 1.

COSTA, M. A. F. *Ensino de História e Games: dimensões práticas em sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris Editora, 2017. v. 1. 125p.

COSTA, M. A. F.; GUEDES, R. C.; TAVARES, L. F.; SILVA, D. J. B. *Os jogos digitais e o ensino de História: o caso do HistGame*. In: Lynn Alves; Helyom Viana; Alfredo Matta. (Org.). *Museus virtuais e jogos digitais: novas linguagens para o estudo da história*. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 173-190.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. (Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado.) Rio de Janeiro: Graal, 2009. p. 160.

DIMOCK, Michael. *Defining generations: Where Millennials end and Generation Z begins*. Pew Research, 2019. Disponível em: <<https://www.pewresearch.org/fact-tank/2019/01/17/where-millennials-end-and-generation-z-begins/>> . Acesso em: 22 de abr. de 2020.

DOBB, Maurice. *A Evolução do Capitalismo*. 6^a edição, Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

DUBY, Georges. *A sociedade cavaleiresca*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. 2^a ed. Editorial Estampa, Lda., Lisboa, 1994.

_____. *Economia rural e vida no campo no ocidente medieval*. Lisboa: Edições 70, 02 volumes, 1987-1988.

FISCARELLI, R. B. de O. *Material didático e prática docente*. Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, 2(1), 2007, 31–39.

FRANCO JR., Hilário. *As cruzadas: Guerra Santa entre Ocidente e Oriente*. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. *História da Idade Média, o nascimento do Ocidente*. [S.l.]: Brasiliense, 2006.

FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. *Atlas de história geral*. [S.l.]: Editora Scipione, 1993.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 36 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003/2005.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, Sérgio Nesteriuk. *Jogo como elemento da cultura: aspectos contemporâneos e as modificações na experiência do jogar*. 2007. 200 f. Tese (Doutorado em Comunicação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

GANSHOF, François Louis. *El Feudalismo*. Título original: Qu'est-ce que la féodalité. Traducción castellana de Feliu Formosa, 5º edición, Editorial Ariel, Barcelona, 1979.

GILL, Victoria. *Os ratos são inocentes: pesquisa aponta que humanos espalharam a peste negra, epidemia mais mortal da história*. 16 jan. 2018. Site: BBC. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-42697733>. Acesso em: 08 ago. 2020.

GODOY, A. C. de. O uso das imagens no ensino da História. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2009.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. *O declínio da Idade Média: Um estudo sobre as formas de vida, pensamento e arte em França e nos Países baixos nos séculos XIV e XV*. Lisboa: Verbo/Edusp, 1978.

KENNELLY, D. *Medieval Towns and the Peace of God*. In: *Medievalia et Humanistica*. Nº. 15, 1963. p. 33-53.

LE GOFF, Jacque. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2005.

_____. *A Idade Média explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: AGIR, 2007.

_____. *La Baja Edad Media*. Madrid: Siglo XXI, 1971.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário temático do Ocidente medieval*, vol. 1. Bauru: EDUSC, 2002.

LEWIN, K. *Princípios de psicologia topológica*. São Paulo: Cultrix, 1973.

_____. *Teoria de campo em ciências social*. São Paulo: Pioneira, 1965.

LITZ, V. G. *O uso da imagem no ensino de História*. Curitiba: Instituição de Ensino Superior, Universidade Federal do Paraná, 2009a. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1402-6.pdf> . Acesso em 3 de maio de 2020.

LONGNON, Auguste (Ed.). *Polyptique de l'abbé de Saint-Germain-des-Prés*. Trad. J. Durliat. Paris: Champion, 1895.

MANUAL OFICIAL DE REGRAS, Versão 9.0. Disponível em: https://img.yugioh-card.com/ygo_cms/ygo/all/uploads/Rulebook_v9_pt.pdf. Acesso em 24 de abril de 2020.

MARX, K. & ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. Trad. Castro e Costa, L. C. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MAZEL, Florian. *Féodalités, 888-1180*. Paris: Belin, 2010.

MCGONIGAL, Jane. *A realidade em jogo: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo*. Rio de Janeiro: Editora Best Seller, 2012.

MEDEIROS, D. P. Jogos analógicos como ferramentas estratégicas para as marcas. *Design E Tecnologia*, 17, 56-63. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.23972/det2019iss17pp56-63>. Acesso em 24 ago. de 2020.

MICHAEL, David; CHEN, Sande. *Serious Games: Games That Educate, Train, and Inform*. Boston: Course Technology PTR, 2005.

MOREIRA, Ardilhes e PINHEIRO, Lara. *OMS declara pandemia de coronavírus*. G1, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/03/11/oms-declara-pandemia-de-coronavirus.ghtml>>. Acesso em: 23 de abr. de 2020.

NOVOA, A. (Org.) *Profissão professor*. Portugal: Porto, 2. ed., 1995.

PACHECO, J. A. *Formação inicial* In: *Formação de professores*. Porto. Porto Editora: 1999.

_____. *O Pensamento e a ação do professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PAIS, Marco Antônio de Oliveira, Universidade Federal de Pernambuco. v. 2, n. 1 (1978): Jan-Dez.

PAIVA, E. F. *História e imagem*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEDRERO-SÁNCHEZ, M. G. *História Medieval: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora da UNESP, 2000.

PEREIRA, Nilton Mullet; CHEPP, B.; MASI, G. *O potencial pedagógico da Idade Média Imaginada*. *Revista do Lhiste*, v. 2. 2015.

PEREIRA, Nilton M.; FRAGA, Gabriel Torelly. *O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História*. *Opsis*, v. 15, 2015. p. 88-100

PERRENOUD, Ph. *As dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PESTE NEGRA: sintomas, tratamentos e causas. In: Minha Vida. <https://www.minhavidacom.br/saude/temas/peste-negra>. Acesso: 20/4/21.

PIAGET, Jean. *A psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PIRENNE, H. *A história econômica e social da Idade Média*. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta, 6ª edição. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

_____. *As Cidades na Idade Média*. Lisboa: Europa-América, 1962.

_____. *Mahomet et Charlemagne*. *Revue belge de philologie et d'histoire*. nº1, 1922. p.77-86.

POLATO, A. *Remédios para o professor e a educação*. São Paulo: Nova Escola, n. 211, 2008.

PRENSKY, Mark. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. Tradução de Eric Yamagute; revisão técnica de Romero Tori e Denio Di Lascio. - São Paulo: Senac São Paulo, 2012.

Programa Múltiplo de Ensino. 7º ano: história: livro do professor. São Paulo: Oxford University Press Brasil, 2014.

RITTERFELD, U., CODY, M., & VORDERER, P. (Eds.). *Serious games. Mechanisms and effects*. New York: Routledge, 2009.

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

SAID, Edward W. *Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SANZ SERRANO, Rosa. *Las Migraciones Bárbaras y la Creación de los Primeros Reinos de Occidente*. Madrid: Síntesis, 1995.

SHERRY, J. L., GREENBERG, B. S., LUCAS, K. & LACHLAN, K. A. *Video game uses and gratifications as predictors of use and game preference*. In *International Journal of Sports Marketing and Sponsorship*. 2006.

SILVA, P. P. *Reflexões sobre o consumo do card game: “magic: the gathering” a partir dos depoimentos dos jogadores*. *Revista Observatório da Diversidade Cultural*, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 59-73, 2016. Disponível em: <https://goo.gl/bPfDbQ> . Acesso em: 05 de mai. de 2020.

SMITH, Adam. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

UBISOFT. *Ubisoft: franquias de Assassin's Creed*, 2020. Disponível em: <https://www.ubisoft.com/pt-br/game/assassins-creed> . Acesso em: 04 de jul. de 2021.

VANZELLA, Lila Cristina Guimarães. *O jogo da vida: usos e significações*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

VÁSQUEZ DE PRADA, Valentín. *História Económica Mundial*. Porto: Companhia Editora do Minho, 1977.

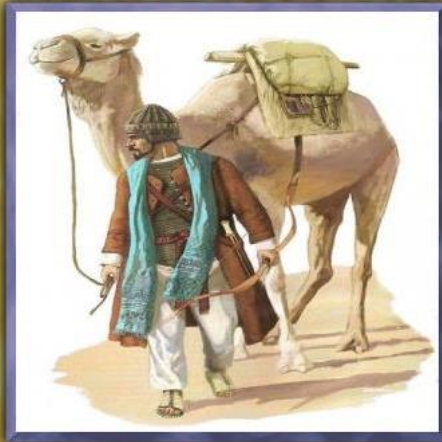
WOLFF, P. *Outono da Idade Média ou Primavera dos Tempos Modernos?* Martins Fontes: São Paulo, 1988.

Anexo – Elementos para a aplicação do jogo

O manual de orientação, todas as cartas, o tapete de duelo e as sugestões para a impressão foram disponibilizados em um drive criado exclusivamente para esse produto pedagógico. Dessa forma, para se ter acesso, basta entrar em contato com o e-mail yugiohmedieval@gmail.com que todo o material será compartilhado. Esse e-mail é temporário, com duração em torno de 2 anos, enquanto alguma outra forma de acesso ao material é desenvolvido.

<p>CAMPONÊS ARMADO </p>  <p>[PERSONAGEM/CAMPONÊS] O campesinato representava a base da sociedade feudal. Na condição de servos, esta classe de camponeses devia realizar todo o trabalho agrícola responsável pelo sustento de todas as ordens feudais.</p> <p>ATK/ 4 DEF/ 3</p> <p><small>© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA</small></p>	<p>CAMPONÊS DESARMADO </p>  <p>[PERSONAGEM/CAMPONÊS] O campesinato representava a base da sociedade feudal. Na condição de servos, esta classe de camponeses devia realizar todo o trabalho agrícola responsável pelo sustento de todas as ordens feudais.</p> <p>ATK/ 3 DEF/ 3</p> <p><small>© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA</small></p>
<p>CAVALEIRO </p>  <p>[PERSONAGEM/NOBREZA] Os cavaleiros representavam a organização militar estabelecida ao longo do período medieval. Eram responsáveis por defender os interesses dos nobres aliados e do clero.</p> <p>ATK/ 7 DEF/ 4</p> <p><small>© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA</small></p>	<p>COMERCIANTE </p>  <p>[PERSONAGEM/COMERCIANTE] As diferentes moedas, leis e impostos de cada feudo dificultavam a prática comercial durante o auge do feudalismo.</p> <p>ATK/ 4 DEF/ 4</p> <p><small>© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA</small></p>

MUÇULMANO



[PERSONAGEM/MUÇULMANO]
O Império Islâmico era muito poderoso durante a Idade Média. Os muçulmanos buscavam aumentar o seu Império e ameaçavam os interesses da Igreja Católica na Europa Ocidental.

ATK/ 5 DEF/ 3

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

PADRE



[PERSONAGEM/CLERO]
Abaixo do clero secular, os membros do clérigo regular eram responsáveis por disseminar as medidas tomadas pelo corpo diretivo da Igreja e estabelecer o contato direto com os cristãos.

ATK/ 6 DEF/ 5

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

PAPA



[PERSONAGEM/CLERO]
Figura máxima da Igreja, o Papa também influenciava na política e sociedade medieval. Por esse motivo, a Igreja Católica irá acumular terras, riqueza e poder durante a Idade Média.

ATK/ 8 DEF/ 5

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA


REI




[PERSONAGEM/NOBREZA]
O Rei na Idade Média não tinha um poder absoluto, o seu poder dependia do território que lhe pertencia ou das relações de suserania e vassalagem que conseguia estabelecer. A autoridade dos reis também era afetada pela igreja.

ATK/ 6 DEF/ 6


© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA


SENHOR FEUDAL 





[PERSONAGEM/ NOBREZA]
Os senhores feudais eram os nobres detentores das terras. Eles eram a autoridade máxima dentro de seu feudo. Submetiam os camponeses à obrigações e estabeleciam relações de fidelidade com outros nobres.

ATK / 6 DEF / 6


© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA 

BURGO 

[SPELL CARD] 



As Cruzadas difundiram as atividades comerciais. As cidades onde eram negociadas mercadorias ficaram conhecidas como burgos e favoreceram a prática comercial nos séculos finais da Idade Média.
 Efeito: Tipo "Comerciante" + 2 ATK e + 2 DEF por três rodadas, a contar dessa.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA 

CRUZADAS 

[SPELL CARD]



Cruzadas foram expedições militares cristãs que partiram da Europa Ocidental em direção à Terra Santa com o objetivo de retirá-la do domínio islâmico. Essas campanhas opuseram cristãos e muçulmanos por séculos e resultaram em inúmeras mortes.
 Efeito: Personagens do tipo "Nobreza" e "Muçulmano" são retirados do campo de batalha.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA 

GUERRA DOS CEM ANOS 

[SPELL CARD]



A Guerra dos Cem Anos foi uma série de conflitos travados entre a nobreza inglesa e a francesa entre 1337 e 1453 por conta da sucessão do trono francês. Após a vitória francesa, o rei teve seu poder fortalecido através da consolidação da monarquia nacional e, por outro lado, o feudalismo se enfraqueceu.
 Efeito: Personagem "Rei" + 2 ATK e "Senhor Feudal" - 2 ATK por duas rodadas, a contar dessa.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA 

INVERSÃO

[SPELL CARD]



Todas as cartas do seu adversário terão os pontos de ataque trocados pelos pontos de defesa durante duas rodadas, a contar dessa. Cartas que aumentam ou diminuem pontos devem considerar esta inversão enquanto durar o efeito.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

OBRIGAÇÕES FEUDAIS

[SPELL CARD]



Os senhores feudais, sendo proprietários, tinham autoridade para determinar as leis e regras que organizavam o convívio dentro de suas terras. No período medieval, esses tributos ficaram conhecidos como obrigações e determinavam o conjunto de impostos que um servo deveria pagar ao senhor feudal.

Efeito: Tipo "Camponês" -1 ATK e -1 DEF. Tipo "Nobreza" +1 ATK e +1 DEF por três rodadas, a contar dessa.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

SEM SURPRESA

[SPELL CARD]



Destrua uma carta de magia do campo de batalha. Se a carta escolhida estiver virada para baixo, vire-a. Se for uma carta de magia, coloque-a no cemitério. Se não for, retorne a carta para a posição original sem nenhum tipo de efeito.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

SUSERANIA E VASSALAGEM

[SPELL CARD]



As relações de suserania e vassalagem representavam uma aliança entre nobres que caracterizou o sistema socioeconômico e militar da época. O nobre suserano doava a terra ao vassalo que, em troca, jurava fidelidade e prestava serviços, especialmente militares, ao seu suserano. Esse sistema demonstrou a descentralização política da época e a força dos senhores feudais.

Efeito: Personagem "Senhor Feudal" + 2 ATK por duas rodadas, a contar dessa.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

ALCORÃO



[TRAP CARD]



Livro sagrado para o Islã. As palavras do Alcorão impulsionaram uma expansão islâmica a partir do século VII.

Efeito: Tipo "Muçulmano" +2 ATK e +2 DEF por duas rodadas, a contar dessa.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

JACQUERIES



[TRAP CARD]



Foram revoltas camponesas que buscavam melhorar as condições de vida dos camponeses, mas terminaram com dura repressão dos nobres franceses sobre eles. Não tiveram o sucesso esperado, mas enfrentaram a força dos senhores feudais e abalaram o sistema feudal.

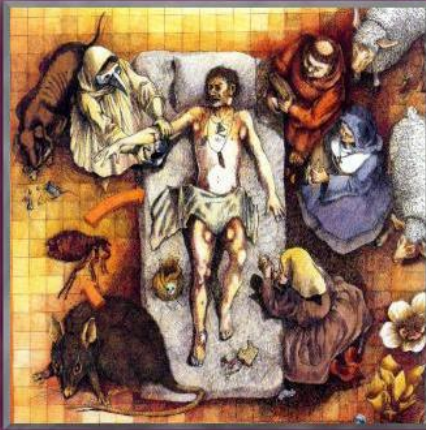
Efeito: Caso você tenha dois personagens do tipo "Camponês" em campo, você pode sacrificá-los para mandar um personagem do tipo "Nobreza" do adversário para o cemitério.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

PESTE NEGRA



[TRAP CARD ⊕]



A peste negra assolou a Europa por conta do crescimento desordenado das cidades, o que facilitou a disseminação da doença no século XIV. Foi responsável pela morte de cerca de um terço da população europeia, incluindo pessoas de todas as classes.

Efeito: Deve-se remover do campo de batalha um personagem de cada jogador, a escolha de quem ativou a carta.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

SANTA INQUISIÇÃO



[TRAP CARD]



A Santa Inquisição era uma instituição formada pelos tribunais da Igreja Católica para perseguir, julgar e punir pessoas acusadas de terem se desviado de seus ensinamentos – os hereges.

Efeito: Sacrifique uma carta da sua mão para impedir que o ataque do seu adversário seja concluído. Essa carta pode ser utilizada mais de uma vez na rodada em que foi ativada.

© 2020 PROFESSOR MARCUS VINICIUS PERROTTA

