

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS**

**CARLA VIEIRA SIQUEIRA**

**SOB A LUZ DO GÓTICO:  
O FIM DOS TEMPOS NO IMAGINÁRIO E NA ICONOGRAFIA MEDIEVAL  
IBÉRICA (SÉC. XIII)**

**ALFENAS/MG**

**2025**

**CARLA VIEIRA SIQUEIRA**

**SOB A LUZ DO GÓTICO:**

**O FIM DOS TEMPOS NO IMAGINÁRIO E NA ICONOGRAFIA MEDIEVAL  
IBÉRICA (SÉC. XIII)**

Objeto de Aprendizagem apresentado ao Programa de Pós-graduação em História Ibérica (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Alfenas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Orientador: Prof. Dr. Adailson José Rui

**ALFENAS/MG**

**2025**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Siqueira, Carla Vieira .

Sob a luz do gótico : o fim dos tempos no imaginário e na iconografia medieval ibérica (séc. XIII) / Carla Vieira Siqueira. - Alfenas, MG, 2025.  
249 f. : il. -

Orientador(a): Adailson José Rui.

Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.  
Bibliografia.

1. Juízo Final. 2. Burgos. 3. Gótico. 4. Caminho de Santiago. 5. RPG. I. Rui, Adailson José, orient. II. Título.

SOB A LUZ DO GÓTICO: O FIM DOS TEMPOS NO IMAGINÁRIO E NA ICONOGRAFIA MEDIEVAL IBÉRICA

O Presidente da Banca Examinadora abaixo indicada assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Aprovada em: 20 de julho de 2025.

Prof. Dr. Adailson José Rui

Presidente da Banca Examinadora

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Marta Cendon Fernandez

Instituição: Universidade de Santiago de Compostela-ES (USC-ES)

Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari

Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)/Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)



Documento assinado eletronicamente por **Adailson José Rui, Professor do Magistério Superior**, em 30/07/2025, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1573124** e o código CRC **D938581C**.

Para meus pais.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro, à Universidade Federal de Alfenas, aos professores da Graduação em História e da Pós-Graduação em História Ibérica, por muito terem contribuído para meu crescimento humano e intelectual nos últimos anos.

Ao Prof. Dr. Adailson José Rui, pela orientação, auxílio e oportunidades desde o início da graduação.

À Profa. Dra. Marta Cendón Fernández e ao Prof. Dr. Pedro Paulo Abreu Funari pelas valiosas contribuições e gentileza de participação nas bancas de qualificação e de defesa.

Às minhas parceiras de ofício Gabriela Ávila e Marília Oliveira, pela amizade e apoio mútuo em nossa trajetória.

Ao meu companheiro Guilherme, pela parceria na vida, compreensão e suporte diário.

Aos meus pais Ronaldo e Teresa, pela torcida, exemplo e amor incondicional.

Aos meus alunos e alunas, por contribuírem e conferir sentido – mesmo sem saberem – à existência desta dissertação.

Por fim, agradeço a FAPEMIG pelo apoio recebido mediante ao projeto de Internacionalização APQ-05218-23.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

## RESUMO

Refletir acerca da finitude refere-se a um exercício constante durante a experiência humana. Em razão disso, ao longo do tempo, tal questão tornou-se fonte profícua para a criação de respostas e tratamentos diversos, como modo de melhor compreender qual destino tomaria cada indivíduo em seu fim último, integrando universalmente distintas crenças religiosas e imaginários. O cristianismo, detendo como base de sua doutrina a busca do fiel pela salvação da alma, não foi exceção. Durante o medievo, período no qual o mundo secular entrelaçava-se ao espiritual, a narrativa escatológica ganhou particular força, com ênfase às cenas do Juízo Final, momento em que se relaciona a justiça celeste e a terrena no julgamento dos mortos. A Catedral de Santa Maria de Burgos, localizada ao longo do Caminho de Santiago e introdutora do gótico em território ibérico, abriga em seu transepto norte, Coronería, produzido durante o século XIII, um programa iconográfico que retrata as percepções daquela sociedade acerca do drama escatológico, tornando-se uma valiosa fonte de estudo para o tema. Tendo isso em vista, esta pesquisa objetiva de modo amplo compreender os imaginários coletivos, sensibilidades e inquietações que constituíam a sociedade ibérica acerca da eminência de um julgamento final no Além-túmulo. A partir de tal premissa, desenvolver-se-á dois diferentes estudos específicos. O primeiro objetiva uma investigação acerca do tema escatológico na imagem religiosa medieval, partindo do modelo específico do Juízo Final em Burgos, bem como as correspondências de seus elementos iconográficos com o Reino de Castela naquele momento. O segundo estudo tenciona a criação de um recurso pedagógico direcionado para a educação básica, em formato de *Role-playing game* (RPG), de modo que problematize e articule os resultados obtidos na pesquisa acadêmica ao ensino e aprendizagem de História Medieval, buscando fazer ponte de diálogo entre os estudantes e as experiências religiosas de outro tempo.

Palavras-chave: Juízo Final; Burgos; Gótico; Caminho de Santiago; RPG.

## ABSTRACT

Reflecting on finitude is a constant exercise throughout human experience. For this reason, over time, this issue has become a fruitful source for the creation of diverse responses and treatments, as a way of better understanding the destiny of each individual at their final end, universally integrating different religious beliefs and imaginaries. Christianity, which has as its doctrine the believer's search for the salvation of the soul, was no exception. During the Middle Ages, a period in which the secular world intertwined with the spiritual, the eschatological narrative gained particular strength, with emphasis on the scenes of the Last Judgment, a moment in which heavenly and earthly justice are related in the judgment of the dead. The Cathedral of Santa Maria de Burgos, located along the Way of St. James and which introduced Gothic to the Iberian territory, houses in its north transept, *Coronería*, produced during the 13th century, an iconographic program that portrays the perceptions of that society about the eschatological drama, becoming a valuable source of study for the subject. With this in mind, this research aims to achieve a comprehensive understanding of the collective imaginaries, sensitivities and concerns that constituted Iberian society regarding the imminence of a final judgment in the afterlife. Based on this premise, two different specific studies will be developed. The first aims to investigate the eschatological theme in medieval religious imagery, starting from the specific model of the Last Judgment in Burgos, as well as the correspondences of its iconographic elements with the Kingdom of Castile at that time. The second study intends to create a pedagogical resource aimed at basic education, in the format of a Role-playing game (RPG), in order to problematize and articulate the results obtained in academic research with the teaching and learning of Medieval History, seeking to bridge the dialogue between students and the religious experiences of other times.

Keywords: Last Judgment; Burgos; Gothic; Way of St. James; RPG.



## RESUMEN

Reflexionar sobre la finitud es un ejercicio constante a lo largo de la experiencia humana. Por ello, con el tiempo, este tema se ha convertido en una fuente fructífera para la creación de diversas respuestas y tratamientos, como forma de comprender mejor el destino de cada individuo en su fin último, integrando universalmente diferentes creencias e imaginarios religiosos. El cristianismo, cuya doctrina es la búsqueda de la salvación del alma por parte del creyente, no fue la excepción. Durante la Edad Media, período en el que el mundo secular se entrelazó con el espiritual, la narrativa escatológica cobró especial fuerza, con énfasis en las escenas del Juicio Final, momento en el que la justicia celestial y terrenal se relacionan en el juicio de los muertos. La Catedral de Santa María de Burgos, situada en el Camino de Santiago e introductora del gótico en el territorio ibérico, alberga en su crucero norte la Coronaría, realizada durante el siglo XIII, un programa iconográfico que retrata las percepciones de esa sociedad sobre el drama escatológico, convirtiéndose en una valiosa fuente de estudio para la materia. Con esto en mente, esta investigación busca comprender los imaginarios, sensibilidades y preocupaciones colectivas que constituían la sociedad ibérica respecto a la inminencia de un juicio final en el más allá. Partiendo de esta premisa, se desarrollarán dos estudios diferentes. El primero busca investigar la temática escatológica en la imaginería religiosa medieval, partiendo del modelo específico del Juicio Final en Burgos, así como las correspondencias de sus elementos iconográficos con el Reino de Castilla en aquella época. El segundo estudio pretende crear un recurso pedagógico dirigido a la educación básica, en formato de *Role-playing game* (RPG), para problematizar y articular los resultados obtenidos en la investigación académica con la enseñanza y el aprendizaje de la Historia Medieval, buscando conectar el alumnado con las experiencias religiosas de otras épocas.

Palabras clave: Juicio Final; Burgos; Gótico; Camino de Santiago; RPG.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Separação de ovelhas e bodes em sarcófago paleocristão, Roma, séc. III-IV.....	68
Figura 2 – Maiestas Domini na Abadia de Saint-Pierre de Moissac, França, 1110-1130 .....	71
Figura 3 – Pórtico da Glória, Catedral de Santiago de Compostela, Espanha, 1168-1888 ....	72
Figura 4 – O Cristo Evangélico na Catedral de Amiens, França, c. 1240 .....	73
Figura 5 – Psicostasia em cerâmica ática, Grécia, séc. V AEC .....	76
Figura 6 – Cena da pesagem da alma no Papiro de Ani, Egito, séc. XIII AEC .....	77
Figura 7 – Miguel em tímpano da Catedral de Notre-Dame de Paris, França, 1220-1230 ....	81
Figura 8 – A ressurreição na Igreja de Saint-Eliphe em Rampillon, França, c. 1250 .....	82
Figura 9 – Mapa da Diocese de Burgos durante o séc. XIII .....	90
Figura 10 – Sarmental, Catedral de Burgos, Espanha, séc. XIII .....	97
Figura 11 – Planta da Catedral de Burgos .....	102
Figura 12 – Rosácea de Sarmental .....	104
Figura 13 – Portais de entrada da Catedral de Santa Maria de Burgos .....	105
Figura 14 – Portal de Coronería .....	108
Figura 15 – Tímpano de Coronería .....	110
Figura 16 – Os apóstolos em Coronería .....	112
Figura 17 – A separação em Coronería .....	113
Figura 18 – O Paraíso em Coronería .....	114
Figura 19 – O Inferno em Coronería .....	118
Figura 20 – Os castigos em Coronería .....	119
Figura 21 – Os ressuscitados em Coronería .....	121
Figura 22 – Anjos e serafins nas arquivoltas em Coronería .....	122
Figura 23 – Dados de RPG .....	181

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – A Idade Média para o Ensino Fundamental na BNCC, 2017.....	136
Quadro 2 – A Idade Média em coleções didáticas, 2022 .....	151

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>QUE SE INICIE A AVENTURA: O DESENVOLVIMENTO DO OA</b> .....	<b>25</b>
2.1	AS ESTRUTURAS.....	26
2.2	A NARRATIVA.....	30
2.3	OS PERSONAGENS.....	31
2.4	AS FONTES .....	34
2.5	A PARTIDA .....	38
<b>2.5.1</b>	<b>Pamplona</b> .....	<b>40</b>
<b>2.5.2</b>	<b>Burgos</b> .....	<b>42</b>
<b>2.5.3</b>	<b>León</b> .....	<b>45</b>
<b>2.5.4</b>	<b>Santiago de Compostela</b> .....	<b>47</b>
<b>3</b>	<b>BALIZES METODOLÓGICAS</b> .....	<b>53</b>
3.1	O USO DA IMAGEM PELA HISTÓRIA .....	53
3.2	A CULTURA VISUAL NO CRISTIANISMO MEDIEVAL .....	58
<b>4</b>	<b>OLHARES PARA A ESCATOLOGIA CRISTÃ</b> .....	<b>64</b>
4.1	PRECEDENTES NA LITERATURA RELIGIOSA.....	64
4.2	PRECEDENTES IMAGÉTICOS.....	67
<b>4.2.1</b>	<b>O tribunal de Cristo Juiz</b> .....	<b>70</b>
<b>4.2.2</b>	<b>A separação entre ímpios e condenados</b> .....	<b>75</b>
<b>4.2.3</b>	<b>A ressurreição dos mortos</b> .....	<b>82</b>
<b>5</b>	<b>O ESPAÇO DA IMAGEM: FÉ, POLÍTICA E ARTE</b> .....	<b>84</b>
5.1	BURGOS: <i>CAPUT CASTELLAE</i> .....	84
5.2	A CATEDRAL DE SANTA MARIA DE BURGOS.....	94
<b>6</b>	<b>O JUÍZO FINAL EM CORONERÍA</b> .....	<b>107</b>
6.1	<i>PRIMEIRO NÍVEL – CRISTO JUIZ</i> .....	109
6.2	<i>SEGUNDO NÍVEL – PSICOSTASIA</i> .....	113
6.3	<i>TERCEIRO NÍVEL – RESSURREIÇÃO</i> .....	120
<b>7</b>	<b>O MEDIEVO E O FIM DOS TEMPOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISA, CURRÍCULO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS</b> .....	<b>126</b>

7.1	A HISTÓRIA MEDIEVAL COMO CAMPO DE PESQUISA NACIONAL ....	126
7.2	REPENSANDO O CURRÍCULO: O LUGAR DA IDADE MÉDIA .....	129
7.3	ENSINO DE HISTÓRIA E ESCATOLOGIA MEDIEVAL: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL?.....	140
7.4	PERSPECTIVAS DIDÁTICAS REVISITADAS .....	148
<b>8</b>	<b>JOGOS COMO PONTE DE DIÁLOGO AO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>164</b>
8.1	A UTILIZAÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM .....	165
8.2	JOGOS COMO RECURSOS EDUCACIONAIS: HISTORICIDADE E POSSIBILIDADES .....	167
8.3	BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA: O USO DE <i>ROLE-PLAYING GAMES</i> .....	177
<b>9</b>	<b>PROPOSTA PEDAGÓGICA .....</b>	<b>182</b>
9.1	AULA I.....	184
9.2	AULA II.....	187
9.3	AULA III .....	191
9.4	AULA IV .....	193
9.5	AULA V .....	194
9.6	AULA VI.....	194
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>197</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>201</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>218</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Refletir acerca da finitude diz respeito a uma prática constante durante a experiência humana. Em razão disso, tal problemática tornou-se fonte profícua de estímulo a respostas e tratamentos diversos, como modo de melhor compreender e explicar qual destino tomaria cada indivíduo em seu fim último, integrando, entre outros campos, distintas crenças religiosas. Dentre essas concepções, o cristianismo, detendo como base de sua doutrina a procura do fiel por sua salvação no Além-túmulo, não foi exceção. Assinalado pela narrativa neotestamentária como aspecto central da cristandade,<sup>1</sup> o último dos dias demarcaria o julgamento final presidido por Jesus Cristo, no qual se concretizaria toda a doutrina cristã, ao separar os fiéis a caminho da Jerusalém celeste, ímpios seguidores da fé cristã, em contrapartida aos homens e mulheres que deveriam ser julgados e condenados, em consequência de seus pecados, *ad eternum* ao Inferno.

A palavra “escatologia”, vinda do grego *eschatón*,<sup>2</sup> isto é, “o acontecimento final”, designa esse corpo de ideias, considerando tanto a que se refere o indivíduo, como também à coletividade. De acordo com Jacques Le Goff (1990, p. 281-282), o termo foi, sobretudo, articulado ao longo da história a uma linguagem disseminada primeiramente pela teologia hebraica e, mais adiante, pela tradição cristã, ampliando-se, também, a outras crenças escatológicas formuladas posteriormente por novas designações religiosas. Nesse bojo, a escatologia compreendida como “acontecimento final” foi transformada pelo senso comum em sinônimo a outra palavra, “apocalipse”, em detrimento da ampla circulação simbólica vinda do texto de *Apocalipse segundo João*. Logo, “escatologia” e “apocalipse” associaram-se como símbolos unificados quando se abordam perspectivas sobre o final da humanidade, catástrofes planetárias e as profecias de fim dos tempos. Desse modo, o termo pode ser compreendido no tempo presente como, relativamente, secularizado.

---

<sup>1</sup> No ano de 325, a relevância do Juízo Final para a tradição da Igreja foi reafirmada pelo Credo Niceno: “[...] foi crucificado, morto e sepultado; desceu à mansão dos mortos; ressuscitou ao terceiro dia, subiu aos céus, está sentado à direita de Deus Pai todo-poderoso, donde há de vir a julgar os vivos e os mortos”.

<sup>2</sup> Le Goff aponta para a origem do termo grego no plural *tá eschata*, ou seja, “as últimas coisas”, também utilizado em textos dogmáticos gregos como adjetivo ao designar o tempo, como em *eschata mnerai*, “os últimos dias”, *eschátos krónos*, “o último tempo”, e *escháte hora*, “a última hora”. Posteriormente, foi reformulado por teólogos e historiadores da religião para seu singular, *escháton*, “o acontecimento final”, como forma de aproximação ao imaginário apocalíptico cristão, designando o “Dia do Senhor” ou o “Dia do Juízo Final” (Le Goff, 1990, p. 281).

Durante o medievo europeu, período no qual a mentalidade terrena esteve intimamente interligada ao mundo celeste, a narrativa escatológica se fez ainda mais clara, tornando-se estímulo de desenvolvimento para um complexo sistema mental e de imaginários acerca do tema, impulsionada pelos movimentos milenaristas<sup>3</sup> e o crescente interesse de teólogos da Igreja a respeito do tema desde a Antiguidade Tardia, como Jerônimo e Agostinho de Hipona. Não obstante, importantes elementos do pensamento escatológico desenvolvidos ao longo do período resultaram do impacto da circulação de textos religiosos denominados por grupos dominantes como “apócrifos”, consideradas narrativas não oficiais pelo cânone do catolicismo (Delumeau, 2022).<sup>4</sup> A atenção direcionada ao tema no período é passível de compreensão ao passo que o homem medieval, vivendo em uma realidade castigada pela fome, guerras, dificuldades econômicas e alta mortalidade, esteve durante grande parte de sua vida em companhia do espectro da morte. Tal contexto, sob a visão de mundo daquele momento, impactou, de modo direto, no desenvolvimento de perspectivas acerca de uma curta duração da vida e seu destino ao fim dela.<sup>5</sup>

De fato, ao analisarmos a constituição do imaginário como dependente das estruturas e do funcionamento do meio social e cultural no qual está imerso (Schmitt, 1999, p. 12), torna-se natural compreender os questionamentos gerados sobre o destino da alma pelo

---

<sup>3</sup> As aspirações milenaristas correspondem à espera por um alegado reino de mil anos governado por Jesus Cristo, em sua Segunda Vinda ao mundo antes do início do Juízo Final. Fundamentada desde as primeiras décadas do cristianismo com ênfase ao *Apocalipse segundo João*, possui grande impacto em diferentes ordens, movimentos e segmentos religiosos à espera do fim dos tempos (Töpfer, 2002, p. 353). Na perspectiva de Umberto Eco (1998, p. 218), os movimentos milenaristas são constituídos por indivíduos que questionam a ordem vigente e que, por isso, buscam alterá-la. Tratam-se, pois, de verdadeiras “explosões revolucionárias”, desse modo, provocando a desconfiança da Igreja. Como analisado por Jean Delumeau (2022, p. 309), a visão milenarista aliada ao Juízo Final se caracterizam como as duas grandes visões escatológicas verificadas durante a Idade Média. Devido ao recorte estipulado por esta dissertação, nos restringiremos à análise da crença de fim dos tempos articulada ao julgamento final.

<sup>4</sup> A não oficialidade dessas fontes não interferiu para a sua ampla circulação durante o período medieval, tanto de forma oral como escrita, com ênfase ao *Apocalipse segundo Pedro*, *Apocalipse segundo Paulo*, e o *Livro de Enoque*, ao direcionarmos-nos ao tema escatológico. Como lembra Hilário Franco Junior (2010, p. 186), ainda que não possuíssem autoridade divina segundo o catolicismo, a Igreja não combatia tais tradições, fazendo-as repercutir muitas vezes em elementos da iconografia religiosa. Para o autor, era justamente por sua plasticidade teológica que os apócrifos “adequavam-se melhor à sensibilidade e ao comportamento dos leigos”.

<sup>5</sup> Segundo a crença cristã, a morte não se constituiria como fim último de um indivíduo, tratando-se, na verdade, de parte da jornada em direção ao julgamento final da alma, o qual demarcaria o fim de toda a história humana. Desse modo, como afirma Quirico (2014, p. 22), os temas da morte e das possibilidades *post-mortem* são indissociáveis de perspectivas vinculadas ao Juízo Final, tanto no que versa a respeito de sua iconografia, quanto sobre a mentalidade dos fiéis. Concordando a essa afirmação, adotaremos tal perspectiva ao analisarmos o tema ao longo desta dissertação.

homem medieval ordinário. Com efeito, o advento de ideias que refletiam mais acerca da morte, do morrer e de um fim último também produziram um campo frutífero para a coerção social e de poder empreendidos pelo clero sob os fiéis, descrevendo o destino dos salvos, penitentes à Igreja – plano etéreo cercado de bonanças –, como também aquele de sofrimento, causado aos que não se alinharam às normas estabelecidas. Transforma-se a Igreja, sob esse contexto, como única via de salvação às almas.

O território ibérico não passou despercebido ao tema escatológico, atravessando-o às disputas territoriais, políticas e religiosas pelas quais enfrentava naquele momento. Pilar Maraví (2014) postula para a intensa circulação do *Apocalipse segundo João* como um indicativo para tal afirmação. Junto aos *Evangelhos* de Lucas e Marcos, o *Apocalipse segundo João* converteu-se na narrativa mais popular do texto neotestamentário, especialmente em descrições a respeito de sinais do fim do mundo e da Parúsia de Cristo.<sup>6</sup> O interesse que o público ibérico professou pelo tema foi abundantemente exposto através de sua circulação em representações presentes em diversos campos pela Península. Na cultura visual, por exemplo, a narrativa escatológica ecoou em esculturas, pinturas, manuscritos iluminados, na arquitetura, entre outros suportes e modelos, adquirindo, além da contemplação estética, uma função pedagógica ao articular os sermões das missas à leitura da narrativa iconográfica impressa nas imagens aos devotos, permitindo a divulgação e popularização do imaginário cristão sobre o tema.

Verdade que se faz possível, a fim de tecer uma análise mais restrita do tema no cristianismo, com frequência recaímos em sua representação no campo imagético. Isso se dá, pois, a história do cristianismo foi, desde o princípio, marcada por uma relação estreita com a imagem, tornando o mundo cristão em si um mundo visual. Em contrapartida ao aniconismo desenvolvido pela maior parte das tradições judaicas, desde as primeiras representações visuais encontradas na arte paleocristã, vindas do ambiente catacumbário de Roma, as comunidades cristãs buscaram uma aproximação com o divino através da imagem,

---

<sup>6</sup> De acordo com Tamara Quírico (2014, p. 22), a palavra *Parúsia* – do grego clássico *παρουσία*, em latim *adventus* – significa “estar presente” ou “chegar”. A partir do século III EC, *Parúsia* designou a chegada do Imperador romano a alguma província ou cidade, assim como o início de um novo período para aquela localidade. Posteriormente, o termo foi absorvido pela tradição cristã, adaptando-o como o momento de retorno de Cristo a este mundo, inaugurando o “fim dos séculos, iniciando um novo tempo”.



em uma tentativa de transformar o que é intangível em uma perspectiva visual e material para a catequização e contemplação de seus fiéis.

Entre os registros que nos restam sobre o tema no medievo, nota-se uma particular ênfase à preocupação do *post mortem* referente a um momento específico da narrativa neotestamentária: o Juízo Final. Impregnadas por um intenso valor moral e cerceadas por um modelo terreno, as manifestações imagéticas dedicadas ao tema buscaram dialogar com valores e comportamentos relacionados aos princípios cristãos e sociais do meio onde foram produzidos. Como nos lembra Ruiz Gallegos (2015, p. 10), a Baixa Idade Média se torna pródiga, nesse sentido, por ter sido um período no qual a justiça se configura em uma preocupação fundamental da sociedade civil. Influenciada pelo campo religioso com o fortalecimento do Direito canônico, a concepção de um sistema de justiça divina e uma estruturação do Além, esse último fonte de intensos debates entre os pensadores da Igreja até então, transformando a imagem divina em protótipo a um modelo ideal de justiça terrena.

Tal entrelaçamento pode ser observado, por exemplo, na organização do edifício religioso, entendido como uma personificação viva da infinitude de Deus (Duby, 1979). Nele, como apontado por Jérôme Baschet (2006), a liturgia se funde à organização imagética do edifício, tornando-o um “lugar de imagens”. Notadamente, o desenvolvimento do *opus francigenum*<sup>7</sup> e, por conseguinte, a proliferação imagética vinda do estilo, demarcaram um importante componente na disseminação do pensamento medieval acerca do tema, adquirindo uma importância de primeiro plano quando se pensa a escatologia a partir da cultura visual. As catedrais góticas apresentaram grandes avanços de técnicas de construção, ao mesmo tempo que refletia por meio de sua monumentalidade o florescimento de novas dinâmicas urbanas e de uma maior circulação de pessoas e ideias. Elas tornaram-se, como sinaliza Baschet (2006, p. 205), o coração da cidade medieval.

Popularizado durante o século XII com a reforma da igreja da Abadia de Saint-Denis, empreendida pelo abade Suger, na Île-de-France, a imagem gótica se preocupou desde sua

---

<sup>7</sup> Conhecido durante o medievo pela denominação latina *opus francigenum* – em português, “obra dos francos” –, a terminologia “gótico” foi cunhada durante o Renascimento italiano, apontando à influência de elementos da arquitetura nórdica – herdado pela tradição alemã – em monumentos mediterrânicos. Nesse contexto, o termo “gótico” foi designado de modo pejorativo ao estilo arquitetônico medieval, uma vez que era considerado pelos renascentistas como uma “arquitetura bárbara”, destoante da herança romana clássica pela qual buscavam se orientar. Posteriormente, especialmente após o século XVIII com o desenvolvimento de correntes nacionalistas românticas, o termo “gótico” perde seu caráter depreciativo, tornando-se universalmente utilizado (Abella Villar, 2011, p. 71; Karge, 2009, p. 165).

criação com a ideia de salvação da alma. O estilo se beneficiou do drama escatológico imprimindo em alto relevo suas cenas nos tímpanos posicionados acima das grandes portas de acesso das catedrais, materializando a sentença de João 10, 9, de acordo com a narrativa neotestamentária.<sup>8</sup>

Ao superar a interpretação imagética disseminada previamente pelo românico de um Cristo imponente, que inspira terror e medo ao separar e sentenciar os pecadores aos tormentos do Inferno, o Cristo gótico advém como o “Cristo do sofrimento”, que se faz ponte entre aquele peca e Aquele que salva, mais misericordioso e assistido pelas figuras de João Batista e a Virgem Maria, intercessores dos homens. Assim, sua reprodução pelo gótico relaciona-se diretamente a uma nova mentalidade sobre a morte, na qual, pouco a pouco, avançou para uma individualização da ideia de salvação, passando a preocupar-se com as garantias espirituais quando o momento da morte chegasse. Nessa conjuntura, como afirma Le Goff (2017, p. 75), “o Cristo do fim da Idade Média é portanto um Deus ambivalente: Ele é Deus na majestade do juízo final, e também o deus crucificado da Paixão”.

Um dos mais notáveis representantes dessa transição iconográfica na Península Ibérica está localizado na cidade de Burgos, atual Espanha, nos transeptos norte, Coronería, e sul, Sarmental, presentes na Catedral de Santa Maria de Burgos, monumento que inaugura o gótico em território espanhol durante o século XIII, naquele momento Reino de Castela e Leão. Enquanto o tímpano gótico inicial de Sarmental porta cenas do *Maiestas Domini*, no esforço de emular a majestade divina e aterradora de Cristo, por outro lado, o tímpano de Coronería, já inserido na tradição gótica, adota uma linguagem visual que centraliza o Cristo Juiz, sereno, mais próximo do fiel e de seu fim último. A maior interação entre Cristo e o devoto em Coronería, no entanto, não se desvincula de uma mensagem que busca reforçar o controle dos fiéis, demarcando a necessidade de vínculo e obediência à Igreja e aos segmentos políticos dominantes daquele momento, sinalizados pelo tímpano como pertencentes ao conjunto de eleitos destinados ao Paraíso. Nessa perspectiva, o tema em Burgos não se configura como inerte, propenso à mera repetição da narrativa bíblica ou da tradição clerical, mas, sim, constituído a partir de sua vinculação a determinantes políticos, sociais e culturais do espaço onde foi pensado e à população a qual foi destinado.

---

<sup>8</sup> Segundo a narrativa neotestamentária: “Eu sou a porta. Se alguém entrar por mim, será salvo; entrará e sairá e encontrará pastagem” (Jo 10, 9).

Convém ressaltar que a cidade de Burgos, para além ao que concerne sua importância política e econômica ao Reino de Castela e Leão, pode ser compreendida como um importante marco de circulação do imaginário e de uma iconografia escatológica. A própria localização da cidade, como parte do *Iter francorum*,<sup>9</sup> a estabeleceu como incentivadora direta da circularidade de correntes artísticas entre as oficinas do norte da Península e no território francês.<sup>10</sup> Em um período de intensas disputas territoriais entre os reinos cristãos e os muçulmanos, monumentos visuais, como o de Coronería, operaram como signos de uma disputa que ultrapassava o plano terreno e se estendia até o metafísico. Logo, o tema escatológico contribuiu como parte da difusão e consolidação acerca da legitimação da luta dos reinos cristãos naquele momento, por consequência, também auxiliando na expansão da fé, ao articular a participação e apoio ao conflito como parte de um caminho direto para a salvação no Além-túmulo, reafirmando junto aos fiéis que o Juízo Final se aproximaria.

Nessa direção, Daniel Rocha (2017, 46-47) já havia apontado como imperativo a compreensão de concepções acerca das “últimas coisas” como elaborações humanas, “frutos do encontro dos mitos escatológicos com as esperanças e aspirações das pessoas e grupos ao longo da história”. Por essa razão, ao tornarmos as interpretações escatológicas como fonte para o estudo da História, ultrapassamos uma mera investigação de narrativas míticas formulada por alguns segmentos acerca de sua realidade, uma vez que o tema possui potencial em nos revelar sobre “as tensões e peculiaridades do seu contexto histórico-político e as interrogações e expectativas quanto ao futuro do grupo que os produz e/ou os interpreta”.

De igual maneira, sua potencialidade como objeto de estudo também se justifica por trata-se de um tema que abarca questões constantemente presentificadas, especialmente nas últimas décadas. No campo do entretenimento, por exemplo, a crença de um possível “fim dos tempos” consolidou-se quase como um gênero próprio, disseminado por filmes, na literatura, em séries, jogos e em letras de músicas. Em outro domínio, e aliadas ao advento das redes sociais, as expectativas escatológicas também se articulam a inúmeras teorias

---

<sup>9</sup> Também denominado como “Caminho francês”.

<sup>10</sup> De fato, o *Iter francorum* consolidou-se como uma das principais portas de entrada em território ibérico das novas formas construtivas vindas da França ao longo do medievo (Abella Villar, 2011, p. 73). Como aponta Karge (2012, p. 194), “nenhum outro país europeu se realizou uma sequência comparável de recepções complexas de sistemas arquitetônicos e decorativos franceses. Isso demonstra uma contínua aspiração, por parte dos círculos mais poderosos dos reinos hispânicos entre os séculos XI e XIII, de se orientar pelos modelos artísticos e culturais mais atuais da Europa, uma notável e incessante ambição pela modernidade”.

conspiratórias, que procuraram identificar e ler acontecimentos contemporâneos como prenúncios ou cumprimentos para a chegada do Apocalipse. Dentre elas, destacaram-se nos últimos anos teorias derivadas da pandemia de Covid-19, iniciada ao final de 2019, como o sinal apocalíptico da “peste”, assim como a eleição ao papado do cardeal estadunidense Robert Francis Prevost, renomeado como Leão XIV, conectando-o ao trecho de Apocalipse 13, 2.<sup>11</sup>

Desse modo, considerando os indicativos apresentados acima, ao longo desta pesquisa interpretaremos os pressupostos escatológicos como constituídos, de modo indissociável, de seu contexto político, social, cultural e econômico de formação, devendo ser analisados, dessa forma, como partes de construções históricas.

Sob outro ponto, considerando a importância do tema para a reflexão histórica e sua permanência simbólica no imaginário contemporâneo, tornar-se-ia compreensível o uso de expectativas escatológicas como conteúdo fecundo de investigação para o ensino de História, especialmente ao se trabalhar recortes de temporalidades e espacialidades recuadas como a Idade Média, visto sua proeminência nas mentalidades daquele período. Todavia, revela-se uma interpretação equivocada afirmar que as potencialidades vindas do tema lograram correspondência na prática do ensino de História nos últimos anos, especialmente quando verificamos o contexto da educação pública. Essa realidade pode ser explicada por meio da mobilização de diferentes elementos dentro do recorte de História Medieval no contexto educacional, destacando-se entre eles o predomínio curricular por elementos vinculados a perspectivas eurocêntricas, baseadas na dinâmica feudal por meio do eixo França-Inglaterra, assim como uma visão estereotipada acerca da religiosidade medieval, e a exclusão de discussões que privilegiem os cotidianos, práticas e imaginários de grupos populares.

Tendo em vista as considerações elencadas acima, esta dissertação se propõe a ser uma breve contribuição para a superação de lacunas verificadas no campo nacional de pesquisa e ensino de História Medieval, no que se refere o tema escatológico no medievo ibérico. De maneira geral, procuraremos mobilizar elementos vindos do imaginário

---

<sup>11</sup> Assim diz o trecho de *Apocalipse segundo João*: “A Besta que vi parecia uma pantera: os pés, contudo, eram como os de urso e sua boca como a mandíbula de um leão. E o Dragão lhe entregou seu poder, e grande autoridade.” (Ap 13, 2). Acerca de uma notícia sobre a proliferação da teoria conspiratória relacionando o Papa Leão XIV ao texto de Apocalipse, ver: <https://www.metropoles.com/mundo/fim-dos-tempos-profecia-vem-a-tona-apos-nomeacao-do-papa-entenda>. Acesso em 14 de maio de 2025.

escatológico medieval ibérico, considerando o impacto de determinantes sociais, culturais e políticos para seu desenvolvimento. De forma análoga, esta pesquisa se amplia ao buscar realizar o diálogo entre o tema historiográfico ao campo de ensino de História Medieval, a partir da elaboração de um recurso de aprendizagem com o objetivo de facilitar a compreensão crítica dos estudantes acerca de tempos, espaços e sociedades recuadas de sua realidade, mas que, de igual maneira, refletiram sobre questões que continuam a marcar o mundo contemporâneo. Desse modo, e compreendendo a abrangência de nosso objetivo, direcionamos esta dissertação a dois diferentes percursos investigativos, mas que se articulam em direção a um propósito comum.

(i) Em primeiro, tomaremos como recorte de análise a manifestação escultórica do transepto norte da Catedral de Santa Maria de Burgos, Coronería, durante o século XIII, naquele momento Reino de Castela. Intenciona-se compreender como o imaginário escatológico presente naquele espaço e tempo impactaram na produção da imagem gótica sobre o Juízo Final no tímpano, ao mesmo tempo que obteve papel fundamental na catequização e disseminação de percepções e sensibilidades sobre o fim dos tempos na vida de seus fiéis.

Para além de sua pertinência frente ao tema imagético em território ibérico, a particular representação presente na Catedral de Santa Maria de Burgos foi escolhida como tema deste trabalho a partir de inquietações fomentadas com o desenvolvimento do projeto de Iniciação Científica intitulado “A arte e arquitetura gótica da Catedral de Santa Maria de Burgos na Baixa Idade Média”, desenvolvido entre os anos de 2019 e 2020, na Universidade Federal de Alfenas, sob a orientação do prof. Dr. Adailson José Rui. Dessa pesquisa desenvolvida ao longo da graduação, foram identificadas as potencialidades em se trabalhar a narrativa escatológica a partir da iconografia dos tímpanos da catedral, tema ainda abordado de forma tímida pela medievalística nacional, e notoriamente escasso quando nos dirigimos ao estudo do território ibérico.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> As produções acadêmicas nacionais acerca do tema escatológico na iconografia medieval possuíram como foco nos últimos anos o território da Península Itálica, destacando-se os trabalhos de Quírico (2014) e Souza (2016). Se fez necessário, desse modo, partirmos em busca por auxílio em trabalhos internacionais, em especial aqueles produzidos pelo campo historiográfico europeu, notabilizando-se as obras de Abellar Villar (2004; 2012); Deknatel (1935); Franco Mata (1996); Karge (2012; 2021); Martínez Martínez (2009; 2017; 2022); Maraví (2014); Pascal Álvarez (2019); Rodríguez Barral (2003); e Ruiz Gallegos (2015).

(ii) Em paralelo às possibilidades proporcionadas pela pesquisa acadêmica, somou-se o início de minha caminhada como professora do ensino básico público em Minas Gerais. Enquanto docente, se fez possível a identificação dentro do ambiente escolar por um interesse efetivo entre os estudantes acerca de narrativas de “fim dos tempos”, integrando à sala de aula inquietações fomentadas por meio da cultura de massas, das redes sociais ou mesmo de seus círculos religiosos e familiares, com o intuito de encontrar no componente de História respostas às questões sobre o tema.

Nesse sentido, nosso trabalho se converge com os pressupostos defendidos por Fernando Seffner (2013), ao apontar o ensino de História como fundamentalmente articulado com as demandas do tempo presente, assim, fazendo-se necessário uma aprendizagem que faça sentido, traga significado e dialogue às questões apresentadas pelos estudantes. Trata-se, pois, de compreender os discentes não como “tábulas rasas”, que adentram ao ambiente escolar sem “conhecimentos espontâneos, habilidades, crenças, opiniões, conceitos prévios”, mas, em contrapartida, identificá-los como portadores de saberes próprios, e que interferem no processo de ensino e aprendizagem (Oliveira; Caimi, 2014, p. 91). Dessa forma, construímos esta dissertação com o propósito de refletir e difundirmos uma consciência histórica crítica entre os estudantes sobre o tema escolhido, partindo das percepções mobilizadas por seu próprio cotidiano (Funari, 1999, p. 9).

Essas conjecturas nos levaram à formulação do segundo direcionamento desta dissertação.<sup>13</sup> Logo, propomos o desenvolvimento de um recurso de aprendizagem que vincule elementos do conceito de “escatologia medieval” com as próprias experiências dos estudantes sobre o tema, de modo que os auxiliem a melhor compreender os imaginários de espaços e tempos distantes de sua realidade. Importante apontar que não procuramos com este recorte a reprodução de discursos religiosos ou mesmo a centralização do cristianismo no ensino de História Medieval, frente a outras religiosidades daquele período. Trata-se, por outro viés, de uma tentativa em desnaturalizarmos termos como “escatologia” e “apocalipse”, compreendendo-os como conceitos que superam o domínio religioso cristão, impactando e sendo impactado pelo meio onde está sendo pensado.

---

<sup>13</sup> Adicionalmente aos pontos levantados acerca da relação do tema ao ensino de História, cumpre ressaltar que o desenvolvimento de um objeto de aprendizagem constitui-se como critério obrigatório na produção de dissertações dentro do PPGHI/Unifal.

Sob tal entendimento, no campo do ensino de História intentamos a não reprodução de aulas presas ao livro didático e à memorização de datas e personagens históricos, com o objetivo de que o(a) estudante reflita crítica e autonomamente sobre sua própria natureza histórica e o mundo que o rodeia. Isso não aponta para a exclusão do material didático, mas, sim, para o enriquecimento e ampliação do que já é apresentado, considerando sua importância para o meio escolar. Partindo de tal premissa, desenvolvemos um Objeto de Aprendizagem (OA) direcionado para a educação básica, em formato de *Role-playing game* (RPG),<sup>14</sup> a ser utilizado dentro de uma sequência didática.

Os potenciais vindos da relação entre jogos e educação tem sido objeto de estudo significativo na literatura acadêmica nacional das últimas décadas, evidenciando o lúdico enquanto instrumento catalisador de empatia, cooperação, criticidade, engajamento e para a aprendizagem significativa dos estudantes em sala de aula. Os RPGs se notabilizaram nesse campo, entre uma miríade de jogos, por configurarem-se como uma modalidade de simples jogabilidade, por portar recursos de fácil acesso, e devido sua ampla circulação no campo do entretenimento. Trata-se, portanto, de uma ferramenta passível de aplicação em múltiplos contextos escolares, ao mesmo tempo que é dotado de elementos reconhecíveis mesmo por não jogadores, constituindo-se como um instrumento de potencial singular na busca de se alcançar os objetivos desta dissertação.

\*\*\*

Em acordo aos pressupostos estabelecidos pelo Programa de Pós-graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas (PPGHI/Unifal),<sup>15</sup> e com o intuito de organizar uma dissertação que abarca um tema prolífico e possível de muitas ramificações, optamos por sua fragmentação em três partes distintas.

A **Parte I**, intitulada “Imaginando o fim dos tempos na sala de aula”, foi reservada à contextualização do processo de construção e à mecânica de jogabilidade de nosso OA, denominado como *Memento Mori*. Desse modo, esta parte apresenta de qual modo foi elaborada a articulação do OA ao recorte investigado pelo campo historiográfico. Assim, são

---

<sup>14</sup> Ao traduzir para o português podemos identificar o termo *Role-playing game* como Jogo de Interpretação de Papéis. Optou-se pela utilização ao longo desta dissertação por seu acrônimo em inglês, RPG – ou RPGs no plural –, ao passo que se caracteriza como a denominação mais popular do jogo.

<sup>15</sup> Convém sublinhar que a divisão tripartite estabelecida nesta dissertação segue as normas acadêmicas estabelecidas pelo PPGHI/Unifal: Parte I reservada à descrição do OA; Parte II com a apresentação do objeto de estudo da pesquisa científica; e Parte III com a problematização ao campo do ensino de História.

descritas como o OA relaciona-se a diferentes domínios, como a temporalidade medieval, o espaço ibérico, e as fontes escritas e iconográficas mobilizadas.

A **Parte II**, denominada “Imaginando o fim dos tempos na iconografia medieval”, discorre acerca das bases teóricas de análise do tema da escatologia medieval na iconografia, e que foram refletidas na formulação de nosso OA. Para tanto, optamos por sua separação em quatro capítulos. O primeiro capítulo foi destinado à reflexão da cultura visual como fonte para o estudo da História, aqui, centralizado nos significados da utilização da imagem pela cristandade medieval, bem como as balizes metodológicas escolhidas para a análise iconográfica. No segundo capítulo buscou-se uma contextualização acerca do tema da escatologia medieval, compreendendo seus antecedentes literários e imagéticos. Uma maior atenção ao espaço onde se encontra nosso objeto de investigação pode ser encontrado no próximo capítulo, com ênfase à importância político-social da cidade de Burgos para o Reino de Castela e Leão, assim como um panorama da construção da Catedral de Santa Maria de Burgos. O último capítulo é dedicado para a análise iconográfica proposta, ou seja, à narrativa imagética acerca do fim dos tempos a partir da cena do Juízo Final no transepto norte da Catedral de Santa Maria de Burgos, Coronería, relacionando-a como influenciadora e influenciada por seu meio.

A **Parte III**, intitulada “Imaginando o fim dos tempos no ensino de História”, objetiva refletir de qual maneira viabiliza-se a articulação entre o tema escatológico medieval e o ensino de História. Tendo isso em vista, optamos por sua separação em três capítulos. O primeiro capítulo foi reservado às perspectivas do campo de História Medieval dentro da realidade da pesquisa e do ensino nacional, bem como uma análise acerca das diretrizes da BNCC e de duas diferentes coleções didáticas. Outrossim, são elencadas de quais formas o tema escatológico se reinventa no tempo presente, justificando seu uso no campo do ensino de História. O capítulo seguinte foi reservado às potencialidades do uso de Objetos de Aprendizagem como ferramentas para o processo de ensino e aprendizagem, com ênfase à aplicação de jogos e da modalidade de RPG. Por fim, encerramos esta dissertação com uma proposta pedagógica direcionada à educação básica, e pela qual se possa fazer uso do OA desenvolvido.



**PARTE I**

***IMAGINANDO O FIM DOS TEMPOS NA SALA DE AULA***

## 2 QUE SE INICIE A AVENTURA: O DESENVOLVIMENTO DO OA

Este primeiro capítulo possui como objetivo a apresentação e descrição dos elementos que compõem nosso Objeto de Aprendizagem (OA), intitulado como *Memento Mori*.<sup>16</sup> O OA produzido configura-se como um manual de orientação para que o(a) docente conduza um jogo educativo baseado na modalidade de *Role-playing Game* (RPG), e destinado ao componente de História. O recurso possui como eixo narrativo o tema das percepções, sensibilidades e conjecturas sociais que compõem o imaginário medieval ibérico no que versa a escatologia cristã, com o intuito de que o estudante compreenda o desenvolvimento de crenças sobre o fim dos tempos como partes do processo histórico. Delimita-se como recorte espacial a rota de peregrinação do Caminho de Santiago, e como recorte temporal o século XIII. Trata-se, portanto, em conformidade aos pressupostos curriculares estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC),<sup>17</sup> de um material orientado aos docentes do sexto ano do Ensino Fundamental, quando explorado junto aos estudantes o tema de História Medieval Ibérica em sala de aula.

Este OA foi elaborado com o objetivo de se superar a transposição de um ensino tradicional de História, ancorado na memorização de grandes eventos e personagens, assim como na transmissão de conteúdos centralizados unicamente na figura do(a) docente. Desse modo, almeja-se estimular o desenvolvimento em sala de aula da participação dos estudantes como agentes ativos do processo de ensino-aprendizagem e na construção do conhecimento histórico, distanciando-os da noção de mero receptáculos. Acreditamos que nossa escolha por uma abordagem pedagógica a partir de um jogo contribua para o estabelecimento de tais preceitos, à medida que a ludicidade se verifica como um importante instrumento de motivação à aprendizagem significativa, à criticidade, à empatia e ao respeito e cooperação em relação ao outro.

Adiante, este capítulo fragmenta-se em cinco diferentes seções como modo de justificar a articulação da construção do OA em relação ao tema, e às fontes analisadas na

---

<sup>16</sup> Orientações acerca da aplicação do OA dentro de uma sequência didática podem ser encontradas na Parte III. A versão completa do recurso foi inserida em Apêndices, ao final desta dissertação.

<sup>17</sup> De acordo com as orientações vindas da versão vigente da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), conteúdos vinculados ao período da Idade Média devem ser abordados durante o sexto ano do Ensino Fundamental.

pesquisa histórica e ao campo do ensino de História Medieval, investigados com maior afinco, posteriormente, nas partes II e III, respectivamente. O primeiro subcapítulo, “As estruturas”, aborda nossa decisão pelo sistema de RPG denominado como GURPS, e os instrumentos utilizados para sua construção. O segundo subcapítulo, “Os recortes do mundo da narrativa”, apresenta os elementos de ordem geográfica, temporal, cultural e social que permeiam o OA. Em “Os personagens” são apresentados as regras para elaboração dos personagens pelos estudantes. O quarto subcapítulo, “As fontes”, trata acerca da articulação do OA aos recortes de duas fontes escritas do período, *Codex Calixtinus* – com ênfase ao *Guia do Peregrino* – e *Signos que Aparecerán Antes del Juicio Final*, assim como quatro edifícios góticos dispostos ao longo da rota jacobina e convertidos em pontos de parada para a partida. Por fim, no subcapítulo “A partida” são indicadas possíveis abordagens de uso para as quatro missões inserida no OA.

## 2.1 AS ESTRUTURAS

Optou-se como título para o Objeto de Aprendizagem a nomenclatura *Memento Mori*,<sup>18</sup> expressão latina traduzida para o português como “lembre-se da morte”, frase que vai de encontro ao nosso estudo historiográfico e que, ainda, possui relativa difusão entre o público em geral, estabelecendo, desde o princípio, certa proximidade entre docente, estudante e jogo.<sup>19</sup>

O OA possui como público-alvo docentes da sexta etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental, seguindo as habilidades e temas propostos pela BNCC em relação ao componente de História, com ênfase à habilidade EF06HI18.<sup>20</sup> Optamos como recorte aos componentes da Base, temas relacionados ao conteúdo de Idade Média, com ênfase à Baixa

---

<sup>18</sup> A expressão latina *Memento mori* possui ampla difusão como símbolo da mortalidade e estímulo aos prazeres terrenos, sendo repercutida pela arte, espiritualidade e filosofia ao longo do tempo por diferentes culturas. No cristianismo, ela foi relacionada aos conceitos de moralidade, julgamento divino e penitência, estando presente em ritos, como a Quaresma; em meditações sobre a morte de santos e teólogos; e na arte funerária, impressa nas esculturas de lápides e tumbas (Ostberg, 2023).

<sup>19</sup> Para além do título, esperamos também despertar o interesse do estudante ao tema a partir da escolha imagética da contracapa. A imagem eleita pertence a uma série de quinze xilogravuras produzidas pelo artista alemão Albrecht Dürer (1471-1528), entre os anos de 1496 e 1498, nas quais retratam as impressões do autor acerca do *Apocalipse segundo João*. A figura escolhida entre a coleção retrata os quatro cavaleiros do Apocalipse: morte, fome, guerra e peste.

<sup>20</sup> “(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval” (BRASIL, 2017, p. 421).

Idade Média, trabalhados com os estudantes ao final do segundo semestre letivo do sexto ano e, potencialmente, recuperados ao início do primeiro semestre do sétimo ano.<sup>21</sup> Ao portar temas curriculares que se inserem no recorte temporal da Baixa Idade Média, se faz possível trabalhar temas para além do tema escatológico, como a organização social, a hegemonia da Igreja Católica, as dinâmicas entre culturas e sociedades imersas no contexto do período, o nascimento e difusão de estilos artísticos – em especial o gótico –, entre outros.<sup>22</sup> Há, ainda, a possibilidade de articulação do tema escatológico com a realidade próxima dos estudantes, uma vez que, vindos do contexto da Covid-19, se faz possível verificarmos a constante atualização de um imaginário e medo de um fim iminente ainda presentes em nossa sociedade, sendo um campo com potencial a ser explorado.

Destacamos que assim como na elaboração de quaisquer materiais voltado ao campo educacional, o conteúdo e as fontes recuperadas para utilização neste OA também passaram por adaptações, em momentos em que se fizeram necessário. Isso se dá em consonância ao que escreve Bittencourt (2008, p. 314), em relação aos cuidados necessários na escrita de textos didáticos, pois, em razão de tratar-se de uma produção confeccionada por adultos e destinada ao público infanto-juvenil, se requer precisão nas informações e conceitos passados, mas sem se ostentar de uma terminologia complexa, cujo sentido poderá não ser apreendido pelos estudantes. Nessa direção, cumpre ressaltar que em nossa proposta cronológica optamos por certos deslocamentos temporais,<sup>23</sup> nos quais, não estão circunscritos, grosso modo, nos anos de produção das fontes utilizadas e analisadas na Parte II desta pesquisa. De forma específica, optamos pela liberdade criativa no deslocamento temporal, ainda que curto, de alguns elementos e personagens, tornando a experiência do jogo mais dinâmica quando relacionada ao tempo histórico escolhido, assim como a

---

<sup>21</sup> Problematizações a respeito da presença do período da Idade Média no currículo nacional podem ser encontradas no subcapítulo “Repensando o currículo: o lugar da Idade Média”, na Parte III.

<sup>22</sup> Por essa razão, o OA também se conecta às habilidades: “(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)”;

“(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado”;

“(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos” (BRASIL, 2017, p. 421).

<sup>23</sup> A respeito dos personagens históricos utilizados no OA e compreendidos por uma temporalidade maior na narrativa do jogo, evidencia-se Gonzalo de Berceo (c. 1196 - c. 1264), Dom Mauricio (?-1238), Afonso X (o Sábio (1221-1284, rei desde 1252) e Dom Juan Árias (?-1266). Ou seja, todos passam a ser parte de um plano de fundo temporal amplo – século XIII –, e não como dispostos em um ano específico.

aplicação de uma linguagem lúdica, com o intuito de que os estudantes adentrem na atmosfera e na narrativa do jogo, exemplificados mais à frente.<sup>24</sup>

Em relação às ferramentas necessárias para a partida, ressalta-se que o principal elemento de uma partida de RPG é o uso da imaginação dos jogadores e, no caso de sua aplicação em sala de aula, da narrativa histórica. Isto posto, orientamos pela utilização de lápis e papel para que cada estudante anote os atributos e especificidades de seus personagens ao longo da partida, a serem introduzidos em uma ficha de personagem impressa. A utilização dos dados é outro elemento importante. Destaca-se que o mais adequado seria a utilização de três dados de 6 lados (d6), facilmente acessíveis por meio de papelarias. Ademais, uma alternativa é o desenvolvimento de atividades interdisciplinares com a disciplina de Matemática/Geometria ou Artes, nas quais os(as) docentes trabalhem as confecções dos dados com os estudantes. De todo modo, o modelo de um dado para recorte está disponível nos Anexos do material impresso do OA, se assim se revelar necessário.

Como sistema de jogo, optamos pela utilização do GURPS,<sup>25</sup> sigla para *Generic and Universal Role Playing System* (Sistema Genérico e Universal de Interpretação de Papéis, em português), um conjunto com base de regras genéricas e simplificadas, idealizado com o intuito de ser jogado em qualquer cenário e ambiente. A escolha por GURPS verifica-se pela facilidade de sua utilização por qualquer pessoa, mesmo que não tenha conhecimentos profundos acerca da jogabilidade de RPG, bem como por ter sido utilizado em diversos outros jogos voltados para o campo da Educação tanto no Brasil, quanto no exterior.<sup>26</sup> Cumpre destacar que, ainda que seja um sistema de jogabilidade considerada simples, foram realizadas simplificações em determinadas partes das regras do sistema, em razão de nosso objetivo consistir em proporcionar uma experiência em sala de aula de forma compacta, e que possa ser reutilizada e remodelada de acordo com as singularidades e experiências do(a)

---

<sup>24</sup> Acreditamos que a imersão dos estudantes na narrativa apresentada pelo jogo torna-se fundamental para sua utilização. Como observou Albuquerque Júnior (2012, p. 9), a narrativa também se caracteriza como função do ensino de História, ao passo que permite os estudantes “construírem sentidos e significados para textos e relatos já tramados”.

<sup>25</sup> Como obra base para a aplicação do sistema GURPS consultada para confecção do OA, utilizamos JACKSON, Steve; REIS, Douglas Quinta. *Mini Gurps: regras básicas para jogar RPG*. São Paulo: Devir, 1999.

<sup>26</sup> A respeito dos exemplos de utilização de GURPS em sala de aula, cumpre destacar a série Mini GURPS, da Editora Devir, com várias edições voltadas para a utilização de RPG como ferramenta pedagógica para o ensino de História em diferentes espacialidades e temporalidades, como as obras *Império Romano*, *Cruzadas*, *Descobrimento do Brasil*, *Quilombo dos Palmares* e *Resgate dos Retirantes*.

docente aplicador(a) e dos estudantes participantes. Desse modo, não pretendemos a aplicação de uma jogabilidade complexa e que demande tempo dos estudantes em relação ao entendimento de suas regras, mas, sim, a transposição e diálogo com o conteúdo histórico.<sup>27</sup>

No mais, ao nos deslocarmos para o ensino on-line, são encontradas novas alternativas que possibilitam o desenvolvimento de um jogo de RPG com os estudantes. Há uma vasta gama de plataformas disponíveis para sua jogabilidade on-line, como o *Board Game Arena*<sup>28</sup> ou o *HubRPG*,<sup>29</sup> sendo ambas as plataformas gratuitas. Em relação ao OA desenvolvido em nosso projeto, indicamos a plataforma gratuita *Roll 20*,<sup>30</sup> que dispõe de câmeras, transmissão de telas e chats personalizados entre os participantes do jogo. Outrossim, a plataforma possui a opção de compartilhamento de mapas, fichas, sistemas, dados digitais de variados formatos, entre outros tópicos.

O design do OA foi desenvolvido através da plataforma Canva, com a inserção de imagens, figuras, tabelas e mapas com o intuito de facilitar a imersão do(a) docente no conteúdo produzido. Além de sua difusão pelo repertório digital da Universidade Federal de Alfenas (Unifal/MG), o OA poderá ser impresso para ser utilizado em sala de aula, devido a produção de seu material em formato PDF, inserido em Apêndices. A opção por cores neutras e design simples em sua confecção possui como objetivo tornar o processo de impressão mais acessível, considerando os poucos recursos e tipos de materiais disponibilizados aos docentes em grande parte das escolas da rede pública de ensino. Por fim, destacamos que o OA foi elaborado com a intenção de ser um modelo simples para utilização em apenas uma partida, mas que, a depender do contexto e interesse de docentes e estudantes, do mesmo modo, torna-se possível sua adaptação para uma campanha completa com mais partidas e histórias adicionais.

---

<sup>27</sup> Sob a perspectiva de Vygotsky, se faz fundamental compreendermos que o(a) docente não deve trabalhar com ferramentas e exigências nas quais o estudante ainda não esteja preparado cognitivamente para assimilar, aprender ou imitar, sendo, sempre que necessário, um ajuste “fino” ao conteúdo proposto (Quast, 2022, p. 58).

<sup>28</sup> Disponível em: <https://en.boardgamearena.com/>

<sup>29</sup> Disponível em: <https://hubrpg.com/>

<sup>30</sup> Disponível em: <https://roll20.net/>

## 2.2 A NARRATIVA

A narrativa de uma partida de RPG estrutura-se a partir do desenvolvimento de um universo ficcional próprio, isto é, uma ambientação permeada de personagens, geografia, histórias e culturas com o intuito de estabelecer maior credulidade à trama. De acordo com Vitiello (2022, p. 53), a narrativa constitui-se como um ponto importante na construção de um jogo educativo por preservar, em igualdade, a ludicidade e o espaço de aprendizagem, ao tornar a simulação do jogo uma via lúdica para o processo de obtenção de conhecimento.

Nessa direção, os elementos que compõem a narrativa do OA podem ser assim explicados:

- a) Espacial: são registradas pelo *Guia do Peregrino* quatro itinerários jacobinos que partem do território francês e que se convergem em Espanha para a formação do caminho francês. Consideramos como base para o OA a rota denominada Via Podiensis, com início na cidade de Le Puy-en-Velay, ao sul da França, e com término na cidade de Santiago de Compostela, ao norte da Espanha;<sup>31</sup>
- b) Cultural: optamos como pontos estratégicos o uso de quatro catedrais góticas ao longo do Caminho de Santiago – Catedral de Santiago de Compostela; Catedral de Léon; Catedral de Burgos; e Catedral de Pamplona;
- c) Temporal: a temporalidade do jogo foi circunscrita ao século XIII;
- d) Social: o OA enfatiza o desenvolvimento do imaginário escatológico medieval como influenciado e influenciador de seu meio social. Desse modo, as dinâmicas e conflitos que constituíram a sociedade ao norte da Península Ibérica são considerados ao longo da partida.

---

<sup>31</sup> Segundo Adeline Rucquoi (2019), os quatro itinerários do caminho francês delimitados pelo *Guia do Peregrino* não correspondem efetivamente às rotas utilizadas pelos peregrinos medievais, nas quais se fragmentavam em variados caminhos. O caminho francês e suas diferentes rotas difundidas contemporaneamente tratam-se, desse modo, de itinerários desenvolvidos como modelos de organização para a peregrinação a Santiago ao longo do tempo. Sem desconsiderarmos tal perspectiva, optamos pela permanência do caminho francês a partir de Le Puy-en-Velay para a ambientação de nosso OA, em razão das potencialidades vindas do trabalho junto aos estudantes de recortes do *Guia do Peregrino*. Ademais, compreendemos que potenciais problematizações podem ser suscitadas em sala de aula a partir da reflexão das rotas de peregrinação como também parte de uma construção histórica.

A narrativa desenvolvida foi pensada para que os estudantes percorram o Caminho de Santiago, com o objetivo de realizarem em modo conjunto missões ao longo da partida e que vá de encontro a eventos, personagens e elementos próprios daquele contexto e temporalidade. Nessas missões, o(a) docente deve elaborar as tarefas das quais o grupo será incumbido de resolver, guiando-se a partir das instruções do OA. Cada uma destas missões possui como ponto chave edifícios religiosos, somando-se o total de quatro paradas ou missões. Dessa forma, esperamos unir a forma lúdica do jogo com o trabalho de fontes historiográficas do período, tanto imagéticas quanto escritas. Cumpre destacar que as fontes analisadas devem ser trabalhadas previamente pelo(a) docente em sala de aula a partir da sequência didática disposta na Parte III, fazendo de seu uso durante as missões do OA uma forma de fixação e revisão ao conteúdo.

### 2.3 OS PERSONAGENS

Destarte, recomenda-se que o(a) docente instrua os estudantes para a construção de seus personagens com o preenchimento de fichas.<sup>32</sup> Se faz necessário que nesta preparação cada personagem seja condizente com a realidade do período medieval. Como forma de melhor visualização, a ficha do personagem deve conter os requisitos básicos de atributos, vantagens, desvantagens, perícias e profissões, assim como a escolha das características físicas e biográficas, ou seja, nome, idade, aparência, pequeno resumo de vida e uma ilustração – preferencialmente, em desenho. Concordamos com Freitas (2017, p. 17-36) a respeito da afirmação de que o processo de construção de personagens em um RPG permita viabilizar o trabalho junto ao estudante de dois diferentes conceitos. No primeiro deles, o conceito de construção de identidade é deferido ao se pensar no próprio processo de construção de nós mesmos, influenciados por aspectos do meio que nos cerca.<sup>33</sup> Em segundo, a experiência de alteridade é proporcionada ao abordamos na disciplina diferentes culturas, sujeitos, religiões e lugares que não pertencem originalmente ao estudante, mas que vão de encontro quando transportados a um ambiente ficcional. Nesse sentido, ao deslocá-los ao

---

<sup>32</sup> A construção de personagens articula-se à Aula IV da sequência didática.

<sup>33</sup> A discussão acerca da construção do personagem refletido como a construção do próprio *ser* também é lembrada por Freitas ao comparar o desenvolvimento de avatares no mundo digital – comumente presentes no cotidiano da criança e adolescente –, e que, de igual modo, reproduzem a interação entre o real e o ficcional na construção de nossa identidade (Freitas, 2017, p. 35).



tempo do outro, cria-se a oportunidade de desnaturalizarmos, também, a própria temporalidade do discente.

Ressalta-se que, durante o desenvolvimento deste OA, deparamo-nos ao desafio de transpor um jogo idealizado inicialmente para poucos participantes. Isso implica em adaptar a jogabilidade do RPG para salas de aulas com dezenas de discentes agrupados, compreendendo diferentes perfis sociais, culturais, econômicos e níveis de conhecimento. Nesse contexto plural, sugerimos ao(a) docente que se proponha a utilizar este OA considerando a divisão dos estudantes entre seis diferentes grupos, de modo que cada grupo corresponda a um diferente personagem. Acreditamos que tal abordagem possa incentivar os estudantes a se afastarem de suas zonas de conforto, ao mesmo tempo que abra espaço para o diálogo e favoreça o exercício da empatia, cooperação e resolução de desafios de forma conjunta ao seu colega. Ademais, essa orientação não limita este OA, sendo possível que o(a) docente encontre outros meios de articulação de sua realidade escolar à jogabilidade do jogo.

Em direção ao seu desenvolvimento, no sistema GURPS, os personagens são organizados de maneira que cada um possua 100 pontos de habilidades. O total destes pontos devem ser distribuídos em quatro diferentes tipos de atributos, sendo eles: força (abreviada como ST); destreza (abreviada como DX); inteligência (abreviada como IQ); e vitalidade (abreviada como HT). A cada um desses atributos é concedido uma média de 10 pontos, de tal maneira que, valores maiores de 10 indicam um personagem com atributos mais eficazes, enquanto valores menores de 10 pontos indicam pouca habilidade.<sup>34</sup> Os atributos estão diretamente relacionados às características chamadas de Vantagens e Desvantagens, isto é, elementos inatos de cada personagem, como, por exemplo, uma maior inteligência (vantagem) ou uma visão ruim (desvantagem). Por fim, é necessário que o personagem apresente determinados conhecimentos e treinamentos denominados como Perícias, seja mental ou físico. A título de exemplo, um cavaleiro medieval pode possuir Perícia em armas de mão (calculada a partir do atributo Destreza), ao passo que um religioso de uma ordem mendicante pode ser perito em Teologia (calculada a partir do atributo Inteligência). Todas

---

<sup>34</sup> Ou seja, justamente na interpretação da eficácia, ou não, dos números verificados pelo dado que se faz necessária a mediação do(a) docente. As consequências dos números obtidos terão menor custo se estiverem pouco distantes do valor da habilidade, ou resultará em fracasso total caso esteja muito distante. Exemplo: um clérigo precisa codificar um idioma antigo de um livro, contendo um nível de habilidade 12 nesse requisito. Contudo, o número obtido no dado é 14. Por ser um número aquém do pretendido, porém, não tão distante, o personagem não conseguirá codificar toda a escrita do livro, mas, sim, algumas partes.

as perícias, assim como em nosso dia a dia, devem ser trabalhadas e exercidas durante o jogo de forma que os jogadores as aprimorem e se tornem especialistas.

Outra característica dos personagens recai sobre a profissão escolhida por cada jogador, sendo uma forma importante de inserção no contexto social do jogo. Tendo como base o livro de regras de *Mini Gurps* (Jackson; Reis, 1999), mas, o adaptando à temporalidade e espacialidade ibérica, optamos pela escolha das seguintes profissões: nobre; soldado; cavaleiro; peregrino; religioso; comerciante; alquimista; e médico. Cumpre ressaltar que as sugestões de profissões não indicam, de modo imperativo, a utilização de sua nomenclatura original, dado que adendos de subespecialidades são disponibilizados nas páginas do OA. À título de exemplo, um estudante que opte por um personagem religioso terá como alternativa sua origem em ordens como Cluny, Franciscanos ou Dominicanos. Outro exemplo recai sobre a opção de escolha profissional por um soldado, na qual o estudante poderá optar por ser proveniente dos reinos de Castela, Aragão ou Navarra.

Ao decorrer do jogo, como já exploramos acima, os jogadores devem realizar determinadas atividades com o objetivo de vencerem algum objetivo ou completarem a missão. Esses deveres são divididos em diferentes Testes, realizados de modo conjunto ou individual. Entre os individuais, o Teste de Habilidade ocorre quando um personagem é testado a realizar uma ação na qual possui perícia, tal como: um alquimista precisa atingir um alvo com um arremesso de mágica, possuindo Nível de Habilidade 11 nesse requisito. Ao jogar os dados o jogador consegue o número 12, o que significa que não obteve êxito. Ou seja, “se o resultado dos dados for menor ou igual ao Nível de Habilidade do personagem, ele foi bem-sucedido no teste e conseguiu fazer o que pretendia. Se, por outro lado, o resultado foi maior que o Nível de Habilidade do personagem, ele falhou no teste e não conseguiu fazer o que pretendia” (Jackson; Reis, 1999, p. 4). Convém sublinhar que não orientamos pelo uso de outros testes disponibilizados pelo manual de regras *Mini Gurps* (Jackson; Reis, 1999), em detrimento da delimitação de tempo pretendido para o desenvolvimento do OA em sala de aula.

Os demais personagens do jogo devem ser interpretados pelo(a) docente mestre. Eles são denominados em nosso OA como PnJ (Personagem não-jogável), e surgem ao longo da narrativa com o objetivo de fornecer informações, propor desafios ou mesmo ser os próprios obstáculos pelos quais os personagens devem enfrentar. Durante o OA, os PnJs

desenvolvidos se subdividem em dois diferentes tipos. O primeiro diz respeito aos personagens que devem propor alguma missão ou ser o fio condutor entre os estudantes e à ambientação histórica do jogo. Nesse sentido, destacam-se a utilização dos personagens históricos de Gonzalo de Berceo (c. 1196 - c. 1264), Dom Mauricio (?-1238), o rei Afonso X, o Sábio (1221-1284, rei desde 1252) e Dom Juan Árias (?-1266), cada qual compondo uma diferente missão. O segundo grupo refere-se aos PnJs que devem ser inseridos como desafios e não representam um personagem histórico, mas que, de igual modo, foram desenvolvidos em acordo à sociedade ibérica medieval. Nesse grupo estão dispostos grupos de saqueadores, nobres, anciãos e moradores do perímetro urbano. Considerando a necessidade de improviso do(a) docente mestre, orientamos para a criação de histórias a respeito dos personagens destes grupos, trazendo maior credibilidade e dinâmica à narrativa. À título de exemplo, o PnJ ancião, vinculado à Missão III – “peste” –, pode ser descrito como um indivíduo idoso, que acaba de perder sua família para uma enfermidade e que, devido a sua profunda fé, compreende os recentes acontecimentos como um castigo e sinal à chegada do fim dos tempos.

## 2.4 AS FONTES

Durante a aplicação do OA, se tenciona unir a forma lúdica dos jogos com o trabalho de fontes historiográficas do período, tanto imagéticas quanto escritas. Nesse sentido, visamos evitar o uso de uma noção tradicional de fonte, ao tratarmos em sala de aula os documentos históricos como partindo das mais diversas produções humanas. Como apontado por Caimi (2009, p. 141), quando trabalhadas diretamente com os estudantes, as fontes desenvolvem diversas habilidades, como a “observação, problematização, análise, comparação, formulação de hipóteses, crítica, produção de sínteses, reconhecimento de diferenças e semelhanças”, favorecendo o desenvolvimento de autonomia na construção do conhecimento histórico. Na mesma esteira, Bovo e Degan apontam para a importância da utilização de fontes históricas em sala de aula para a desmitificação da História como uma narrativa contínua, “pronta e acabada”, para dar lugar ao seu entendimento como um conhecimento científico vivo, com capacidade de ser “recontado, refeito e reapropriado”, transformando o estudante de espectador para narrador ativo (Bovo; Degan, 2017, p. 56-57).

Desse modo, destacamos que se faz imprescindível que o(a) professor(a) tenha conhecimento prévio acerca das fontes trabalhadas durante a aplicação do OA, de forma que, caso ocorram imprevistos, naturais no exercício docente, esteja preparado para contorná-los ou adicionar de forma adequada à dinâmica do conteúdo (Seffner, 2010, p. 217). As fontes escritas deste OA estão presente no inventário, isto é, um banco de dados com alguns utensílios que ajudarão os estudantes ao longo da missão. Ademais, outros itens como alimentação, vestimenta ou objetos que não interferem de modo substancial na resolução das missões, também podem ser acrescentados pelos estudantes e docentes ao início da partida, como forma de maior credibilidade à biografia do personagem criado. O inventário possui um local reservado na confecção da ficha de personagem.

No que concerne às fontes escritas, são utilizados recortes de dois documentos provenientes do contexto ibérico, e produzidos entres os séculos XII e XIII. Ambos apresentam em seu conteúdo conexões diretas à proposta do OA, ao passo que abordam o itinerário jacobino que deve ser percorrido e concluído durante a missão – *Guia do Peregrino* –, assim como uma obra que abarca o imaginário social coletivo daquele momento acerca do evento do fim dos tempos – *Signos que Aparecerán Antes del Juicio Final*.<sup>35</sup>

- i. *Codex Calixtinus*:<sup>36</sup> O *Codex Calixtinus*, também denominado de *Liber Sancti Jacobi*, é uma compilação literária escrita em honra à vida do apóstolo Tiago, tornando-se, também, veículo de promoção e enaltecimento ao seu culto, a sua rota de peregrinação, bem como à Catedral de Santiago de Compostela. A narrativa composta durante século XII, possivelmente entre os anos 1140 e 1170. Foi atribuída como tendo principal autoria do papa Calisto II (1119-1124), devido sua importância como promotor da obra, ainda que a mesma tenha sido constituída como uma obra coletiva, escrita por diferentes autores e procedências. O conteúdo é composto por cinco livros e um apêndice (*Liber Sancti Jacobi*, 2014). Neste trabalho, utilizamos trechos do Livro V, intitulado *Guia do Peregrino* (2014, p. 521-643). O *Guia do Peregrino* configura-se como um guia medieval da peregrinação a Santiago de Compostela, contendo uma

---

<sup>35</sup> Recortes do *Guia do Peregrino* e do poema *Signos que Aparecerán Antes del Juicio Final* devem ser problematizados juntos aos estudantes anteriormente à aplicação do OA, estando relacionados às Aulas I e II da sequência didática verificado na Parte III, respectivamente.

<sup>36</sup> Acerca da versão utilizada nesta pesquisa, ver: LIBER SANCTI JACOBI “CODEX CALIXTINUS”. Trad. de A. MORALEJO. C.TORRES. J.FEO. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2014.

descrição do denominado *Iter francorum* ou “Caminho Francês”, com o objetivo de formar um itinerário para os peregrinos. Tomando como referencial a obra, orientamos seu uso dentro do OA a partir de dois modos. No primeiro deles, o itinerário constitui-se como recurso pelo qual os estudantes podem utilizar para o cumprimento do Caminho, isto é, um mapa. Em segundo, como parte da ambientação descrita pelo(a) docente mestre, a partir da descrição de elementos que os estudantes devem encontrar durante a rota, como a geografia, paisagem, edifícios religiosos e hospedarias.

- ii. *Signos que Aparecerán Antes del Juicio Final*:<sup>37</sup> Poema escrito em meados do século XIII pelo poeta castelhano Gonzalo de Berceo (c. 1196 – c. 1264). Contém em sua narrativa a descrição de cinco atos que compõem o dia do Juízo Final, tornando-se o primeiro texto conservado em castelhano que se concentra no tema escatológico. A obra é composta pelos quinze sinais que alertam acerca da chegada do Juízo Final, e um sermão monólogo, demarcando as bem-aventuranças que serão dadas aos justos e os castigos que os pecadores terão de receber. Composto por 77 estrofes, pode ser fragmentado em duas partes, sendo a primeira referente aos sinais e a segunda compreendendo a narrativa do Juízo Final. Com o intuito de educar e conscientizar o leitor, a obra de Berceo possui caráter didático, doutrinal, profético e apologético (Maraví, 2014). Orientamos pelo uso de alguns trechos do poema durante a aplicação do OA – traduzido ao português –, a fim de que os estudantes adquiram maior imersão na narrativa e percebam a relação entre a missão que devem cumprir e o imaginário daquele contexto acerca do fim dos tempos. Desse modo, o(a) docente pode fazer uso dos recortes ao início de cada missão ou como fala de algum personagem em diálogo aos jogadores.

---

<sup>37</sup> Não foram encontradas traduções em língua portuguesa do poema de Berceo durante a escrita desta dissertação, fazendo-se necessário, desse modo, o uso de sua versão em castelhano. Acerca da versão utilizada nesta pesquisa, ver: BERCEO, Gonzalo de. *De los signos que aparecerán ante del juicio*. Tradução e notas de Antonino M. Pérez Rodríguez. Biblioteca Gonzalo de Berceo, 2008. Disponível em: <https://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/antoninoperez/signosberceo.htm>. Acesso em: 9 de janeiro 2025.

A respeito dos pontos de parada durante a partida,<sup>38</sup> optou-se por quatro edifícios que comportam elementos do gótico durante o Caminho de Santiago. Há de se ressaltar que não cabe aqui maiores aprofundamentos acerca dos processos de construção, contexto espacial e análises iconográficas destes edifícios, uma vez que não é este o objetivo central da Parte I.<sup>39</sup> Tendo isso exposto, foram escolhidos os seguintes edifícios:

- i. Catedral de Pamplona: a Catedral de Santa Maria de Pamplona, localiza-se em Pamplona, Navarra, Espanha. O atual edifício passou por variadas modificações desde o século XI, tendo portado elementos do românico, gótico e neoclássico. Como consequência da Guerra da Navarrería, em 1276, a Catedral, até então românica, sofreu inúmeros saques nos quais, junto a outros danos significativos, incentivaram para a construção de um novo edifício gótico, restando apenas a fachada românica, substituída ao final do século XVIII por outra neoclássica (Martínez Martínez; Arizaga Bolumburu, 2017, p. 79).
- ii. Catedral de Burgos: A Catedral de Santa Maria de Burgos localiza-se em Burgos, Castela e Leão, Espanha. O atual edifício porta elementos do gótico, iniciado em 1221, sob o reinado de Fernando III, o Santo (1201-1252, rei desde 1217) e bispado de Dom Mauricio. É considerada a primeira catedral gótica em território espanhol.
- iii. Catedral de León: a Catedral de Santa Maria de Regla de León localiza-se na cidade de León, Castela e Leão, Espanha. Sua construção teve início no ano de 1255, sob o reinado de Afonso X, o Sábio e bispado de Dom Martín Fernández, substituindo a antiga catedral românica no mesmo local. Ainda que tenha passado por diversas reformas e melhorias nos últimos séculos, o gótico continua como estilo predominante do edifício (Maraví, 2014, p. 190-191).
- iv. Catedral de Santiago de Compostela: a Catedral de Santiago de Compostela, localiza-se na cidade de mesmo nome, em Galiza, Espanha. Sua construção teve início em

---

<sup>38</sup> Por pontos de parada, consideramos como momentos nos quais o(a) docente utiliza como oportunidade de reorganização de informações e questões que se façam necessárias na dinâmica com os estudantes; ou ainda, um momento propício de finalização do jogo durante a aula do dia, de forma que continue em uma próxima ocasião/aula, sem que se perca onde pararam.

<sup>39</sup> Uma análise detalhada acerca dos elementos iconográficos referentes ao tema escatológico foi realizada tendo como centralidade a Catedral de Burgos, nosso objeto de estudo, presente na Parte II desta dissertação. Cumpre ressaltar que a ênfase à Catedral de Burgos não sugere a exclusão de apontamentos prévios aos estudantes acerca das demais catedrais, que podem ser compreendidas como modelos do gótico ibérico ao se analisar o tema durante a Aula III da sequência didática.

1075, sob o reinado de Afonso VI (1047-1109, rei desde 1072), e bispado de Diego Peláez (?-1104). Predominantemente românico, o edifício também porta elementos góticos, renascentistas e barrocos após reformas (Maraví, 2014, p. 171-173).

## 2.5 A PARTIDA

A narrativa do OA possui início no século XIII,<sup>40</sup> em uma taverna de Le Puy,<sup>41</sup> comuna ao início da rota francesa do Caminho de Santiago. Os grupos de personagens estudantes, cada um com histórias e passado diferentes,<sup>42</sup> devem estar reunidos no estabelecimento. Cabe ao(à) docente mestre descrever o recinto com detalhes aos estudantes, gerando maior dramaticidade e instigando a imaginação. Esse momento deve ser reservado a um diálogo inicial entre os personagens jogadores,<sup>43</sup> que podem aproveitar a ocasião para uma breve apresentação entre si. A seguir à descrição, o personagem de Gonzalo de Berceo – aqui representado pelo(a) docente mestre – deve entrar no recinto, de forma repentina e com urgência.

A respeito de Gonzalo de Berceo, pouco se sabe sobre sua biografia, com grande parte das informações remanescentes sendo oriundas de suas obras e de documentos notariais do Mosteiro de San Millán de la Cogolla, local onde foi educado. Nascido na cidade de Berceo, localizada em Rioja Alta, sabe-se que se tornou diácono no ano de 1221 e, mais tarde, sacerdote em 1237. No que concerne suas datas de nascimento e de morte, apenas nos restam hipóteses. Maraví (2014, p. 30-31) aponta para a idade de vinte e cinco anos como parâmetro de aceso ao diaconato. Nesse sentido, compreende-se seu nascimento em cerca de 1196 ou pouco antes. Em relação à data de morte, apenas nos resta a autorreferência em uma de suas obras, *Poema de Santa Oria*, no qual comenta sobre sua velhice, no ano de 1246. Dessa

---

<sup>40</sup> Como já mencionado, buscamos uma delimitação temporal mais ampla durante o OA, com o propósito de trazer maior ludicidade à narrativa. Caso seja o desejo do(a) docente, se faz possível a escolha de um ano específico.

<sup>41</sup> Le Puy-en-Valey, atual França.

<sup>42</sup> Espera-se que cada grupo de estudantes seja responsável pela criação de uma história prévia de seu personagem, sendo fundamental sua compatibilidade ao contexto medieval em que a história se passa. As profissões, habilidades e atributos disponíveis para a escolha de cada personagem estão disponíveis no Livro do Mestre do(a) docente, e devem ser transmitidos aos demais estudantes ao início do jogo.

<sup>43</sup> Compreendendo que cada personagem deve ser manejado por um grupo de estudantes, orientamos pela escolha de um estudante responsável como porta-voz do grupo, ou a alternância de papel entre os membros do grupo em cada missão.

forma, Maraví propõe para a possibilidade da morte de Berceo como localizada entre a primeira e segunda metade do século XIII. Entre suas obras o tema religioso se destaca, permanecendo atualmente doze delas, agrupadas de acordo com seu conteúdo, a saber: três hinos traduzidos do latim; quatro hagiografias;<sup>44</sup> duas obras místico-doutrinárias;<sup>45</sup> e três obras de caráter mariano.<sup>46</sup>

O personagem de Berceo é o PnJ responsável pela introdução aos estudantes do tema, descrevendo os presságios do fim do mundo que assolam o período, como a fome, guerras, disputas religiosas no ambiente ibérico, entre outros. O principal objetivo da utilização do personagem é que seu relato seja o ponto de partida para a formação de um grupo entre os estudantes, assim como o de contato direto a um personagem histórico do período. Como missão proposta aos estudantes, Gonzalo de Berceo deve oferecer uma recompensa ao grupo, com o objetivo que se dirijam até a cidade de Santiago de Compostela, resolvendo desafios e obstáculos ao longo do caminho, pelos quais, segundo ele, retardarão o início do fim dos tempos.

A partida se fragmenta, a partir desse ponto, em quatro diferentes missões.<sup>47</sup> A primeira delas se insere na cidade de Pamplona, tendo sua Catedral como ponto de encontro e de missão. Possui o objetivo de que os jogadores defendam a Catedral de saqueadores, por consequência, os inserindo nos variados conflitos e disputas que atingiam o território ibérico, e alinhando-se ao que se compreende como o primeiro sinal apocalíptico, isto é, a “guerra”. A segunda missão diz respeito ao sinal da “fome”, e articula-se à Catedral de Burgos. Nessa segunda missão, espera-se que os jogadores trabalhem com o objetivo de auxílio ao plantio junto à população do campo, assim como o estabelecimento de alianças à nobreza castelhana para a distribuição dos alimentos. A terceira missão deve ter como ponto de encontro a Catedral de León, visando à superação de uma crise de enfermidades que assola à população, desse modo, de acordo com o terceiro sinal apocalíptico de “peste”. Por fim, a quarta e última

---

<sup>44</sup> *Vida de San Millán de la Cogolla; Vida de Santo Domingo de Silos; Vida de Santa Oria; e Martirio de San Lorenzo.*

<sup>45</sup> *El sacrificio de la missa; e Los signos que aparecerán antes del Juicio Final.*

<sup>46</sup> *Loores de Nuestra Señora; Duelo que fizo la Virgen el día de la Pasión de su Hijo; e Milagros de Nuestra Señora.*

<sup>47</sup> Considerando que as quatro missões possuem como ponto de parada catedrais góticas durante o século XIII, foi inserido em Anexos no OA um modelo para recorte de uma catedral, permitindo melhor visualização do jogo aos estudantes e possível de ser reutilizável durante toda a partida.



missão refere-se à cidade de Santiago de Compostela e ao sinal da “morte”. Possui como objetivo a desmitificação junto à população acerca da chegada do fim dos tempos.

Ao final das três primeiras missões, os jogadores devem conquistar prêmios de diferentes níveis, a depender da participação e engajamento na partida – compreendidas a partir de resultado positivo ou resultado mediano –, e que possuem grande importância para o cumprimento da missão seguinte. Ainda, cada personagem deve receber pontos denominados de CP (*character points*, em inglês), pelos quais possam aprimorar suas habilidades e perícias prévias. Compreendendo a faixa etária média dos estudantes participantes – entre 11 e 12 anos –, a dimensão ficcional que um jogo de RPG se propõe, bem como o próprio misticismo vinculado à história da rota jacobina, optou-se pela imersão de elementos mágicos como prêmio para a quarta missão, mas que, de forma alguma, retire a potencialidade de se pensar a historicidade por meio do OA. Desse modo, a recompensa final corresponde a conquista de um Elixir da Vida, substância capaz de cura e longevidade, e que deve ser fornecida no último ponto de parada da partida – a Catedral de Santiago de Compostela –, ao completarem o jogo.

### **2.5.1 Pamplona**

Na primeira missão, os personagens devem se encaminhar até a cidade de Pamplona, e se apresentar aos sacerdotes da Catedral. O caminho até Pamplona deve ser seguido a partir das instruções disponibilizados pelo(a) docente mestre por meio de recortes do *Guia do Peregrino*, entregue aos estudantes por Gonzalo de Berceo durante o aceite da missão, em Le Puy. Ademais, o(a) docente mestre também pode incentivar como exemplo visual que os estudantes observem os mapas sobre o Caminho de Santiago, confeccionados durante a Aula II, assim como o uso de moldes dos personagens e do modelo de uma catedral gótica, inserida em Anexos do OA.

A trajetória até a cidade pode ser realizada por caminhada ou algum transporte, permanecendo à escolha do grupo. A missão relaciona-se ao conceito de “guerra”, interpretado como primeiro sinal do fim dos tempos. Desse modo, o(a) docente pode relacionar a primeira parada às discussões vistas durante a Aula I, associada às disputas bélicas, como as guerras mundiais, interpretados como sinais apocalípticos, assim como à

Aula II, momento no qual se trata sobre o espaço ibérico e os variados conflitos políticos, territoriais e sociais que cercaram aquele território durante a Idade Média.

Ao chegarem em Pamplona, o grupo de estudantes terá como objetivo proteger a Catedral e seus ocupantes de uma possível destruição. Como aparato visual para defesa da Catedral, deve ser entregue aos estudantes a imagem de uma planta da Catedral de Pamplona de forma impressa, disponível nos Anexos do OA. Sugerimos como opção que o ambiente hostil possa ser articulado historicamente à Guerra de Navarrería, conflito civil empreendido em 1276 no Reino de Navarra, fazendo os estudantes encontrarem uma atmosfera de tensões sociais, econômicas e políticas.

A Guerra de Navarrería compreendeu uma série de conflitos e disputas entre os principais bairros da cidade de Pamplona,<sup>48</sup> despertados pela rivalidade política, busca por autonomia e privilégios econômicos obtidos por comerciantes estrangeiros na região. A instabilidade política e social gerada na região levou ao conflito entre os centros, ampliados pela disputa de controle territoriais também fomentadas entre os reinos de Aragão e Castela. A eclosão do conflito ocorreu em 1276 com a destruição de Navarrería por meio do apoio entre as tropas de Aragão e Castela (Martínez Martínez; Arízaga Bolumburu, 2007, p. 44-47).<sup>49</sup> A escolha da Guerra de Navarrería como ambiente de pano de fundo para a primeira missão consiste, justamente, em sua importância como exemplo das complexas relações e disputas ocorridas em Navarra naquele período, e que impactaram o imaginário da população ao norte da Península. Desse modo, a intenção da utilização de tal evento pelo OA não se faz em busca de uma escolha de lados em uma guerra, mas, sim, em demonstrar as consequências, temores e destruição geradas por um ambiente de disputa, impulsionando a criação de elementos que contribuirão para a formação de um imaginário escatológico impactado por seu contexto social.

Tendo tal cenário em mente, ao chegarem na Catedral de Pamplona os jogadores devem receber a tarefa vinda de religiosos PnJs em defender o edifício, principal símbolo de resistência, de um eminente ataque durante os conflitos que ocorrem na cidade. Como indicação, o(a) docente mestre poderá requisitar que os jogadores busquem e neutralizem

---

<sup>48</sup> Os bairros são Navarrería, San Cernin e San Nicolás.

<sup>49</sup> A respeito da Guerra de Navarrería, ver: MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Sergio; ARÍZAGA BOLUMBURU, Beatriz Arízaga Bolumburu. *Pamplona en la Edad Media: historia y desarrollo urbano*. Santander: B. A. B, 2017.

sabotadores dentro do edifício; treinem e equipem os sacerdotes; e resistam às tentativas de invasão. Tais preparativos podem ser desenvolvidos individualmente ou em grupo, a depender da dinâmica entre os personagens percebida pelo(a) docente mestre. Ressaltamos a importância nessa missão de personagens que possuam atributos com sentidos aguçados, rastreamento e habilidades físicas, já que os desafios depreendem eminentes combates de força e defesa.

Após a resolução dos desafios na defesa da Catedral de Pamplona, os jogadores devem receber recompensas a depender de sua dificuldade e trabalho em equipe desempenhado, disponibilizadas por algum religioso PnJ, a saber:

- a) Resultado positivo: os jogadores são bem-sucedidos, com grande facilidade, na proteção da Catedral de Pamplona. Como consequência, são reconhecidos como heróis pela população da cidade e recebem apoio para a próxima missão. Recompensa: todos os jogadores recebem suprimentos alimentícios para o inventário; melhoria de seus armamentos por armeiros da cidade; sementes e grãos para plantação, a ser utilizado na próxima missão. Pontuação: todos os jogadores ganham +2 pontos do personagem (CP);
- b) Resultado mediano: os jogadores são bem-sucedidos na proteção da Catedral de Pamplona, mas passam por algumas dificuldades na resolução dos desafios internos. Recompensa: apenas metade dos jogadores recebem suprimentos alimentícios para o inventário (rolar dados); sementes e grãos para plantação. Pontuação: todos os jogadores ganham +1 ponto do personagem (CP).

Com as recompensas obtidas em mãos, os jogadores devem seguir ao próximo ponto da partida.

### **2.5.2 Burgos**

Após concluírem a primeira missão em Pamplona, os estudantes devem se dirigir à segunda missão, tendo como ponto de chegada à Catedral de Burgos. Assim como na primeira missão, a trajetória até Burgos poderá ser realizada por caminhada ou algum tipo de transporte, à escolha dos jogadores. Recomenda-se, novamente, a utilização de um recorte

do *Guia do Peregrino*, de modo que os estudantes relacionem seu itinerário a uma fonte do período, assim como os exemplos visuais a partir dos mapas inseridos no mural. A missão que deverá ser realizada relaciona-se ao conceito de “fome”, interpretado como segundo sinal para o fim dos tempos. Recomendamos que o(a) docente faça diálogo, desde início, com a Aula III de nossa sequência didática. Isso se dá pela atividade artística realizada em sala de aula sobre o tímpano da Catedral de Burgos.

O ponto de chegada dos jogadores na cidade é o transepto norte da Catedral de Burgos, indo de encontro a Dom Mauricio,<sup>50</sup> bispo da diocese e PnJ intermediador da missão em Burgos. Durante o encontro, o bispo deve informar aos jogadores sobre uma severa crise de fome e escassez de alimentos sofrida pela população da cidade. O objetivo da missão será encontrar alternativas a fim de mitigar o problema de fome e melhorar a distribuição agrícola na cidade. É importante, nesse momento, que o(a) docente mestre dinamize a narrativa, trazendo testemunhos locais sobre a situação e uma possível correlação desses grupos às expectativas escatológicas. Como exemplo, o(a) docente pode inserir em meio à cena do diálogo com Dom Maurício, a chegada de personagens moradores da cidade, que gritam assustados e apontam à iconografia do tímpano de Coronería como indício ao que ocorrerá com a chegada do apocalipse.

Tendo tal cenário em mente, propomos ao(a) docente mestre dois desafios a serem resolvidos. O primeiro deles pode ser relacionado a um diálogo com a população do campo para o auxílio no plantio de alimentos, estimulando a utilização dos grãos e sementes ganhos como recompensa na última missão, além da bem-vinda utilização de personagens com atributos em Botânica, por exemplo, auxiliando no plantio.<sup>51</sup> Um segundo desafio também pode se encontrar no planejamento para distribuição de alimentos, podendo ser amparado e intermediado por nobres locais. Ambas os desafios propõem o diálogo com dois importantes grupos da sociedade medieval, os camponeses e a nobreza, tornando-se, desse modo, interessantes aberturas para que o(a) docente mestre coloque em prática e reforce conteúdos acerca da dinâmica e sociedade naquele período, e já explorados anteriormente com os estudantes.

---

<sup>50</sup> A respeito da conexão entre o bispado de Dom Mauricio e a construção da Catedral de Burgos, ver Parte II.

<sup>51</sup> Em Anexos no OA foi disponibilizado uma imagem planificada de um campo para plantação.

Cumpramos ressaltar que essa missão propõe particular ênfase na resolução de problemas de forma cordial e diplomática, orientando-se pela maior utilização de personagens com perícia em Diplomacia, por exemplo. Desse modo, os desafios empreendidos aos jogadores nessa missão não são de ordem física, mas, sim, de negociação e estratégia.

A seguir à resolução na escassez de alimentos e fome, os jogadores devem retornar à Catedral de Burgos, e buscar por Dom Mauricio. A recompensa gerada irá depender de sua dificuldade e trabalho em equipe desempenhado, a saber:

- a) Resultado positivo: os jogadores são bem-sucedidos, com grande facilidade, no problema da fome e distribuição de alimentos em Burgos. Como consequência, são reconhecidos como heróis pela população da cidade e recebem apoio para a próxima missão. Recompensa: todos os jogadores recebem suprimentos alimentícios para o inventário; o jogador responsável pelo auxílio no plantio agrícola recebe um antigo livro com soluções e conhecimentos em Medicina e Botânica para tratamento de doenças, a ser utilizado na próxima missão. Pontuação: todos os jogadores ganham +2 pontos do personagem (CP);
- b) Resultado mediano: os jogadores são bem-sucedidos, mas passam por algumas dificuldades na resolução dos desafios internos. Recompensa: apenas metade dos jogadores recebem suprimentos alimentícios para o inventário (rolar dados); o jogador responsável pelo auxílio no plantio agrícola recebe um antigo livro com soluções e conhecimentos em Medicina e Botânica para tratamento de doenças, a ser utilizado na próxima missão. Pontuação: todos os jogadores ganham +1 ponto do personagem (CP).

Com as recompensas obtidas em mãos, os jogadores devem se apresentar para a terceira missão, localizada na Catedral de León.

### 2.5.3 León

A terceira missão a ser concluída terá como ponto de localização a Catedral de León.<sup>52</sup> Assim como as duas missões anteriores, a forma de realização da trajetória até León permanece sob escolha dos jogadores. De todo modo, sugere-se ao(a) docente que incentive os estudantes ao uso de recortes do *Guia do Peregrino*, assim como os mapas inseridos no mural visual. A respeito do PnJ com base em personagem histórico, espera-se a utilização de Afonso X, o Sábio considerando sua inserção e importância política ao século XIII no território ibérico.

A missão a ser realizada está relacionada ao conceito de “peste”, interpretado como o terceiro sinal para o fim dos tempos. Por essa razão, encorajamos que o(a) docente mestre reitere junto aos estudantes as problematizações realizadas durante a Aula I da sequência didática, em busca que reflitam como ao longo do tempo diversas crises pandêmicas foram interpretadas como sinais apocalípticos, como, por exemplo, a Covid-19, temporalmente próxima da turma.

Ao entrarem na cidade de León, os jogadores devem presenciar, inicialmente, a disseminação de uma crise de peste que vitimiza os habitantes do local. Se faz necessário que os personagens sejam inseridos em uma cena inicial dramatizada pelo(a) docente mestre, de modo que conecte os estudantes ao sofrimento vivido pelos moradores. Durante essa ambientação, o(a) docente mestre pode aproveitar da narrativa para também trabalhar fontes e documentações que retratem testemunhos de personagens históricos atingidos por pestes durante o contexto medieval, de modo que traga maior credibilidade à narrativa, os articulando a relatos de sujeitos históricos que dialoguem com os jogadores.<sup>53</sup>

Logo após o contato com moradores locais, os jogadores devem ser parados por guardas reais, que os levarão até a Catedral de León ao encontro de Afonso X, presente na cidade e impossibilitado de se retirar devido ao surto de peste. Ao chegarem na Catedral, os jogadores devem ser introduzidos à figura do monarca, sendo um momento propício para um

---

<sup>52</sup> Como ambientação inicial, o(a) docente deve recordar junto aos estudantes acerca das imagens de catedrais góticas analisadas durante a Aula III – entre elas, a Catedral de León –, ou mesmo projetá-las novamente, caso se faça possível.

<sup>53</sup> Acerca de relatos e do imaginário desenvolvido a partir de período pandêmicos durante o medievo, ver: CARNEIRO-CARVALHO, Andreia; RODRIGUES, Isilda. A peste negra e as crenças religiosas: Conflito Ciência e Religião. [RmD] *Revista Multidisciplinar*, [S. l.], v. 4, n. 2, p. 5–19, 2022.

breve relato biográfico realizado pelo(a) docente/Mestre. O diálogo com Afonso X deverá conter como principal norte o pedido de auxílio do monarca aos jogadores em relação ao combate à crise de peste.

O objetivo da missão é, nesse sentido, a utilização do antigo manuscrito de soluções medicinais, conquistado na missão em Burgos, como forma de amenizar os efeitos da peste na cidade de León. Desse modo, essa missão propõe a ênfase de utilização de personagens caracterizados por aspectos voltados ao cuidado e ao uso de ervas medicinais, sendo preferencial o maior uso daqueles com perícias em Medicina e Botânica, assim como os estudantes que optaram pela profissão de Médico.

Como proposta de desafios, o(a) docente mestre pode solicitar que os estudantes visitem um hospital para auxílio de cura aos enfermos.<sup>54</sup> O uso desse ambiente abre espaço para que o(a) docente mestre retome junto aos estudantes discussões acerca das estruturas vinculadas à rota jacobina, ocorridas durante a Aula II, assim como o uso de trechos do Capítulo IV do *Guia do Peregrino* (2014, p. 535). Uma segunda proposta de desafio é a aplicação de medidas de prevenção a novos surtos de doenças. Isso possibilita que o(a) docente possa evidenciar o uso de métodos medicinais naturais, as estruturas urbanas medievais propícias à proliferação de doenças, o predomínio da visão religiosa na proteção por meio de orações e penitências, assim como a pluralidade e diferenças de conhecimentos médicos vindos de outras culturas imersas naquele mesmo espaço, como a medicina islâmica.

Após a resolução dos desafios relacionados ao combate da peste na cidade de León, os jogadores devem receber recompensas a depender da dificuldade enfrentada e empenho durante a missão. As recompensas são disponibilizadas pela figura de Afonso X, sendo elas:

- a) Resultado positivo: os jogadores são bem-sucedidos, com grande facilidade na resolução das enfermidades em León. Como consequência, são reconhecidos como heróis pela população da cidade e recebem apoio para a próxima missão. Recompensa: todos os jogadores recebem suprimentos alimentícios para o inventário. Pontuação: todos os jogadores ganham +2 pontos do personagem (CP);
- b) Resultado mediano: os jogadores são bem-sucedidos, mas passam por algumas dificuldades na resolução dos desafios internos. Recompensa: apenas metade dos

---

<sup>54</sup> Em Anexos no OA foi inserido o modelo visual de um hospital medieval para melhor visualização dos jogadores.

jogadores recebem suprimentos alimentícios para o inventário (rolar dados).  
Pontuação: todos os jogadores ganham +1 ponto do personagem (CP).

Com as recompensas obtidas em mãos, os jogadores devem se apresentar para a quarta e última missão, localizada na Catedral de Santiago de Compostela.

#### 2.5.4 Santiago de Compostela

A quarta e última missão possui como ponto de chegada a Catedral de Santiago de Compostela. Como orientado desde o início, a forma como a trajetória até a cidade de Santiago de Compostela será realizada permanece à escolha dos estudantes, cabendo ao(a) docente mestre sua orientação para o uso do *Guia do Peregrino* e os modelos visuais inseridos no mural de atividades. Compreendendo as missões anteriores – guerra, fome e peste –, orientamos que o(a) docente destaque junto aos jogadores as reações geradas por esses eventos entre a população inserida ao longo da rota jacobina, levando à ampliação do medo escatológico entre aquela sociedade. Tendo isso em vista, a última missão que deve ser relacionada ao conceito de “morte”, interpretado pelos personagens como quarto sinal para o fim dos tempos.

A respeito do PnJ com base em personagem histórico, espera-se a utilização do arcebispo Dom Juan Árias (?-1266). Arcebispo de Santiago entre 1238 e 1266, ano de sua morte, Dom Juan Árias se notabilizou na história do edifício compostelano pela decisão de ampliação da Catedral em uma série de projetos, que, notavelmente, priorizariam o estilo gótico. Todavia, as obras se demonstraram inviáveis ao longo de seu bispado, nos restando as primeiras pedras do que viria a ser uma nova catedral gótica, assim como documentações acerca do claustro gótico, derrubado durante o século XVI, frente a construção de um novo em estilo renascentista.<sup>55</sup> Sob outro ponto, o uso do bispado de Dom Juan Árias se delimita como relevante ao se analisar o contexto da diocese e da cidade de Santiago durante o século XIII. Isso se explica pelas diferentes disputas políticas entre grupos sociais dominantes, a

---

<sup>55</sup> Acerca das ampliações pretendidas por Dom Juan Árias na Catedral de Santiago de Compostela, ver: GARCÍA-RODEJA, Carlota Barrenetxea. Una aproximación a los estudios sobre el claustro medieval de la catedral de Santiago de Compostela. *Compostellanum*: revista de la Archidiócesis de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, v. 65, n. 3-4, p. 559-581, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7709292>. Acesso em: 15 fevereiro 2025.



coroa de Castela e o arcebispado ocorridas naquele momento, em busca do monopólio dos recursos econômicos gerados pelo grande fluxo de peregrinos à Catedral (Díaz Marcilla, 2016).<sup>56</sup>

Nessa perspectiva, a última missão mobiliza novamente os pressupostos estabelecidos pela Aula I da sequência didática, acerca das reações de crenças do fim dos tempos, assim como a Aula II, ao tratar da importância da peregrinação da rota jacobina em diversos domínios para a sociedade ibérica, e também a Aula III, ao relembrar elementos vinculados ao estilo gótico. Compreendemos, nesse sentido, que a última missão possa possibilitar uma reflexão amplificada entre os estudantes sobre as reações sociais identificadas nas missões anteriores acerca da crença sobre o fim dos tempos. Por essa razão, consideramos que se faz pertinente conectar esta última missão ao sinal de “morte”, uma vez que ela reuniria e seria ponto culminante de todos os sinais anteriores – guerra, fome e peste –, traçando diálogo direto a uma visão de mundo regida pelo viés teológico. Ademais, como todo momento final de um jogo, o último desafio deve configurar-se como ponto de cumprimento da jornada narrativa e emocional dos jogadores até ali.

Recomenda-se que o(a) docente mestre inicie a missão com a chegada dos jogadores em direção à Catedral de Santiago de Compostela. Se faz interessante que o(a) docente apresente a população da cidade de Santiago como atingida pelos acontecimentos que ocorreram nas cidades anteriores, na tentativa de emular entre a população a crença de tais eventos como supostos sinais para o fim do mundo. Acreditamos que isso possa acarretar maior aproximação entre o estudante e o imaginário naquele período sobre o assunto. Pois, como apontou Delumeau (2022, p. 302), em períodos que o homem medieval se viu atingido por “coincidências trágicas ou pela incessante sucessão de calamidades”, ele buscou dar-lhe “causas globais e integraram-nas em uma cadeia explicativa”, tornando-se, desse modo, interessante que os estudantes vinculem a percepção daquela sociedade sobre os eventos anteriores como prenúncios a um acontecimento final maior.

---

<sup>56</sup> Sobre as interações entre a coroa de Castela, o arcebispado e o conselho de Santiago de Compostela durante o século XIII, ver: DÍAZ MARCILLA, Francisco José. Las relaciones entre Alfonso X y el cabildo y ciudad de Santiago de Compostela. In: VILAR, Hermínia Vasconcelos; BRANCO, Maria João (org.). *Ecclesiastics and political state building in the Iberian monarchies, 13th-15th centuries*. Évora: Publicações do CIDEHUS, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.1608>. Acesso em: 17 fevereiro 2025.

Como ambientação inicial, o(a) docente pode introduzir os estudantes às disputas políticas e sociais que estavam ocorrendo na cidade de Santiago naquele período. Isso pode ser de melhor maneira exemplificado por meio da relação conflituosa entre Dom Juan Árias, a quem deverão se encontrar, e o rei Afonso X, com o qual a missão anterior em León foi desenvolvida,<sup>57</sup> tornando-se mais um elemento de medo desenvolvido entre a população. Tendo isso em vista, o(a) docente pode evidenciar inicialmente o assunto no diálogo entre o PnJ de Dom Juan Árias e os jogadores.

Após o momento inicial, Dom Juan Árias deve solicitar que os jogadores cumpram o desafio da missão final. Como sugestão, orientamos que o(a) docente mestre proponha que os jogadores se desloquem pela cidade de Santiago, traçando diálogos com a população acerca das missões anteriores, com o objetivo de evidenciar os desafios enfrentados como frutos de fatores característicos existentes naquela realidade, desse modo, não devendo ser interpretados como sinais apocalípticos.<sup>58</sup> Trata-se, dessa maneira, de um desafio que busca promover consciência histórica entre os estudantes, à medida que os posiciona como agentes históricos capazes de atuar e interferir naquela realidade.

Sob outro aspecto, o desafio também proporciona a oportunidade que o(a) estudante organize seus pensamentos, reflita criticamente e construa argumentos, nos quais posicionamentos sobre os sentimentos, medos e reações vindas das crenças de fim dos tempos daquela ambientação possam compreendidas como elaborações humanas e parte do processo histórico. Acreditamos que isso acarrete um maior entendimento do estudante não somente acerca de conteúdos vinculados ao imaginário ibérico, mas também de problemáticas que atravessam o mundo contemporâneo.

Desse modo, a importância do(a) docente como mestre na missão demonstra-se mais atuante em relação às demais, uma vez que deve posicionar-se mais enfaticamente como contrapartida às argumentações proferidas pelos jogadores. Isto é, ao atuarem como os PnJs da cidade que escutam as falas dos jogadores, o(a) docente mestre deve trazer novamente argumentos vinculados à visão de mundo medieval. Ressaltamos, nesse ínterim, que para

---

<sup>57</sup> Segundo Díaz Marcilla (2016), Dom Juan Árias manteve boas relações com Fernando III, o Santo a quem chamava de “*amico meo*” ou “*amico karissimo*”, participando de alguns de seus concílios reais, em contrapartida à relação com Afonso X, o Sábio que não se mostrava cordial.

<sup>58</sup> Para melhor visualização dos estudantes, o OA possui em seu Anexo a imagem de um mapa do centro da cidade de Santiago de Compostela.

além da avaliação docente acerca do discurso dos jogadores, o poder de convencimento de cada estudante deve ser regido pela rolagem de dados e pontuação obtida por meio de testes.

Devido ao desafio proposto, não se faz necessário a ênfase a determinados personagens que possuam vantagens e perícias que auxiliaram em outros momentos o grupo a concluir as missões. Em contrapartida, incentivamos que a missão em Santiago de Compostela deva conter a participação de todos os jogadores de modo igualitário. Como auxílio, caso se faça necessário, o(a) docente mestre pode proporcionar um momento para que os participantes do grupo se organizem e redijam manualmente os argumentos que pretendem utilizar durante suas argumentações.

Quando executado e superado o desafio proposto, os jogadores devem ser direcionados novamente à Catedral de Santiago de Compostela, local onde devem receber o prêmio delimitado por Gonzalo de Berceo no aceite das missões ao início do jogo. Para ambientação da narrativa, o(a) docente mestre pode enfatizar a reunião da população urbana ao entorno do edifício, saudando os jogadores como heróis. Como última cena, Dom Juan Árias deve entregar o Elixir da Vida aos jogadores. Ao final, sugerimos que o(a) docente possa abrir a possibilidade de que os estudantes continuem em outras aventuras com seus personagens do OA, quando estudarem os conteúdos seguintes.

**PARTE II*****IMAGINANDO O FIM DOS TEMPOS NA ICONOGRAFIA MEDIEVAL***

A Parte II desta pesquisa possui como objetivo a investigação do tema da escatologia cristã. Tendo em vista a ampla variedade de domínios aos quais se conectam ao tema escatológico durante o medievo, optou-se como delimitação a sua análise no campo visual, considerando o grande impacto das cenas do Juízo Final no imaginário daquele período. Frente aos variados modelos que surgiram em território ibérico com a chegada do *opus francigenum*, assim como a necessidade de delimitações a qual uma dissertação se propõe, optou-se pela análise da narrativa iconográfica do Juízo Final inserida no Portal norte da Catedral Santa Maria de Burgos, intitulado como Coronería, e desenvolvido no século XIII.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup> O tímpano de Coronería e a Catedral de Burgos são pontos importantes durante a Missão II de nosso OA, e sugestão central de análise durante a Aula III de nossa sequência didática, presente na Parte III.

### 3 BALIZES METODOLÓGICAS

Para além de diálogos a outras áreas de conhecimento e a sistematização do ofício do historiador, o início do século XX, adicionalmente, demarca a ampliação da noção de documento para questões relativas ao domínio da pesquisa histórica, fomentando o estudo da imagem como ferramenta de acesso às percepções e significados empreendidos por diferentes tempos e espaços. O campo de análise visual se faz particularmente profícuo quando empreendido ao contexto medieval, pródigo na diversificação de seus significados e suportes, especialmente dentro do campo religioso, no esforço em tornar tangível aos fiéis aquilo que pertenceria ao mundo metafísico.

Nessa perspectiva, fornecer-se-á neste capítulo um panorama da investigação no campo histórico acerca do estudo de imagens, considerando o caráter de nossa fonte. Desse modo, trataremos acerca da escolha das balizes metodológicas para a análise do objeto abordado na Parte II, partindo de referenciais vindos do campo da História Cultural e do modelo de interpretação de imagens elaborado pelo historiador da arte Erwin Panofsky (1991). A partir de tal premissa, e adicionalmente de pressupostos estabelecidos pelas obras de Schmitt (2006, 2007) e Baschet (1993, 1996, 2006), um segundo momento do capítulo possui como foco a imagem medieval como constituidora de símbolos e significados que atravessam variados domínios: o estético, em sua materialidade; das relações mentais, tornando-a um objeto com corpo vivo, instrumentalizado e imaginado; e na antropologia cristã, que a ritualiza desde a Criação, identificando o fiel como criado à imagem de Deus.

#### 3.1 O USO DA IMAGEM PELA HISTÓRIA

Por um longo período, as investigações no campo da História foram guiadas pela centralização da documentação escrita como única via de interação com o passado. Como aponta Suzano Junior (2019, p. 776), com o apogeu da segunda era industrial, uma notável mudança de percepção se traduziu no ofício do historiador, resultando na aquisição e integração crítica a outras áreas do conhecimento, “entre perspectivas e saberes de diversos matizes”, ao campo histórico. Ainda segundo o autor, há certo consenso e reconhecimento na historiografia que nenhuma outra corrente tenha sido tão bem-sucedida em seu caráter

interdisciplinar quanto os Annales, ao início do século XX. De fato, com a fundação da *Annales d'Histoire Économique et Sociale* sob a liderança de Marc Bloch e Lucien Febvre, desponta uma nova noção de documento, ampliando a pesquisa histórica a novas metodologias e diferentes temáticas, e ancorando-se no diálogo a outras disciplinas como modo de renovação a cada ciclo e geração do grupo.

Nesse contexto, a preferência da metodologia positivista outrora circunscrita aos grandes eventos oficiais, numa narrativa histórica, passa a ser questionada e dar lugar a um novo modelo que estimula a interdisciplinaridade de conceitos e métodos no estudo da experiência humana, agora atenta a outros setores sociais e no estudo contínuo de Longa Duração – *la longue durée*. Contudo, nas décadas seguintes ao pós-Segunda Guerra Mundial ocorre o esgotamento da corrente marxista assim como aos Annales, problematizando os marcos culturais de explicação da História, na chamada “crise de paradigmas”. Tal crítica resulta em movimentos de renovações e introduções de novas correntes historiográficas com uma nova matriz explicativa de realidade, como o caso da História Cultural, ou Nova História Cultural (Sousa, 2005, p. 1-2), campo a qual esta pesquisa se circunscreve.

Tendo como marco de desenvolvimento os anos de 1980, a Nova História Cultural tornou-se importante para a reflexão de novas maneiras de se trabalhar o conceito de “cultura”, tornando-a um tema central para as Ciências Humanas, ao compreendê-la como um fenômeno social dinâmico de múltiplas dimensões, em oposição às suas antigas concepções de superestrutura ou manifestação características de elites (Sousa, 2005, p. 2). Segundo Knauss (2006, p. 100-107), tal abordagem favoreceu o alargamento de “diversos textos e práticas culturais, admitindo que a sociedade se organiza, também, a partir do confronto de discursos e leituras de textos de qualquer natureza – verbal escrito, oral ou visual”. Assim, a cultura deixa de representar apenas um “reflexo de movimentos da política ou da economia” para compreender todo um sistema de representações, significados compartilhados e maneiras de refletir acerca da pluralidade humana no espaço e no tempo.

Nessa perspectiva, o estudo da imagem resultou do desdobramento da ressignificação empreendida acerca do conceito de cultura em termos abrangentes, ao considerar a pluralidade de símbolos e significados existentes no campo cultural, e, por conseguinte, nos objetos materiais e visuais dele decorrentes. Ainda hoje, todavia, a imagem apresenta-se como cerceada, em muitos momentos, como ferramenta auxiliar ou utilizada frente a escassez

de documentação escrita. Cumpre ressaltar, contudo, que tal realidade não comunga com a abrangência de registros iconográficos disponíveis para o estudo do historiador. Essa amplitude está atrelada ao fato de a imagem se fundamentar em um dos sentidos que caracterizam a condição humana, estando presente nos vestígios mais antigos de nossa experiência até o tempo presente, condensando a visão comum que se tem do passado (Knauss, 2006, p. 97-98).

Nessa direção, Pesavento comenta:

[...] a imagem, enquanto registro de algo no tempo, é testemunho de época, mas testemunho também de si própria, tal como o texto literário, ou seja, cabe atingir o momento de sua feitura, e não a temporalidade do seu conteúdo ou tema. Em suma, ver como uma época se retrata ou retrata o passado, se for o caso, ou ver, na imagem, quais os valores e os sentimentos que se busca transmitir, quais os sonhos e fantasias de um tempo dado, ou quais os valores e as expectativas do social com relação aos atores (Pesavento, 2004, p. 87-88).

De acordo com Silva (1992, p. 117-118), sua visibilidade ainda recente no estudo histórico pode ser atribuída ao fato de que a imagem foi concebida, por um longo período, como domínio exclusivo dos historiadores da arte, sendo renegada a instrumento auxiliar ou lembrada apenas frente a uma “carência documental”, quando estudadas sociedades cujas fontes escritas demonstram-se como de difícil acesso.<sup>60</sup> Todavia, essa abordagem, que desloca a imagem ao caráter de suporte, tem se alterado nas últimas décadas a partir da iniciativa de diversos historiadores que procuraram traçar em suas pesquisas as potencialidades surgidas a partir de seu uso.

Segundo Basílio Santos (2014, p. 3), entre as estratégias propostas que contribuíram para o distanciamento dos estudos históricos e da História da Arte clássica a respeito do uso de imagens, destaca-se a de David Freedberg em sua obra *The Power of Images*, ao passo que o autor defende o uso de qualquer tipo de imagem, a despeito de seu valor estético ou artístico. A interpretação de Freedberg, nesse sentido, prioriza a valorização dos efeitos que as imagens produzem em seus observadores, por consequência, privilegiando sua capacidade de interação. Assim como Freedberg, Hans Belting também destacou os elementos e

---

<sup>60</sup> Como apontou Silva (1992, p. 118), problematizar a separação de pesquisas acerca da imagem entre os campos da História da Arte e da História não significa negligenciar ou limitar a atuação destes documentos a alguma disciplina. Mas, sim, “ampliar o universo de documentação e análise do historiador”, considerando que a imagem também possui dimensão de historicidade, bem como responder a inquietações próprias do campo do conhecimento histórico e que não são alvo de investigação em outros domínios de conhecimento.



significados que compõe uma imagem, dando a ela a perspectiva de produto de sua época de produção, “composta de crenças, medos e sentimentos”.

Tal reflexão também foi compartilhada pelo medievalista francês Jean-Claude Schmitt (2007, p. 11), ao considerar que qualquer imagem, desde as mais simples, exprimem, comunicam e carregam sentidos e valores simbólicos, cumprindo “funções religiosas, políticas ou ideológicas”, e sendo ferramentas a “usos pedagógicos, litúrgicos e mesmo mágicos”.

O historiador da arte Erwin Panofsky (1892-1968) igualmente colaborou com interessantes apontamentos ao debate a partir de seu capítulo “Iconografia e Iconologia: uma Introdução ao Estudo da Arte da Renascença”,<sup>61</sup> publicado primeiramente como introdução em *Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*, de 1939. Panofsky propôs que a interpretação de uma obra está diretamente intrincada a sua perspectiva histórica e cultural, sendo necessário que quem a esteja analisando, também adentre no contexto da sociedade e temporalidade na qual foi desenvolvido. Isto é, uma imagem quando analisada pode apresentar interpretações que perpassam suas formas estéticas e simbólicas restritas à ideia inicial pretendida pelo artista, ao passo que contém toda uma gama de fatores e concepções imersos em seu contexto de produção.

A leitura de imagens idealizada por Panofsky foi denominada ao longo do tempo de diferentes formas, como Metodologia Panofskyana, Iconológica ou Histórico Social. De todo modo, a interpretação do autor tornou-se um clássico no que se refere as possibilidades em se pensar o próprio percurso das imagens (Quinet Pifano, 2010, p. 2). Em síntese, o método segue três níveis de leitura ou significado, dos quais, apesar de serem comumente estabelecidos como sinônimos, apresentam análise e significado distintos: pré-iconográfico, iconográfico e iconológico – descrição, análise e interpretação, respectivamente. Convém ressaltar que, ainda que tripartite, os níveis elencados por Panofsky se tornam indissociáveis, sendo necessário a utilização de todos para uma correta análise iconográfica:

Iconologia, portanto, é um método de interpretação que advém da síntese mais que da análise. E assim como a exata identificação dos motivos é o requisito básico de uma correta análise iconográfica, também a exata análise das imagens, estórias e alegorias é o requisito essencial para uma correta interpretação iconológica (Panofsky, 1991, p. 54).

---

<sup>61</sup> No Brasil, a obra foi publicada com o título de “Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte a Renascença”, compondo parte da obra *Significado nas Artes Visuais*, lançada em 1991.

O primeiro nível proposto, pré-iconográfico, está atrelado às formas puras e elementos presentes na imagem – certas linhas, cores e volumes –, sendo responsável pela identificação primeira de objetos, e repercutida nas experiências práticas do observador. Nesse nível, as formas puras são reconhecidas “como portadoras de significados primários ou naturais”. Uma enumeração desses motivos constituiria uma descrição pré-iconográfica de uma obra de arte (Panofsky, 1991, p. 50). Contudo, o *locus* histórico de quem a analisa não passa despercebido à descrição pré-iconográfica ao expressar, por meio da História do *estilo*, a maneira sob a qual os objetos e eventos foram expressos pela forma, considerando suas condições históricas (Panofsky, 1991, p. 65).

O segundo nível, iconográfico, trata do tema ou da mensagem da obra em contraposição à sua forma (Panofsky, 1991, p. 47), realizando a identificação dos significados da imagem. Trata-se de um método descritivo ou mesmo estático do objeto, propondo classificação de imagens, e auxiliando no estabelecimento de datas, origens e na autenticidade da obra, sendo sua interpretação denominada como História dos *tipos*, percebendo, igualmente o nível pré-iconográfico, sob quais condições iconográficas os temas ou conceitos foram expressos pelos objetos e eventos analisados (Panofsky, 1991, p. 65). Para tanto, é necessário que o observador associe a imagem a conceitos de campos externos – como a literatura – extrapolando apenas a experiência prática vista no nível pré-iconográfico. Cumpre ressaltar que a iconografia é apenas parte da leitura de uma imagem, sendo responsável pela coleta e classificação de evidências, mas não tendo como objetivo investigar a gênese e significado da mesma evidência, sendo, portanto, um estudo limitado (Panofsky, 1991, p. 53).

Por fim, o nível iconológico possui a função de inserir a interpretação da imagem em seu contexto histórico, revelando a “atitude básica de uma nação, de um período, classe social, crença religiosa ou filosófica – qualificados por uma personalidade e condensados numa obra”, nos permitindo compreender a imagem enquanto documento histórico. A iconologia é, em oposição à iconografia, a interpretação de valores simbólicos e intrínsecos ao conteúdo da obra, muitas vezes desconhecidos de forma consciente pelo próprio artista. Durante o nível iconológico, a obra pode ser inserida como uma História dos *sintomas culturais* ou *símbolos* do período na qual está inserida e não um incidente isolado, mas como indício “de algo mais que se expressa numa variedade incontável de outros sintomas e

interpretamos suas características composicionais e iconográficas como evidência mais particularizada desse ‘algo mais’” (Panofsky, 1991, p. 52-65).

Como se percebe com a conexão histórica estabelecida por Panofsky, a imagem desempenha a função de relacionar seu tempo de produção ao tempo do observador, ao passo que, quando dialogada com o conhecimento histórico, possibilita nos aproximar da forma pela qual tais contextos de produção foram interpretados por sociedades temporalmente recuadas do presente. Sousa (2005, p. 2-3) alerta, nessa direção, para a necessidade de uma análise mais atenta acerca desse distanciamento temporal, pois ele pode possibilitar interpretações variadas na investigação histórica, a depender da orientação temporal que o mesmo parta. Ou seja, ao reconhecermos que uma análise pressupõe partir de um local com valores, questões e inquietações pré-definidas pelas circunstâncias de sua elaboração e de seu examinador, constata-se que a compreensão acerca do objeto analisado pode ser afetada, sofrendo interferências e abrindo espaço para uma ampla gama de leituras e entendimentos.

Nessa medida, e recuperando pressupostos consolidados mais acima, percebe-se a necessidade de uma análise iconográfica que parta de referenciais e métodos de trabalho bem estabelecidos, diminuindo os riscos de que a análise “supra o não revelado”, distorcendo os significados do objeto investigado, como nos lembra Pesavento (2004, p. 89). Diante dessas circunstâncias, partiremos do método Iconológico elaborado por Panofsky para a discussão proposta para a Parte II, assim como as bases estabelecidas pelo campo da História Cultural, reconhecendo, nessa direção, as potencialidades vindas da análise iconográfica para o estudo da História, ao passo que a imagem se verifica como uma fonte valiosa para os significados, símbolos culturais e valores de seu tempo e espaço de produção.

### 3.2 A CULTURA VISUAL NO CRISTIANISMO MEDIEVAL

Refletir acerca do significado da imagem no contexto medieval implica diretamente em se pensar seu lugar no meio religioso. As duas cartas escritas por Gregório Magno (540-604) ao bispo Sereno de Marselha (?-601), entre o final do século VI e início do século VII, demarcaram o desenvolvimento do debate em torno do tema no que diz respeito ao Ocidente medieval, à medida que advoga acerca da importância do uso de imagens para a catequização dos fiéis – sintetizada ao longo da história pelo aforismo “Bíblia dos iletrados”:

[...] o que a escrita é para os que sabem ler, a pintura é para os iletrados que a veem, pois nela os ignorantes veem aquilo que devem seguir; nela leem aqueles que desconhecem as letras. Assim, especialmente para os gentios, uma pintura toma o lugar da leitura (Gregório apud Quírico, 2016, p. 77).<sup>62</sup>

Retomada constantemente nos séculos posteriores de sua produção por teólogos proeminentes da Igreja, como Boaventura (1221-1274) e Tomás de Aquino (1225-1274), as correspondências de Gregório Magno tornaram-se referência de definição canônica para o uso de imagens cristãs (Quírico, 2016, p. 78). Para Jérôme Baschet (1996, p. 1), sua utilização no campo dos estudos da arte medieval funcionou por muito tempo como uma “fórmula mágica”, tendo como consequência a fuga de debates acerca da funcionalidade das imagens ao longo do medievo, renegando à imagem uma atribuição secundária frente ao texto escrito. Se faz necessário frisar, contudo, que a utilização das cartas de Gregório Magno caracterizando as imagens como “Bíblia dos iletrados” além de redutiva, também se constitui como incompleta, uma vez que negligencia o contexto da qual foi produzida e a quem foi enviada. Isto é, um espaço com perspectivas de conversões entre as populações ditas “pagãs”, e em outra, sua representação como resposta, e não um tratado, devido ao contexto iconoclasta e hostil reproduzido pelo bispo de Marselha.

Outrossim, Gregório amplia os aspectos desempenhados pela imagem, que ganham aspecto afetivo e anagógico:

Por outro lado, se ele insiste essencialmente na função de instrução, Gregório abre o caminho para a afirmação de duas outras funções das imagens: aprender não é apenas descobrir, mas também recordar, de forma que a imagem tem o papel de alimentar o pensamento das coisas santas; além disso, ela pode comover o espírito, suscitar um sentimento de compunção que permite o elevar-se para a adoração de Deus (Baschet, 1996, p. 1).

Ainda segundo Baschet, ao ampliarmos as perspectivas trazidas por Gregório Magno em suas correspondências, também se amplifica às reflexões acerca das funções<sup>63</sup> das imagens naquela temporalidade, sendo observável o extenso leque de múltiplas

---

<sup>62</sup> [no original]: “Nam quod legentibus scriptura, hoc idiotis praestat pictura cernentibus, quia in ipsa ignorantes uident quod debeant, in ipsa legunt qui litteras nesciunt; unde praecipue gentibus pro lectione pictura est” (Gregório apud Quírico, 2016, p. 77).

<sup>63</sup> Acerca do significado da palavra “função”, Baschet a debate extensamente em seu texto *L'image. Fonctions et usages des images dans l'Occident medieval*. Para o autor, é necessário evitar que a palavra “função” se reduza apenas à explicação em um contexto, um funcionalismo, ultrapassando sua dualidade entre a abordagem funcional e abordagem simbólica. Desse modo, a função de uma imagem deve ser compreendida por um prisma flexível, considerando seus sentidos e problemáticas múltiplas, e a integrando à temporalidade e sociedade na qual foi produzida (Baschet, 1996, p. 6-11).

funcionalidades e uso de imagens trabalhadas por produções acadêmicos nas últimas décadas (Baschet, 1996, p. 2). Em primeira análise, a palavra “imagem” já é, *per se*, polissêmica, possuindo diversificado debate bibliográfico acerca do tema. Nas últimas décadas, o vocábulo ganhou amplo sentido ao partir de dois diferentes pontos.

De acordo com Schmitt (2006, p. 592), o primeiro deles repousa na amplificação da noção de documento, permitindo que a palavra deixe de estar unicamente associada a valores estéticos, e passando a também indagar e responder questões relativas ao domínio da pesquisa histórica. O segundo está atrelado à diversificação no mundo contemporâneo daquilo que é visual, isto é, pela invasão de “novas imagens” ou “imagens virtuais” onipresentes e, principalmente, móveis, fazendo o historiador repensar as noções de suporte, criação e relação entre o observador e a obra.

Ao localizarmos o conceito de “imagem” no medievo, se faz necessário entendê-lo como uma complexa noção de sentidos que perpassam seu significado visual e estético, bem como sua função tida unicamente como objeto com conteúdo religioso. Isso implica em diferenciar as relações existentes entre aquela temporalidade e o tempo presente, ao passo que podem transmitir posições singulares frente ao observador. Em primeiro, nota-se que as imagens medievais são objetos estanques, em contraposição às imagens móveis de nosso tempo. Em segundo, as características técnicas atuais de perspectiva não se aplicam às relações distintas existentes entre a figura e o fundo, observadas naquele momento. Por fim, elas não representam fielmente o tema trabalhado, mas “presentificam” aquilo que é intangível ao visível, sob um modelo antropomorfo e daquilo que é familiar ao observador (Schmitt, 2006, p. 594-595). Ou seja, ela é a ponte que une o espiritual ao terreno.

Do mesmo modo, palavras como “arte”, “obra de arte” e “artista” não correspondiam às mesmas noções contemporâneas quando deslocadas à Idade Média (Baschet, 1996, p. 3). Durante o período medieval, o vocábulo arte – *ars* – esteve ligado à ideia de ofício, gerando termos como artesão – *artifex* –, artes e ofícios – *arts et métiers* – e artistas – *artistes* (Le Goff, 2017, p. 624-625). Dessa forma, é necessário ao refletirmos acerca da imagem medieval diferenciarmos a *ars*, enquanto processo de produção ligado às habilidades e ao trabalho, enquanto a *imago*, relaciona-se às recepções e usos da imagem. É justamente por tal diferenciação que Schmitt aponta por sua preferência pelo termo imagem ao tratar da arte medieval, considerando-a como constituidora de três domínios: as imagens materiais

(*images*); as do imaginário (*imaginatio*); e ao da antropologia e teologia cristã (Schmitt, 2007, p. 45).

De acordo com Schmitt (2006, p. 595), o historiador deve se atentar a não reduzir a imagem a uma simples ilustração de um escrito, mesmo quando ambas possuírem relação direta. Pois, a imagem nunca é um texto a ser lido, sendo este último pautado pelo percurso diacrônico de um texto ou resquício oral para sua compreensão. O entendimento acerca da imagem, ao contrário, “é dado na sincronia de um espaço é preciso aprender sua estrutura, na disposição das figuras sobre sua ‘superfície de inscrição’, nas relações ao mesmo tempo formais e simbólicas que elas mantêm entre si”. Nessa perspectiva, ao alinharmos a imagem sob a ótica da cristandade medieval, podemos entendê-la como tema central de sua antropologia desde a Criação.

Segundo os primeiros versículos do Antigo Testamento, Deus teria dito “Façamos o homem à nossa imagem, como nossa semelhança” (Gn 1, 26). No drama teológico humano, a Queda compreende a perda da similitude inicial entre o homem e Deus, recuperada posteriormente pela Encarnação, segundo o Novo Testamento, por meio da relação de imagem entre homem, Cristo e Deus. Também é recuperada na personificação de Paulo de Tarso acerca da fé em “somos transfigurados nessa mesma imagem” (2 Cor 3, 18), bem como na materialidade do divino na figura de Cristo, como a “imagem do Deus invisível” (Cl 1, 15) (Schmitt, 2006, p. 593).

No bojo dessa questão, nota-se que a concepção cristã se fundamenta na Criação como “a imagem do mundo” – *imago mundi* –, trazendo consigo a marca de seu Criador. Isto é, cada homem buscaria em sua existência terrena por uma reconstituição, em “plena semelhança” com Deus, que, apesar de ainda persistir como um traço – *vestigium* –, faz com que o que homem se encontre decaído (Schmitt, 2007). Dentro desse contexto, ocorre a ampliação da concepção ao longo do medievo acerca da imagem, passando a fazer parte também do campo da linguagem e do imaginário de seu espaço:

[...] ela remete não somente aos objetos figurados (retábulos, esculturas, vitrais, miniaturas etc.), mas também às “imagens” da linguagem, metáforas, alegorias, *similitudines*, das obras literárias ou da pregação. Ela se refere também à *imaginatio*, às “imagens mentais” da meditação e da memória, dos sonhos e das visões, tão importantes na experiência religiosa do cristianismo e que são muitas vezes desenvolveriam íntima relação com as imagens materiais que serviam à devoção dos clérigos e dos fiéis (Schmitt, 2006, p. 593).

Desse modo, a imagem no campo do imaginário medieval também pressupõe mostrar o parentesco entre sua materialidade e suas perspectivas “mentais”. Frente a isso, Schmitt defende que os elementos organizados em cada imagem as tornam nunca neutras, pois singularizam seu uso e geram diferentes sentimentos e reações a quem a observa, exprimindo hierarquias, ideologias e valores (Schmitt, 2007, p. 34), tornando-as *imagens-corpo*:

Há imagens que se venera e ama, e outras – Às vezes as mesmas – que suscitam temos e assombro, tal como o crucifixo que tem a reputação de castigar os blasfemadores. Em vários manuscritos, as miniaturas que figuram o Diabo foram raspadas, como se os leitores tivessem pretendido apagar para sempre o olhar malévolo que os ameaçava. Algumas imagens eram consideradas como 'pessoas', não como a imagem de São Tiago, mas como o próprio São Tiago. Tais imagens não eram vistas como inertes, aos fiéis que se dirigiam a elas pareciam responder fazendo um sinal com os olhos ou com a cabeça, chorando, sangrando, as vezes até falando. Proponho chamá-las de 'imagem-corpo'. Nem todas as imagens estavam assim dotadas de uma aparência de corporeidade, de vida e de poder milagroso. Mas não se podia prejulgar a capacidade de alguma delas tornar-se imagem-corpo, pois tudo era função das expectativas que a imagem era capaz de satisfazer e dos interesses econômicos, políticos, dinásticos, etc., aos quais a posse de uma imagem milagrosa podia localmente servir (Schmitt, 2006, p. 599).

Ao tratarmos das reações geradas por tais imagens a seus sistemas de crenças, também refletimos acerca de sua utilização como manipulação, isto é, assim como não há imagem totalmente neutra, também não há alguma que seja pura representação sem intenção. Ao tratar sobre imagem tanto fixas (pinturas murais, esculturas em portais, entre outros) quanto móveis (como um crucifixo ou imagens de santos processionais), Jérôme Baschet escolhe o conceito de *imagem-objeto*, ao se referir aos aspectos que a constituem, desde a escolha de pigmentos até o material trabalhado e seu caráter local (Schmitt, 2006, p. 598). Segundo o autor, trata-se, na maioria das vezes, de um objeto dando “lugar a usos, manipulações, ritos”, que mesmo quando não diretamente – como uma estátua-relicário, por exemplo –, se adere a um suporte ou lugar que tem, ele mesmo, uma função de funcionamento no rito religioso – altar, manuscrito ou objeto litúrgico, demarcando um sinal de unidade entre os elementos (Baschet, 1996, p. 2).

Todavia, a materialidade do objeto ou de seu suporte no conceito de *imagem-objeto* não caracteriza a imagem como inerte. Ao contrário, ela se constitui como um corpo vivo, ativo, que se transforma no momento do ritual que participa, com modificações e reutilizações ao longo do tempo. De acordo com Baschet (1996, p. 5), a eficácia da *imagem-objeto* recai na sua funcionalidade como um objeto imaginário, imaginado, desse modo, não

podendo se separar a *imagem-objeto* das experiências relacionadas ao imaginário – aqui, englobando sonho, visão, imagem mental, dentre outros –, as tornando vivas e eficazes.

Assim, a imagem no medievo cristão serve como instrumento privilegiado na relação de ecos substanciais entre a natureza ou liturgia do rito e seu conteúdo, como, por exemplo, as imagens do Juízo Final em portais de entradas das catedrais, tornando-se fundo “a uma prática judiciária, eclesiástica ou secular, criando assim uma correspondência entre as justiças celeste e terrena”, bem como nas trocas entre os homens e as forças sobrenaturais (Baschet, 1996, p. 10). É justamente a partir dessa relação que cabe refletirmos durante a Parte II, entrelaçando o desenvolvimento imagético do tema à realidade e às intencionalidades que constituíram sua época de confecção.



## 4 OLHARES PARA A ESCATOLOGIA CRISTÃ

Devido sua importância de primeira ordem, o tema escatológico se demonstrou prolífico e presente desde os primeiros séculos de desenvolvimento das comunidades cristãs. No campo literário, as referências ao tema remontam à tradição apocalíptica vinda de escritos religiosos judaicos, e reafirmada pelo Novo Testamento com as narrativas escatológicas provenientes do texto de *Apocalipse segundo João*, assim como em passagens do *Evangelho segundo Mateus* e das cartas de Paulo de Tarso. No campo visual, todavia, verifica-se sua maior reprodução como conectada a um julgamento final figurado apenas após o século IX, e conhecendo seu desenvolvimento pleno a partir do século XIII. Este capítulo buscará discutir de modo breve tanto os precedentes na literatura religiosa, quanto aos tipos iconográficos referentes ao tema, com o objetivo de compreender as bases de influências à narrativa visual desenvolvida no tímpano de Coronería, durante seu período de produção no século XIII.

### 4.1 PRECEDENTES NA LITERATURA RELIGIOSA

O texto bíblico conta com referenciais tanto no Antigo Testamento quanto no Novo Testamento acerca do tema escatológico, que podem apresentar semelhanças e discordâncias a depender dos elementos a serem trabalhados, fazendo-se necessário, portanto, interpretá-los considerando seu local de produção, o público a qual se dirige e as intenções que carrega. Nessa perspectiva, se faz verificável que a literatura apocalíptica judaica se desenvolve com maior força durante o período de ocupação selêucida na antiga Israel e as tentativas de helenização da cultura judaica. Daniel Rocha aponta, nesse contexto, para o surgimento da literatura apocalíptica como textos de resistência, em resposta ao drama vivido pelo povo judeu, que identificava a “aparente vitória das forças opressoras” como provisória, e futuramente eliminadas por meio da intervenção de Iahweh, “dando fim a essa sequência de opressões, trazendo a justiça e a paz” (Rocha, 2017, p. 51-52).

De forma específica, no texto veterotestamentário a ideia de fim dos tempos foi mobilizada pelo hino escatológico encontrado no Salmo 98. Com inspiração no livro de *Isaiás*, o julgamento é retomado ao lembrar que Iahweh “vem para julgar a terra” com “justiça

e os povos com retidão” (Sl 98, 9). Assim como no versículo 1 do capítulo 12 de *Daniel*, momento no qual teria sido revelado futuramente a chegada de um tempo de angústias sem precedentes. O caráter de divisão entre ímpios e infiéis é destacado em “nesse tempo o teu povo escapará, isto é, todos os que se encontrem inscrito no Livro”. A descrição de elementos de um julgamento também foi descrita o cenário da ressurreição dos mortos, no versículo 2:

E muitos dos que dormem no solo poeirento acordarão, uns para a vida eterna e outros para o opróbrio, para o horror eterno. Os que são esclarecidos resplandecerão, como o resplendor do firmamento; e os que ensinaram a muitos a justiça serão como as estrelas, por toda a eternidade (Dn 12, 2).

O tema escatológico foi tratado em dois momentos distintos do Novo Testamento, na narrativa de Jesus no *Evangelho segundo Mateus* e, também, na descrição chegada do fim dos tempos descrito por João em *Apocalipse*. Na narrativa de Mateus, encontra-se no sermão público de Jesus o discurso escatológico do Evangelho, especialmente nos capítulos 24 e 25, e em algumas parábolas que recuperam o tema. Em Mt 24, 4-14, Jesus se refere a tempos de tribulação que antecederão o fim, castigando aqueles que permanecerem fiéis. A salvação como retribuição viria àquele que “preservar até o fim”, momento que o “Evangelho do Reino será proclamado no mundo inteiro”. Nos elementos de Mt 24, 29-31 são descritos os sinais de anunciação dos Últimos Dias, quando o “sol escurecerá, a lua não dará a sua claridade, as estrelas cairão do céu e os poderes dos céus serão abalados”, com então o surgimento de Cristo, seguindo pelo anúncio realizado por seus anjos “ao som da grande trombeta”. O mistério acerca de uma data exata para o fim dos tempos e a necessidade de vigilância por parte dos fiéis foi lembrado em “vigiai, portanto, porque não sabeis em que dia vem nosso Senhor” (Mt 24, 42).

Ademais, as parábolas dispostas no *Evangelho segundo Mateus* também portam elementos escatológicos em suas narrativas. Em Mt 21, 33-45 na *Parábola dos vinhateiros* homicidas, acerca dos crimes dos vinhateiros Jesus teria sentenciado “o Reino de Deus vos será tirado e confiado a um povo que o fará produzir seus frutos”. Na *Parábola das dez virgens*, em Mt 25, 1-13, as virgens à espera de seu noivo representam os cristãos à espera de Cristo, novamente trazendo o elemento de vigilância: “vigiais, portanto, porque não sabeis nem o dia nem a hora”. Por fim, em Mt 25, 14-30 com a *Parábola dos talentos*,<sup>64</sup> na ideia de

---

<sup>64</sup> A narrativa da Parábola dos talentos também foi descrita na *Parábola das minas* em Lc 19, 11-27.

retribuição àqueles que se arriscarem em nome da Palavra de Deus: “porque a todo aquele que tem será dado e terá em abundância, mas daquele que não tem, até o que tem lhe será tirado. Quanto ao servo inútil, lançai-o fora, nas trevas. Ali haverá choro e ranger de dentes!” (Mt 25, 14-30). Outros elementos escatológicos são encontrados na *Parábola da figueira*<sup>65</sup> no *Evangelho segundo Marcos* (13, 28-37), ao trazer um alerta acerca da incerteza da data do julgamento, a qual seria conhecida apenas por Deus.

Nas cartas de Paulo de Tarso, a ressurreição dos mortos no fim dos dias foi discutida na *Primeira Carta aos Coríntios* em 15, 1-58. Escrita em Éfeso, entre 56 EC e 57 EC, a carta marca o final do ministério de três anos de Paulo no local, bem como apresenta em seu conteúdo motivações para a permanência na fé e obediência em Jesus Cristo. A carta narra a resposta de Paulo acerca de comentários de parte de grupos cristãos sobre a não ressurreição dos corpos no fim dos dias (Silveira; Caldas, 2022, p. 42). Ao analisar o capítulo, Silveira e Caldas considera-o um tratado dividido em quatro partes, assim descritas:

(i) Uma introdução preparatória sobre o evangelho, que ele já havia pregado aos coríntios, e seu conteúdo: o kerigma básico sobre a morte e ressurreição de Cristo (1Cor 15,1-11); (ii) Crença na ressurreição vindoura dos mortos como enraizada na ressurreição de Cristo (1Cor 15,12-34); (iii) Como a ressurreição dos mortos acontecerá (1Cor 15,35-49) e; (iv) A ressurreição como vitória sobre a morte por meio de Cristo (1Cor 15,50-58) (Silveira; Caldas, 2022, p. 42).

Os métodos de separação são detalhados por Paulo na *Epístola aos Romanos* 2, 1-16, e na *Segunda carta aos Coríntios*, no capítulo 5: “porquanto todos nós teremos de comparecer manifestamente perante o tribunal de Cristo, a fim de que cada um receba a retribuição do que tiver feito durante sua vida no corpo, seja para o bem, seja para mal” (2 Cor 2, 5-8).

Por fim, o *Apocalipse segundo João* corresponde a parte do texto que mais detalhou no Novo Testamento o Juízo Final, especialmente em seus capítulos 8 e 9. Ruiz Gallegos (2015, p. 277-278) postula para a influência do simbolismo escatológico bíblico como provenientes de diversas tradições antigas, como os Oráculos Sibilinos confeccionados pela comunidade judaica de Alexandria, entre os séculos II AEC e II EC. Assim como escritos gregos como da profecia da maga Sibila, referenciada por Agostinho de Hipona no século IV, e em traduções latinas posteriores, na qual as personagens repercutem os sinais que anunciarão o fim dos tempos.

---

<sup>65</sup> Também repercutida pela narrativa de Mt 24, 32-36 e Lc 21, 29-33.

## 4.2 PRECEDENTES IMAGÉTICOS

A respeito dos precedentes imagéticos que compõem a iconografia acerca do Juízo Final, deve-se realizar *a priori* duas observações. A primeira recai sobre a distinção iconográfica entre o que se compreende por imagens vinculadas ao *Apocalipse* e, por outro lado, as representações visuais que retratam o fim dos tempos. Há durante o medievo uma clara diferenciação teológica e iconográfica entre os dois temas, de forma inversa a sua justaposição verificável no tempo presente. Desse modo, no contexto medieval, as aparições de Cristo vinculadas ao *Apocalipse* tratar-se-iam de aparições do *Maiestas Domini*, possível de ocorrer em qualquer momento da história, desse modo, representando para a lógica medieval “uma visão de glória, além ou fora do tempo”.<sup>66</sup> Em contrapartida, as representações do Juízo Final apresentavam uma maior dificuldade de representação visual, ao passo que trata-se de um evento que supostamente ainda ocorrerá, assim como foi descrito por diferentes obras como o caso do texto bíblico, em escritos da Patrística, sermões e textos populares (Quírico, 2014, p. 32-36).

As primeiras representações visuais conhecidas que se vinculam, de forma clara, ao tema de fim dos tempos apontam para o século IX, com maior difusão a partir do século XIII. Ressaltam-se, entre estas primeiras obras no ocidente, um pequeno relevo em marfim, elaborado por volta do ano 800, proveniente do sul da atual Alemanha ou norte da atual Itália, e na arte monumental com o afresco no Convento de Saint Gall, entre os séculos IX e X, na atual Suíça. Todavia, em períodos anteriores ao século IX, o tema do Juízo Final não deixou de ser lembrado, articulando-se a tipos iconográficos que se associaram a uma separação entre Bem e Mal, ainda distantes de uma efetiva cena vinculada à concepção de fim dos tempos e com a figuração do Cristo Juiz (Quírico, 2014, p. 34; Souza, 2016, p. 12-17).

Nessa perspectiva, as primeiras representações visuais retrataram Cristo como a figura do Bom Pastor,<sup>67</sup> aquele que separa as ovelhas à direita, e rejeita os bodes à esquerda,

---

<sup>66</sup> Segundo Quírico (2014, p. 33), a não associação em termos teológicas de *Apocalipse* ao tema do Juízo Final não impediu a incorporação de recortes do texto bíblico aos tipos iconográficos que compõem as representações visuais acerca do fim dos tempos. Entre elas, destacam-se os quatro anjos que flanqueiam Cristo; o trono e os livros da vida e da morte (Ap 20, 11-15); o Arco-íris atrás do trono (Ap 4, 2-7); a ressurreição dos corpos (Ap 4); e a apresentação da glória dos salvos após a ressurreição (Ap 21 e 22).

<sup>67</sup> A figura do Bom Pastor é uma das mais recorrentes na cultura visual produzida nos primeiros séculos do cristianismo, especialmente em âmbito funerário. Comportando um jovem imberbe, com túnica curta e um

como observável em materiais paleocristãos e em mosaicos, como, por exemplo, o sarcófago de mármore paleocristão proveniente de Roma (Figura 1), e o mosaico da Igreja Sant'Apollinare Nuovo, em Ravena, ambos produzidos entre o século III e VI (Souza, 2016, p. 12-15).

Figura 1 – Separação de ovelhas e bodes em sarcófago paleocristão, Roma, séc. III-IV.



Fonte: The Metropolitan Museum of Art (2025). Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/466583>. Acesso em: 05 mai. 2025.

Para Quírico (2014, p. 35), a divisão entre bons e maus de tais representações visuais dialoga, de modo direto, ao contexto em que viveram as primeiras comunidades no espaço do Império romano. Em detrimento às ondas de perseguições empreendidos pelo Império em outros períodos, os cristãos podem ter simbolizado a divisão daquela sociedade por meio dos não convertidos, não batizados, tornando-se, portanto, representantes do mal, em contrapartida aos cristãos perseguidos, batizados, salvos e conduzidos ao Paraíso após o Juízo Final.

O início de ruptura a essa lógica interpretativa refletida pela iconografia, teria se dado a partir da liberação de culto empreendida pelo Imperador Constantino, no ano de 313 com o Édito de Milão, assim como, posteriormente, a legitimação do cristianismo como religião oficial do Estado romano em 380, sob o governo de Teodósio através do Édito de

---

novilho em seus ombros, o símbolo antropomórfico do Bom Pastor possui sentido plurivalente, ao se relacionar a duas diferentes tradições reelaboradas pelos cristãos: a greco-romana e a judaica. Na Bíblia hebraica, a figura do pastor é frequentemente comparada à de Iahweh, como aquele que conduz e zela por suas ovelhas, protegendo o povo de Israel de infortúnios, como descrito pelo Salmo 23: “Iahweh é meu pastor, nada me falta”. Em trechos do Novo Testamento, a correspondência foi centralizada em Cristo, que teria denominado a si mesmo como “o bom pastor [que] expõe a sua vida pelas ovelhas” (Jo 10: 11). Adaptando-o à tradição visual cristã, Cristo passou a ser espelhado no cordeiro, pois, também teria sido abatido em sacrifício para salvação da humanidade. Por outro lado, sua herança greco-romana remonta a diferentes referenciais, mas sempre estabelecendo uma relação entre o Bom Pastor e os deuses greco-romanos. Em um deles, para Robin Jensen (2000, p. 37), o Bom Pastor possui como antecedente a figura de Hermes, deus responsável por guiar as almas ao submundo, e, por tal origem, figura comum na iconografia romana sobre o Além-túmulo. Por conseguinte, o Bom Pastor, assim como Hermes (no mundo romano denominado de Mercúrio), possuiria o caráter de *psicopompo*, ao acompanhar o cristão enterrado ali para um paraíso extraterreno.

Tessalônica. Assim, com a ascensão do cristianismo e sua articulação ao Império, perde-se a divisão vista entre os primeiros cristãos, ao separar a sociedade romana entre bons e maus (Quírico, 2014, p. 35).

A segunda observação que se faz importante acerca dos precedentes imagéticos do Juízo Final, reside na convencional separação das obras imagéticas no que concerne os espaços nos quais elas se inserem, desse modo, as diferenciando entre uma iconografia ocidental – atuais Alemanha, Espanha, França, Inglaterra, Irlanda e Suíça – e uma iconografia oriental ou bizantina – atuais Grécia, Turquia, Síria e Egito. Como aponta Souza (2016), tal separação se deu devido as diferentes formas pelas quais o tema se desenvolveu nas duas regiões. Considerando que essa divisão foi utilizada por grande parte da biografia delimitada para nossa pesquisa, nos restringiremos neste capítulo a análise dos elementos vinculados ao que se intitula como “iconografia ocidental”.

As imagens que compõem a tradição iconográfica do Juízo Final no ocidente foram frequentemente retratadas a partir de alguns tipos iconográficos em comum: o Cristo Juiz em seu trono;<sup>68</sup> as cenas de anjos com trombetas,<sup>69</sup> com as *Arma Christi* ou com os livros da Vida e da Morte;<sup>70</sup> a ressurreição dos corpos;<sup>71</sup> o julgamento, representado pela pesagem das almas pelo arcanjo Miguel;<sup>72</sup> a intercessão pelas almas vinda da Virgem Maria e João Batista ou João Evangelista;<sup>73</sup> e, por fim, a separação entre eleitos e condenados<sup>74</sup>. Esses elementos, por sua vez, não foram articulados em sua totalidade em todas as cenas que retratam o Juízo Final, sendo dependentes do estilo artístico e do espaço pelos quais foram produzidos. De todo modo, há de se ressaltar, como aponta Tamara Quírico, que “a combinação de alguns deles deva forçosamente ocorrer para que a imagem possa ser reconhecida como uma representação do Juízo Final” (Quírico, 2014, p. 36-37).

---

<sup>68</sup> Mt 19, 28-29, Mt 25, 31-34, 41 e 46, e Ap 4, 2-7.

<sup>69</sup> 1 Cor 15, 51-53.

<sup>70</sup> Dn 7, 9-14, Dn 12, 1-3 e Ap 20, 11-15.

<sup>71</sup> Jó 19, 252 e 1 Ts 4, 13-17.

<sup>72</sup> Dn 5, 27 e Jó 31, 6.

<sup>73</sup> Como aponta Quírico (2014, p. 37), a figura intercessora que acompanha a Virgem Maria se intercala entre as representações de João Batista ou João Evangelista. Isso se dá em acordo com a popularidade de cada personagem a depender de sua região de produção. No território francês, por exemplo, João Evangelista se destacou, enquanto o Batista foi a escolha proeminente na Península Itálica, influenciada pelo Juízo Final bizantino. Todavia, a partir do século XIV, a figura de João Batista de sobressai, suplantando quase completamente o Evangelista em cenas do Juízo Final.

<sup>74</sup> Mt 25, 31-46.

No que concerne o modelo gótico, os elementos descritos foram costumeiramente inseridos por meio da escultura, dispersa acima das portas de entrada das grandes catedrais, materializando a sentença de João 10, 9.<sup>75</sup> Esses registros são frequentemente separados em cenas horizontais, que variam entre três e quatro diferentes partes. Em seu centro, Cristo Juiz é disposto, comportando ao seu redor os intercessores nas figuras da Virgem Maria, João Batista ou João Evangelista, os quais formam simbolizam a cena da *Deesis*.<sup>76</sup> Ao lado, anjos ou/e apóstolos são representados. Abaixo, frequentemente dispersos no dintel, há a separação de condenados e eleitos pelo arcanjo Miguel portando uma balança – *Psicostasia* –, delimitando à direita o Paraíso, e à esquerda o Inferno. As arquivoltas, que circulam todas as demais cenas, podem ser repartidas em diferentes registros, destacando-se as imagens de anjos com trombetas, e em outras fileiras apresentado a ressurreição dos corpos para o julgamento final.

Consideraremos essa repartição clássica para a análise mais aprofundada a ser realizada nos subcapítulos a seguir.

#### 4.2.1 O tribunal de Cristo Juiz

A figura de Jesus Cristo como juiz do julgamento final foi fundamentada em elementos vindos de Mt 25 e trechos do *Apocalipse segundo João*. Cumpre ressaltar que na tradição iconográfica medieval, a figura de Cristo muda ao decorrer de sua longa duração. Como descreveu Le Goff (2017, p. 12), o Deus da Idade Média é uno e trino, “ora o Deus Pai, ora o Deus Filho, ora o Deus Espírito Santo”, a depender da natureza e do lugar de quem o imaginou. Na figura do Deus Filho, Ele tornou-se o ponto central da tradição iconográfica de tímpanos góticos. Em período anterior, durante o românico, Ele foi o Cristo Apocalíptico,

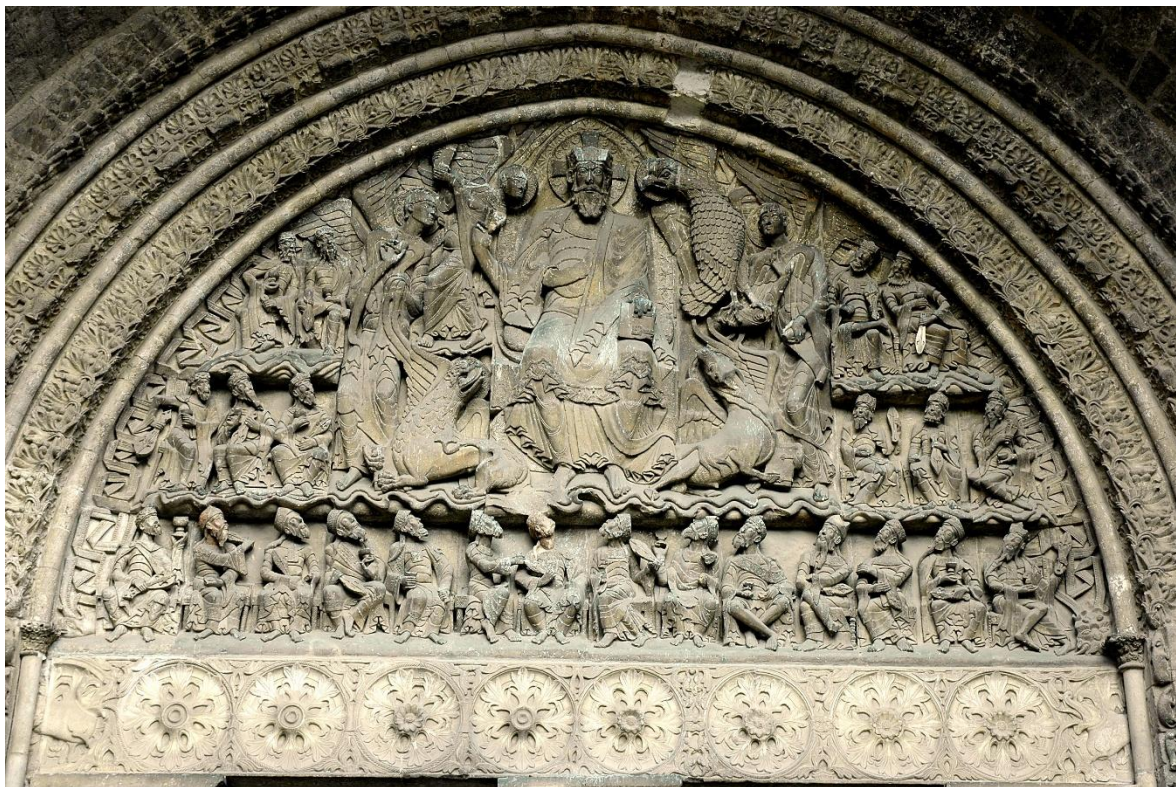
---

<sup>75</sup> Diferentemente da escultura presente em entradas das catedrais góticas francesas e espanholas, o modelo do Juízo Final na Península Itálica, por exemplo, reserva o interior do edifício para a introdução da cena, frequentemente desenvolvida por meio da pintura. Nos restringirmos, devido ao recorte dessa pesquisa, ao primeiro destes modelos descritos. Acerca de modelos vindos da Península Itálica, ver: QUÍRICO, Tamara. *Inferno e Paradiso*. Dante, Giotto e as representações do Juízo final na pintura toscana do século XIV. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

<sup>76</sup> A palavra *Deesis* ou *Deisis* deriva do grego *δέησις*, podendo ser traduzida ao português como “oração” ou “súplica”. Constitui-se como a reprodução bizantina tradicional do Cristo Juiz ladeado pela Virgem Maria – *Theotokos* – e por João Batista, que suplicam em favor da humanidade. A *Deesis* configura-se como um relevante modelo de interação entre a arte cristã ocidental e arte bizantina, uma vez que seu conceito central foi reelaborado pelo gótico, especialmente em concepções sobre a Virgem coroada (Krizsa, 2018).

figura que inspira medo e temor, aludindo à Teofania divina. Trata-se, pois, da reprodução do *Maiestas Domini*, como apresentado no Portal da Abadia de Saint-Pierre de Moissac, entre 1110-1130 (Figura 2). Esteticamente, o Cristo Apocalíptico foi portado como a figura central e em maior escala que os demais personagens da cena, demonstrando sua relevância. É retratado sentando-se em um trono ou, em algumas ocasiões, acima de um arco-íris. Pode estar acompanhado por outras figuras de sua corte, como os tetramorfos e os apóstolos (Ruiz Gallegos, 2015, p. 312).

Figura 2 – *Maiestas Domini* na Abadia de Saint-Pierre de Moissac, França, 1110-1130.



Fonte: Wikipédia (2025). Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Abadia\\_de\\_Saint-Pierre\\_de\\_Moissac\\_-\\_Portalada\\_Sud\\_de\\_Moissac.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Abadia_de_Saint-Pierre_de_Moissac_-_Portalada_Sud_de_Moissac.JPG). Acesso em: 05 mai. 2025.

No mundo ibérico, talvez o exemplo mais proeminente do Cristo Apocalíptico possa ser encontrado na Catedral de Santiago de Compostela, no Pórtico da Glória (Figura 3).<sup>77</sup> Considerado um modelo de transição entre a iconografia românica e o gótico inicial, o Pórtico da Glória foi concluída no ano de 1188 por Mestre Mateo. Erguido originalmente como parte

<sup>77</sup> Convém ressaltar que originalmente o Pórtico da Glória era policromado, assim como diversos outros modelos escultóricos durante o medievo. Contudo, devido à exposição ao ar livre durante séculos, as pinturas sofreram grave deterioração.



de entrada à Catedral, a iconografia presente no Pórtico procura transmitir uma mensagem de esperança e salvação aos fiéis e peregrinos que adentram no edifício ao finalizarem o Caminho de Santiago, materializando a visão de João de Patmos em Ap 2-7 (Maraví, 2014, p. 177-178).

Dividido em três sessões e portas interligadas, a narrativa do *Maiestas Domini* encontra-se no tímpano na porta central, com Cristo cercado pelos quatro evangelistas portando pergaminhos ou documentos, em uma representação como escribas. Em contraposição às figuras de cada evangelista, estão os animais que os representam – os tetramorfos. Ao lado dos quatro evangelistas, dois grupos se sobressaem na corte celestial: o povo judeu conectado à Antiga Aliança de Israel, à direita de Cristo, e outro grupo como símbolo da Nova Aliança, à esquerda. Os dois arcos adjacentes ao central onde reside o Pantocrator, dividem-se entre a encenação do limbo, com a espera das almas para a entrada ao Céu ou descida ao Inferno – à esquerda –, e a separação entre condenados e salvos efetuada pelo arcanjo Miguel – à direita.

Figura 3 – Pórtico da Glória, Catedral de Santiago de Compostela, Espanha, 1168-1888.



Fonte: Real Academia de España em Roma (2022). Disponível: <https://www.accademiaspagna.org/la-catedral-de-santiago-de-compostela-y-la-restauracion-del-portico-de-la-gloria/>. Acesso em: 05 mai. 2025.

Em contrapartida ao Cristo Apocalíptico, o Cristo Evangélico do gótico se faz ponte para a salvação do fiel no fim dos tempos, à espera do início do julgamento, também sendo denominado como Redentor (Boerner, 1996, p. 62; Ruiz Galegos, 2015, p. 312). A representação do Cristo Evangélico aparece com maior ênfase a partir do século XI, demarcando de forma sutil a separação entre os estilos românico e gótico. Teologicamente, foi amparado no *Evangelho segundo Mateus*. Iconograficamente, foi portado em posição frontal, com as mãos para cima e braços abertos, de modo que demonstre seu sofrimento com as chagas produzidas pela lança de Longinos durante a Crucifixão, ao mesmo tempo que evoca o gesto do orante. Ademais, porta uma túnica que cai sobre o restante de seu corpo, podendo ser retratada na cor branca – referência à transfiguração –, ou em púrpura, como o manto com o qual teria sido humilhado após a flagelação. Desse modo, como nos lembra Le Goff (2017, p. 75), a partir do século XI, e sobretudo no século XIII, Cristo torna-se, “antes de tudo, O Cristo da Paixão, o Cristo do sofrimento”.

Figura 4 – O Cristo Evangélico na Catedral de Amiens, França, c. 1240.



Fonte: Wikimedia Commons (2025). Disponível: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amiens\\_Cathedral\\_West\\_Facade\\_Central\\_Portal\\_Tympanum\\_%283485985187%29.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Amiens_Cathedral_West_Facade_Central_Portal_Tympanum_%283485985187%29.jpg). Acesso em: 05 mai.

Para Ruiz Gallegos (2015, p. 313), a imagem de Cristo no gótico possui a intencionalidade de demonstrar que os homens seriam julgados não por suas ações, mas como fruto de seu amor pelo próximo durante sua vida. As chagas expostas seriam, por sua vez, uma demonstração do próprio sacrifício de Cristo para a salvação dos fiéis, também sendo fonte de estímulo para que vençam as tentações do mundo, como os prazeres mundanos, durante a vida terrena e em busca da glória no Além-túmulo. Nessa perspectiva, o fiel é chamado para refletir sobre sua existência e sua relação pessoal com o Redentor, ao traçar uma relação entre a Crucifixão do Filho e a salvação do observador, exortando-os à penitência e encorajando a evitar o pecado. Assim, como aponta Boerner (1996, p. 63), o arrependido deixa de se basear no pensamento de punição e medo encorajado pelas imagens românicas do *Maiestas Domini*, para se tornar no gótico uma contrição cujo a caridade e o amor a Cristo tornam-se as verdadeiras pontes para a reconciliação com Deus.

O desenvolvimento do amor filial em cenas do Juízo Final no gótico pode ser observado no surgimento de intercessores ladeados a Cristo, evidentes nas figuras da Virgem Maria e de Joao Evangelista, que oram e intercedem ao seu lado em nome dos fiéis durante o julgamento. Os intercessores também personificam a própria Igreja e as atividades que oferecem aos seus fiéis para se libertarem do pecado e conseguirem a salvação eterna como o batismo, a confissão e os sufrágios (Boerner, 1996, p. 64; Ruiz Gallegos, 2015, p. 315). Segundo Ruiz Gallegos (2015, p. 315-316), a mensagem iconográfica não simboliza o apaziguamento dos pecados cometidos pelo fiel via intercessão da Virgem e João Evangelista, mas, sim, de clemência demonstrada aos pecadores que se arrependem e buscam o caminho da fé e da Igreja, estimulando os observadores a fazer o mesmo. A partir da segunda metade do século XII, as figuras dos intercessores ganham tamanha importância que, posteriormente, chegam a se equiparam em tamanho com a figura de Cristo Juiz. Tal afirmação também pode ser comprovada pelo crescente culto à Virgem durante o período, tendo dezenas de catedrais góticas edificadas em seu nome.

Outros elementos costumeiros são os instrumentos da Paixão, conhecidos como *Arma Christi*, isto é, a flagelação, a coroa de espinhos, a cruz, o flagelo, os cravos e a lança. Eles são carregados por anjos, e estão relacionados com a liturgia da Sexta-feira Santa, consolidando a relação entre o sacrifício de Cristo e a salvação e remissão da humanidade durante o Juízo Final, ao mesmo tempo que marca Seu retorno glorioso durante a Segunda

Vinda (Ruiz Gallegos, 2015, p. 313-314). Os doze apóstolos também podem estar presentes como parte do tribunal celestial, sendo costumeiramente estabelecidos à direita e esquerda de Cristo, ou, em algumas ocasiões, nas jambas, de acordo com o espaço disponível. Eles representam os conselheiros de Cristo com a chegada do Juízo Final, como consta em Mt 19, 28: “[...] quando as coisas forem renovadas, e o Filho do Homem se assentar em seu trono de glória, vos assentareis, vós também, em doze tronos para julgar as doze tribos de Israel”. Além de santos mártires, exemplos de disseminadores da Palavra de Deus, eles também caracterizam modelos para comunidade cristã, que, por sua vez, emulariam suas ações quando os observassem ladeados a Cristo (Martínez Martínez, 2022, p. 133; Ruiz Gallegos, 2015, p. 316).

#### 4.2.2 A separação entre ímpios e condenados

A palavra Psicostasia, proveniente do grego *Psychostasia*, significa em português "pesagem das almas". Caracteriza-se como um motivo religioso utilizado na literatura e na imagética por diversas culturas desde a antiguidade. Trata-se, pois, da narrativa na qual as ações de cada indivíduo são julgadas como boas ou más, sendo o resultado determinante para a definição de seu destino Além-túmulo. Como aponta Ruiz Gallegos (2016, p. 80), a imagem da justiça persiste como uma das alegorias mais representadas pela arte, tendo sido replicada em quantidades incontáveis de obras, como pinturas, esculturas, miniatura, dentre outros. Ainda que relacionada a diferentes referências,<sup>78</sup> o instrumento da balança tornou-se um componente frequente na personificação tanto dos procedimentos judiciais terrenos quanto na caracterização da própria justiça divina.

Na literatura do mundo grego, o instrumento foi descrito em *A Ilíada*, de Homero, como um artefato operado por Zeus na pesagem dos destinos de gregos e troianos, bem como dos heróis Aquiles e Heitor.<sup>79</sup> Em Roma, o poeta Virgílio de igual maneira recorreu ao tema ao discorrer acerca do confronto entre Eneias e Turno. Conforme Perry (1912, p. 96), repousa aqui a principal diferença da Psicostasia clássica em relação às demais: ainda que a narrativa

<sup>78</sup> Destacam-se as representações da espada, do espelho e da venda nos olhos (Ruiz Gallegos, 2016, p. 80).

<sup>79</sup> “[...] Mas quando o Sol a porção mediana alcançou do Céu alto, toma Zeus grande de uma áurea balança, nos pratos coloca as duas sortes da Morte funesta, a dor infundável, dos picadores Troianos e Aquivos de vestes de bronze, e pelo meio librou: baixa o dia fatal dos Aquivos” (VIII, 68-72, *A Ilíada*, Homero).

greco-romana determine o destino de um indivíduo por meio da paisagem na presença de uma divindade, sua concepção prioriza o sentido temporal da narrativa. Em outras palavras, o destino terreno de cada homem naquele momento é o que está em jogo, e não o seu destino em um plano *post-mortem*, onde se julgam as ações humanas por um padrão moral.

Nas artes plásticas são poucos os exemplos que nos restam acerca do tema na Antiguidade grega. Dentre eles, destaca-se a pintura em cerâmica ática, datada entre 490 e 480 AEC, na qual Hermes, com a balança em mãos, pesa em dois pratos o destino de Aquiles e Mêmnon, que travam um duelo (Figura 5)<sup>80</sup> (Perry, 1912, p. 96). O contínuo uso da figura de Hermes durante a Psicostasia na iconografia grega e, posteriormente, como Mercúrio na

Figura 5 – Psicostasia em cerâmica ática, Grécia, séc. V AEC.



Fonte: The British Museum (2024). Disponível em: [https://www.britishmuseum.org/collection/object/G\\_1873-0820-300](https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1873-0820-300). Acesso em: 12 mar. 2024.

<sup>80</sup> Acerca de cenas da Psicostasia na iconografia grega, ver: GRILLO, J. G. C. Aquiles e Mêmnon face à morte: um estudo da cena da Psicostasia na pintura da cerâmica ática. *Classica - Revista Brasileira De Estudos Clássicos*, v. 27, p. 129-154, 2014.

romana, justifica-se plausível devido ao seu caráter como psicopompo, isto é, a divindade responsável por guiar as almas ao submundo.<sup>81</sup>

Fruto das intensas trocas culturais entre cristãos coptas e a população estabelecida no Vale do Nilo, o repertório imagético de um julgamento na tradição cristã possivelmente provém de narrativas do contexto egípcio, durante o Novo Império, por volta de 1400 AEC. O tema tornou-se recorrente em exemplares ilustrados do *Livro dos Mortos*, nas cenas que apresentam a condução do falecido por Troth para o Salão das Duas Verdades, local onde ocorreria seu julgamento sob a presidência de Osíris (Figura 6).

Figura 6 – Cena da pesagem da alma no Papiro de Ani, Egito, séc. XIII AEC.



Fonte: The British Museum (2025). Disponível em: [https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y\\_EA\\_10470-3](https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA_10470-3). Acesso em: 04 mar. 2024.

Com a presença de Anúbis, psicopompo egípcio, ao centro da sala é disposta a balança com dois pratos. Em um deles é colocado o coração extraído do falecido – como manifestação de sua consciência, contendo suas ações terrenas – em contraponto à pena da deusa Maat – símbolo da verdade e da justiça universal. O destino do falecido deveria ser regido pelo

<sup>81</sup> Posteriormente, na iconografia funerária das primeiras comunidades cristãs, em Roma, a figura de Hermes permanece como psicopompo, representando o guia que acompanha o fiel a um paraíso extraterreno.

resultado da balança, que seria bem-sucedido caso ocorresse equilíbrio entre ambos os pratos (Perry, 1912, p. 94; Rodríguez Barral, 2003, p. 187; Rodríguez Peinado, 2012, p. 11).

A tese da precedência egípcia torna-se viável à medida que nos debruçamos sobre a posterior literatura apócrifa copta desenvolvida no mesmo espaço, contendo forte presença da balança com sentido escatológico. No *Testamento de Abraão*, escrito em ambiente judaico no século II EC, é descrita a jornada do patriarca para a vida pós-morte, tendo o arcanjo Miguel como responsável por conduzir sua alma ao Além. Em certo momento da viagem, o arcanjo testemunha a pesagem da alma de Abraão, utilizando os termos *juízo* e *retribuição* como descrição da cena. Aqui, faz-se necessário apontar que a pesagem da alma é incumbência transferida a outro anjo, Dokiél, limitando Miguel ao papel de guia (Rodríguez Barral, 2003, p. 187; Ruiz Gallegos, 2016, p. 55). Outro apócrifo egípcio, *A História de José, o carpinteiro*, também recupera a noção da balança como instrumento escatológico, ainda que não esteja presente a ideia de um juízo.

No que tange à literatura hebraica canônica, são poucas as passagens que remetem à pesagem da alma, com exceção a dois trechos retirados do Antigo Testamento. Em Daniel 5: 27, “Tecel – tu foste pesado na balança e foste julgado deficiente”, a narrativa se destaca durante o banquete de Baltasar, e em Jó 31: 6 “Que Deus me pese numa balança exata, e reconheceria minha integridade”. Segundo Rodríguez Barral (2003, p. 188), entre os primeiros escritos da Igreja, a tradução latina do texto de Anastácio, o Bibliotecário constitui a primeira encenação escrita do juízo da alma no Ocidente. Outros referenciais literários acerca de um juízo são observáveis em escritos de comentaristas como Lactânio, João Crisóstomo, e, especialmente, exposta em uma passagem de Agostinho de Hipona: “As boas e más ações serão como que pesadas em balanças, e se o mal preponderar o culpado será arrastado para o Inferno”.

Identificado nas Escrituras e nos textos apócrifos como aquele que protege Israel,<sup>82</sup> Miguel torna-se o principal paladino na luta contra o Diabo e os demais anjos caídos, liderando a tropa celestial durante o Apocalipse. Ele é, essencialmente, o principal dos anjos cristãos. Na literatura canônica, marca presença em diversos pontos importantes, como o responsável pela defesa do povo de Israel, na expulsão do Diabo e seus asseclas do Paraíso,

---

<sup>82</sup> O epíteto de Miguel como “combatente de Deus” será referenciado em Dn 10, 12-21; 12,1, além de ser retomado na batalha de Ap 12, 7-12.

e condutor da alma de Lázaro ao seio de Abraão – o Paraíso. Posteriormente, na tradição cristã, Miguel também tem como prerrogativa a condução da Virgem Maria a seu filho após sua Assunção, como apresentado na *Legenda Aurea*, de Jacobus de Voragine.

Como descrito nas últimas duas narrativas, a função de guia se torna uma das principais características do arcanjo na iconografia cristã, tornando-se *Susceptor Animarum* na liturgia cristã. Ele ocupa o lugar outrora preenchido por Hermes, como o *psicopompo* da teologia grega, conduzindo as almas ao Além. Como outro exemplo na literatura, recuperemos o apócrifo *Apocalipse segundo Paulo*, redigido ao final do século IV. O texto discorre sobre o trajeto da alma dos mortos, em especial aquele que é justo, ao trono de Deus. A seguir à pronúncia da sentença pelo Senhor, seria incumbência de Miguel o traslado da alma para o Paraíso, apontando o caráter de condutor do arcanjo já naquele momento (Perry, 1912, p. 104; Quírico, 2007, p. 497).

A partir do século IX, em paralelo à popularização das cenas do Juízo Final no medievo, o culto ao arcanjo ganhou notável desenvolvimento na cristandade europeia, comprovada pela construção de santuários, tornando-se importantes centros de peregrinação e difusores de sua iconografia (Ruiz Gallegos, 2016, p. 57). A correlação iconográfica entre a balança e o arcanjo Miguel tem sua parição mais antiga conhecida ainda no século V,<sup>83</sup> em relevo localizado em uma das igrejas do mosteiro de Alahan, em Isauria, onde o arcanjo aparece com sua mão direita ocupada por um globo e a esquerda por uma balança<sup>84</sup> (Rodríguez Barral, 2003, p. 189). Após alcançado seu caráter como guia dos mortos no Além-túmulo pela literatura e primeiras imagens, o arcanjo passa a também ocupar o espaço de outro precedente teológico, para além do grego Hermes: o egípcio Thoth. Nesse momento, Miguel não apenas conduz as almas para outro plano espiritual, como também é o responsável por portar a balança para a pesagem da alma do morto.

Após o registro de Alahan, não há outra imagem conhecida acerca do tema até fins do século IX na Capadócia. As pinturas no nártex da Igreja de Ihlanli Kilise, no vale de Peristrema, sugerem Miguel em confronto a um demônio, cercando a balança.

---

<sup>83</sup> Se faz provável que as primeiras representações imagéticas no ambiente cristão possam ser encontradas em amuletos mágicos, embora muitas dessas fontes tenham sido destruídas ao serem relacionadas às crenças gnósticas e herméticas séculos mais tarde (Rodríguez Peinado, 2012, p. 13).

<sup>84</sup> Destaca-se que devido o avançado estado de degradação em Alahan, a identificação da figura do arcanjo Miguel é debatida.



Posteriormente, o tema se consolida como parte integrante do programa iconográfico do Julgamento Bizantino, ocupando o espaço inferior do eixo central da composição. No Ocidente, em paralelo a crescente do tema em Bizâncio, as primeiras aparições ganham corpo em imagens na Irlanda<sup>85</sup> e na Itália<sup>86</sup>, fruto de sua identificação como os primeiros territórios europeus que acolheram o culto ao arcanjo Miguel (Perry, 1912; Rodríguez Barral, 2003, p. 191).

Com o nascimento do Românico, a representação de Miguel como psicopompo ganha ampla difusão pela arte, tornando-se símbolo da luta contra forças do mal, bem como intercessor frente a morte e símbolo apotropaico de proteção. A dinamização dos atributos conferidos ao arcanjo em claustros e portais, em paralelo à emergência da urbanização europeia, intensificaram seu culto nos próximos séculos, atingindo seu ápice como elemento basilar no Juízo Final. Perry (2012) aponta que o modo no qual o arcanjo opera em cenas da Psicostasia cristã também sofreram modificações ao longo de sua evolução iconográfica. Assim como observaremos em Burgos, as primeiras manifestações do arcanjo dentro do românico e nas primeiras fases do gótico o retratam como um ser alado e com características angelicais. Mais tarde, outro modelo se destaca com a representação do arcanjo Miguel como guerreiro armado, personificando o campeão celestial, e tornando-se popular na arte gótica tardia, após o século XV.

Prolífico na iconografia românica, o arcanjo Miguel torna-se um agente significativo no drama escatológico em tímpanos nas catedrais góticas, como representado no tímpano da Catedral de Notre-Dame de Paris, desenvolvido entre 1220 e 1230 (Figura 7). Miguel figura em tais representações como elemento divisório, contrabalançando as boas e más ações terrenas de cada homem.<sup>87</sup> A sequência geralmente configura-se em acordo ao que é explicitado na separação que teria sido efetuada por Jesus em Mt 25, 31- 46. À direita do arcanjo Miguel, observam-se os ímpios, bem-aventurados, aqueles que fornecerem em vida boas ações e tornaram-se merecedores da entrada ao Reino dos Céus. A esquerda deve ser

---

<sup>85</sup> No território irlandês se sobressai a cruz irlandesa de Muiredach, no mosteiro de Monasterboice, datada do início do século X. Sua iconografia representa o arcanjo integrado à cena do Julgamento Final.

<sup>86</sup> Importante reduto de culto ao arcanjo Miguel, o tema iconográfico destaca-se na Península Itálica em relevo do Monte Gargano, entre os séculos IX e X.

<sup>87</sup> Ainda que o peso em ambos os lados da balança retrate, em grande parte, a personificação das boas e más ações do morto, em alguns exemplos outros objetos podem ser representados, tornando seu simbolismo mais específico e didático em relação às doutrinas da Igreja (Perry, 2012, p. 209).

reservada aos impuros, condenados ao Inferno, pecadores personificados muitas vezes como figuras macabras, nuas e em companhia de pequenos seres demoníacos, aos quais, em certas ocasiões, são ajudados pela figura maior do Diabo, e engolidos pela boca do Leviatã ou pela boca do Inferno.

Figura 7 – Miguel em tímpano da Catedral de Notre-Dame de Paris, França, 1220-1230.



Fonte: Wikimedia Commons (2025). Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statues\\_of\\_The\\_archangel\\_Michael\\_is\\_weighing\\_their\\_souls,\\_Notre-Dame\\_Cathedral,Paris\\_19\\_February\\_2007.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Statues_of_The_archangel_Michael_is_weighing_their_souls,_Notre-Dame_Cathedral,Paris_19_February_2007.jpg). Acesso em 06 mai. 2025.

Dentro do espaço Ibérico, o tema também se propagou. Os mais antigos indícios do culto a Miguel datam do século VII, documentada pelas atas do 11º Concílio de Toledo, em 675, apontando a construção de um monastério ao arcanjo. A data de 29 de setembro passa a ser celebrada como festa em louvor ao arcanjo. Ainda, datam do século VIII, a construção dos mosteiros de San Miguel de la Escalada, em León, e San Miguel de Pedroso, em Burgos. O processo de Reconquista dos reinos cristãos também não passou alheio à popularização do arcanjo Miguel, tendo seu culto especial sucesso entre grupos militares – comprovado pela

proliferação de capelas que lhe são dedicadas em zonas de guerra –, e como intercessor de vitórias em batalhas, como enunciado por Afonso I de Aragão (c. 1073-1134, rei desde 1104) durante a recuperação de Saragoça contra os muçulmanos (Rodríguez Barral, 2003, p. 193; Ruiz Gallegos, 2016, p. 61).

### 4.2.3 A ressurreição dos mortos

A ressurreição dos mortos no drama gótico demarca não só uma narrativa parte do Juízo Final, como também porta um modelo de identificação dos observadores à cena, representando a salvação como possível ao alcance de todos. Iconograficamente, baseia-se em Mt 24, 31<sup>88</sup> e Ap 8-11 com os ressuscitados sendo despertados pelos anjos, ao tocarem suas trombetas, cornos ou tubas. Angela Franco Mata (1996) aponta para as trombetas como representatividade da chamada para o combate, batalhas e grandes solenidades, assim como ocorria durante o Império Romano e, também, em passagens bíblicas.

Figura 8 – A ressurreição na Igreja de Saint-Eliphe em Rampillon, França, c. 1250.



Fonte: Wikimedia Commons (2025). Disponível em: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rampillon\\_Saint-%C3%89liphe\\_468.JPG](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rampillon_Saint-%C3%89liphe_468.JPG). Acesso em: 06 mai. 2025.

Ao som dos instrumentos, os ressuscitados saem de suas tumbas, covas ou sarcófagos, e, na maior parte das vezes, completamente nus, de modo uniforme e sem individualizações ou características próprias. Os primeiros gestos são de espreguiçamento frente à luz de Cristo, entrelaçamento das mãos de um ressuscitado ao outro, ou em gesto de oração com as mãos.

<sup>88</sup> Conforme escrito em Mt 24, 31: “Ele enviará os seus anjos que, ao som da grande trombeta, reunirão os seus eleitos dos quatro ventos, de uma extremidade até a outra extremidade do céu”.

São sempre representados como adultos, recuperando as interpretações de teólogos que ao fim dos tempos os homens ressuscitarem para serem julgados por volta dos trinta anos, uma alusão a suposta faixa etária de morte de Cristo (Ruiz Gallegos, p. 317-318). Ademais, a direção de seu olhar, bem como a posição das cabeças são dispostas em direção ao Cristo, voltando-se, desse modo, à *visio Dei* (Boerner, 1996, p. 64).

## 5 O ESPAÇO DA IMAGEM: FÉ, POLÍTICA E ARTE

Aliado ao tempo, o espaço constitui-se como um componente fundamental de análise para a pesquisa histórica, ao passo que a História não pode ser entendida sem considerarmos sua interdependência contínua e dinâmica. Desse modo, tratamos tal relação como necessária para a compreensão e construção do processo histórico, à medida que ambos impactam e são impactados um pelo outro (Barros, 2006, p. 461-462). Logo, se faz relevante refletirmos acerca da espacialidade na qual nosso objeto de estudo se insere, tanto no que circunscreve sua materialidade física, como nas relações sociais e de intercâmbios culturais estabelecidos naquele ambiente. Neste capítulo, procuraremos evidenciar o contexto de desenvolvimento e importância da cidade de Burgos como centralidade de poder no Reino de Castela ao longo do século XIII, em busca de evidenciarmos as relações entre política, religião e imagem investigadas mais adiante. Ademais, refletiremos acerca da construção da Catedral de Santa Maria de Burgos, percussora do *opus francigenum* em território ibérico, e local no qual a imagem do Juízo Final em Coronería se insere.

### 5.1 BURGOS: *CAPUT CASTELLAE*

A cidade de Burgos está localizada ao norte do território da atual Espanha, situando-se na província de mesmo nome, uma das nove que constituem a comunidade autônoma de Castela e Leão. A província de Burgos limita-se ao norte pela Cordilheira Cantábrica e pelo País Basco, a leste por La Rioja e Soria, ao sul por Segovia e ao oeste por Valladolid e Palencia. Devido a sua localização geográfica, imbricada entre rotas que conectam o centro ao mar, os territórios da França a Portugal, assim como importante ponto da peregrinação a Santiago de Compostela – atravessando-a de leste a oeste –, Burgos tornou-se um dos mais importantes e estratégicos pontos de comunicação ao longo da Península Ibérica (Martín Martínez de Simón, 2013, p. 52).

A cidade atingiu seu auge em prosperidade e desenvolvimento cultural e comercial entre os séculos XIII e XVI,<sup>89</sup> experimentando, nos períodos seguintes, um declínio

---

<sup>89</sup> Segundo Camarero Bullón (2022, p. 334), o período entre os séculos XV e o último quarto do século XVI configuram-se como a "Era de Ouro" do comércio castelhano e, por consequência, de Burgos.

incipiente, especialmente durante a ocupação francesa e com as reformas Bourbon implementadas ao longo do século XVIII. O século XX, todavia, demarcou seu ressurgimento por meio de um significativo crescimento industrial, assim como por sua constituição como centro administrativo e capital provincial da Capitania-Geral de Castela e Leão, além do Arcebispado de Burgos.<sup>90</sup>

Burgos constitui-se, em sua essência, como uma cidade de origem medieval. Isso se verifica devido seu período de fundação, durante o ano de 884, por meio da liderança do conde de Castela, Diego Rodríguez Porcelos (?-885), e sob o reinado de Afonso III das Astúrias (852-910, rei desde 866) (Nuño González, 2009, p. 775; Rucquoi, 1995, p. 139). A origem da cidade relaciona-se diretamente ao intuito de fortificação da região, fruto dos eventos de reconquista e defesa do território ao norte frente ao avanço muçulmano na fronteira do Douro, buscando-se, desse modo, a reorganização do povoamento e estabelecimento militar da região.

De acordo com Camarero Bullón (2022, p. 321), o próprio nome da cidade derivaria do latim *burgus*, palavra germânica incorporada pelo latim em época romana, associando-se em seu significado a uma espécie de “núcleo fortificado”. Tal topônimo encontra relação ao primeiro assentamento no local, no qual consistira em um castelo militar, estabelecendo um enclave estratégico entre uma colina sobranceira ao Vale do Arlanzón, ladeada pela antiga estrada romana Via Aquitânia, por onde se fez rota anteriormente para ataques muçulmanos, como nos anos de 882 e 883.<sup>91</sup> Ao redor dessa fortaleza, diversas casas de colonos teriam se erguido gradativamente, de primeiro modo no próprio cume ou nas encostas da colina, estabelecendo ao longo do território pequenos assentamentos agrícolas dispersos (Camarero Bullón, 2022, p. 321; Nuño González, 2009, p. 775; Pérez Celadas, 2022, p. 9).

No ano de 912, em detrimento do maior estabelecimento de outras fortalezas ao longo do Douro, ocorreu seu desenvolvimento pré-urbano, deixando de conter caráter estritamente militar e fronteiriço, através do estabelecimento de certa aglomeração populacional à sombra do castelo. A localização estratégica de Burgos foi essencial nesta mudança. Situada em uma rota de encruzilhada estratégica e caminho para o fluxo de peregrinos a Santiago de

---

<sup>90</sup> Para mais informações, ver: <https://www.burgos.es/provincia/localidad/burgos>. Acesso em: 07 de maio de 2025.

<sup>91</sup> Sória e Burgos constituem-se como as duas únicas capitais da Comunidade de Castela e Leão que resistiram e não sofreram com ocupações de forças romanas ou visigóticas (Nuño González, 2009, p. 775).

Compostela vindas dos Pirineus, a partir do século X, ao longo do seu percurso construiu-se uma série de igrejas, hospedarias e hospitais com o intuito de cuidado ao “espírito e do corpo dos viajantes” (Camarero Bullón, 2022, p. 321-324; Nuño González, 2009, p. 775).

Segundo Nuño González (2009, p. 776), desde o início do século X, documentos indicam o desenvolvimento de núcleos populacionais ao longo do vale do rio Arlanzón, assim como uma estrutura eclesiástica consolidada, por meio de igrejas locais. Na segunda metade do século X, se faz verificável uma maior organização espacial urbana, por meio de menções a bairros, doações de lojas e ruas.

Após a morte do rei de Pamplona e conde de Castela, Sancho III (991-1035, rei de 1004), no ano de 1035, o até então Condado de Castela estabeleceu-se como Reino independente, tomando Burgos como sua capital. Desse modo, o início do século XI se sobressai como período de ascensão de Burgos a uma posição de primazia frente às demais cidades ao norte da Península, ao passo que se transformou, efetivamente, em uma capital urbana, especialmente após o governo de Fernando I de Leão (1016-1065), primeiro como conde Castela e, posteriormente, como Rei de Leão, em 1037 (Pérez Celada, 2022, p. 9). Como aponta Ruiz (2024), com a morte de Almanzor (c. 939-1002) e de seu filho, Abd al-Malik (975-1008), foi possível o estabelecimento de linhas de defesa entre os castelos de Arlanza e o rio Douro, tornando o território de Burgos protegido de possíveis ataques muçulmanos.

A condição dos novos contornos fronteiriços de Burgos e, eventualmente, Castela, tornaram a região uma localização estratégica pois facilitava sua constituição como sede de operações militares, assim como permitia as frequentes viagens dos monarcas pela região. Acerca de seu governo, documentos apontam, segundo Ruiz (2024), o estabelecimento de *concejos*, ou conselhos municipais, em pequenas aldeias ao redor de Burgos até o século XI. A jurisdição destes documentos indica uma cidade com uma extensa *alfóz*, ou área sob controle, estendendo-se além de suas muralhas até o vale do rio Obraneya, a cerca de 15 km de distância ao norte de Burgos.

Com a conquista de Toledo, em 1085, e o avanço do movimento de Reconquista ao sul do rio Douro, Burgos perde seu status de capital do Reino de Castela, assim como parte de sua importância militar, ao passo que sua função como parte de um sistema defensivo não se demonstrava mais necessário. Todavia, seu crescimento urbano e dinamismo econômico

continuaram em pleno desenvolvimento, frutos de sua posição geoestratégica, combinando sua conexão entre rotas comerciais Leste-Oeste e Norte-Sul que seguiam as antigas estradas romanas, assim como “cidade-estrada” ao longo da rota a Santiago de Compostela (Camarero Bullón, 2022, p. 321-324; Ruiz, 2024).

Na virada do século XII para o século XIII, duas importantes fundações de Afonso VIII de Castela (1155-1214, rei desde 1158) e sua esposa Leonor Plantageneta (1162-1214) se sobressaem como marcos da urbanidade da cidade. A primeira, o mosteiro feminino cisterciense de Santa María la Real de las Huelgas, de 1187,<sup>92</sup> e o segundo o Hospital del Rey, fundado para receber peregrinos, em 1195. As estruturas de ambos os edifícios sobreviveram ainda hoje, sendo absorvidos posteriormente com o crescimento da cidade.

O século XIII demarca, de igual maneira, as transformações na cidade relacionadas ao traçado de suas fronteiras, com o intuito de abranger novos bairros surgidos ao redor do rio, como, por exemplo, onde viviam as comunidades judaicas e local onde, posteriormente, foi construída a Igreja de Santa María la Blanca (Nuño González, 2009, p. 779). Desse modo, durante a segunda metade do mesmo século, a Câmara Municipal decidiu pelo cercamento do perímetro urbano por meio da construção de uma muralha, abrangendo uma área de 45 hectares e com cerca de três quilômetros e meio de comprimento, resultando em uma ação reconhecida favoravelmente pelo rei Afonso X, em 1276 (Camarero Bullón, 2022, p. 328; Pérez Celada, 2022, p. 10). Como aponta Camarero Bullón (2022, p. 329), ao considerarmos as dinâmicas urbanas em Burgos naquele momento, pode-se apontar a finalidade de construções das muralhas como não relacionadas à defesa de seu do plano urbanístico, mas, sim, com o intuito de controle de acesso de pessoas e bens comerciais, isto é, de caráter “fiscal, sanitário e simbólico”.

Com o século XIII, a cidade assiste um desenvolvimento comercial significativo, por meio do complemento de sua estrutura urbana com bairros periféricos, o acréscimo do número de hospitais e centros documentos destinados a pobres e peregrinos. Esse crescimento fez com que em 1230, Fernando III, o Santo (1201-1252, rei desde 1217)

---

<sup>92</sup> Em ocasiões de visitas de Afonso VIII e Leonor Plantageneta em Burgos, o mosteiro de Santa María la Real de las Huelgas tornava-se a residência real do casal. Ademais, o mosteiro também se caracterizou como residência periódica de famílias ricas e proprietários de terras ou comerciantes. A utilização de Las Huelgas como residência real cessou com a construção da Casa del Cordón pelo Condestável de Castela, passando a ser utilizada quando o monarca se encontrava na cidade (Camarero Bullón, 2022, p. 321).



estabelecesse um novo centro comercial a leste da cidade, entre os rios Arlanzón e Vena, que, por sua vez, substituíram a antiga área comercial de La Llana (Nuño González, 2009, p. 778-779; Pérez Celada, 2022, p. 11). Como aponta Pérez Celada (2022, p. 9), atraídos pelo dinamismo da rota jacobina, por onde circularam “homens, ideias e mercadorias”, comerciantes estrangeiros de diferentes partes do atual território europeu<sup>93</sup> – Itália, Inglaterra e Alemanha –, assim como mercadores de outras áreas da própria Península – como Navarra, Aragão e Catalunha –, foram atraídos a Burgos, dedicando-se ao comércio, ao artesanato, às atividades cambiais e financeiras, conferindo a cidade uma atmosfera cosmopolita e mercantil.

De fato, ao longo do século XIII, os mercadores constituíram-se como, inquestionavelmente, a classe dominante de Burgos, possuindo, para além de fontes de renda vinda do comércio, posições de importância em cargos na administração real ou municipal. Segundo Pérez Celada (2022, p. 22), ao longo dos anos, os *francos* se naturalizaram e passaram a coexistir, cada vez mais, com e como comerciantes locais. Todavia, os mesmos grupos de comerciantes e seus descendentes mantiveram laços estreitos com seus locais de origem, permitindo, desse modo, que a dimensão internacional do comércio burgalês permanecesse sob o cuidado e gestão de agentes locais, sem a interferência de grupos exteriores.

Sob outro ponto, o estabelecimento de Burgos como cidade-chave da cristandade ao longo do norte da Península pode ser demarcado como parte do século XI. Isso se verifica quando, no ano de 1068, Sancho II (1035-1072, rei desde 1065) restaurou a antiga sede episcopal de Oca, com origem visigótica e fundada no século V, e cuja importância declinara devido às invasões muçulmanas em séculos anteriores, tendo sua reestruturação confirmada pelo papa Gregório VII (1015-1085), em 1074 (Martín Martínez de Simón, 2013, p. 53; Nuño González, 2009, p. 776).

De acordo com Dorrzoro Ramírez (2013, p. 63), Sancho II buscava uma restauração simbólica da antiga sede episcopal, transferindo-a para um centro geográfico mais adequado a se tornar o centro diocesano, decisão esta que vinha sendo buscada desde os primeiros anos do reinado de seu pai, Fernando I. Em primeiro, pensou-se na vila de

---

<sup>93</sup> Como aponta Adeline Rocquoi (1995, p. 160), as documentações do período tendem a designar o nome genérico de “francos” aos estrangeiros.

Gamonal,<sup>94</sup> local no qual haviam sido doados anteriormente ao bispo Siméon, em 1074, pelas infantas Elvira e Urraca – filhas de Fernando I – terrenos e a Igreja de Santa Maria de Gamonal.

De acordo com Dorronzoro Ramírez (2013, p. 66), desde o reinado de Fernando I, verificou-se o desejo da coroa para o estabelecimento do bispado de Burgos na Igreja de San Lorenzo, localizada na própria cidade. A intenção primeira de mudança da Diocese para Burgos não se concretizou, com o bispo naquele momento, Jimeno II, recebendo a confirmação do dote em Gamonal em 1075 pelo rei Afonso VI de Castela (1047-1109, rei desde 1072), com a intenção de que a sede “fosse mãe de todas as igrejas de Castela”: *“Gamonal, a ecclesia that dudum ibi fuet consecrata in honore Sancte Dei Genitricis Marie innovare, et catedram episcopalem in vice Aucensis sedisibi firmare, ut iuxta decreta canonum mater ecclesiarum diocese Castelle iure vocetur”*.

Todavia, ainda que a Sé de Oca-Burgos tenha se estabelecido em Gamonal por vários anos, o bispado não se estabeleceu em definitivo ali. Em 1 de maio de 1075, Afonso VI de Castela sancionou oficialmente a transferência da sede de Oca para Burgos – *“mutare Burgis aucensem episcopatum”* –, com a confirmação por meio da doação de bens e direitos episcopais, como o espaço do palácio real de seus pais em Burgos, local que se situava ao lado ou no mesmo local da recém-construída igreja românica de Santa Maria,<sup>95</sup> concessão reiterada novamente no Natal de 1081 (Dorronzoro Ramírez, 2013, p. 67-71; Nuño González, 2009, p. 776). Para Abella Villar (2012, p. 9), a espera pela construção do novo edifício em Burgos teria sido um dos fatores que contribuíram para a estadia provisória em Gamonal, “à espera de que o complexo edificado burgalês estivesse pronto para acolher seus futuros habitantes”. No dia 14 de março de 1095, a mudança foi ratificada pelo papa Urbano II, e posteriormente reafirmada em carta de 1096, submetendo-a de modo direto à autoridade da Sé Apostólica (Dorronzoro Ramírez, 2013, p. 67-71; Nuño González, 2009, p. 776).

---

<sup>94</sup> Atualmente, Gamonal constitui-se como um bairro da cidade de Burgos. Segundo Dorronzoro Ramírez (2013, p. 66), sua origem relaciona-se à descoberta de uma imagem de Santa Maria no local, decidindo-se, a partir disso, a construção de um mosteiro em sua homenagem, no qual, ao seu entorno, foram construídas casas e igrejas que formariam, posteriormente, os arredores de Burgos.

<sup>95</sup> Diferentes documentações apontam para locais variados de construção da catedral do século XI. Como aponta Abella Villar (2012, p. 9-10), documentos de 1075 indicam sua edificação precisamente no local do palácio real: *“amplificare et domum sedis Beate Uirginis Marie ibi, in proprio meo palacio, reedificare”*. Contudo, em outro documento do ano de 1081, há sua indicação ao lado do palácio real: *“iuxta palatium patris mei, Fredinandi, uel matris mee, ecclesiam edificio in Burgensi opido”*.

Figura 9 – Mapa da Diocese de Burgos durante o séc. XIII.



Fonte: Witcombe (2019).

Segundo Susana Guijarro (2024, p. 2), a opção por Burgos como sede episcopal ultrapassa uma decisão clerical, ao passo que também residi em uma estratégia política e

militar dos monarcas castelhano-leoneses. Isto é, devido à posição geográfica privilegiada da cidade no território ibérico ao norte, imbricada no cruzamento de corredores que conectavam o Golfo da Biscaia ao norte com os territórios ao sul, assim como às planícies castelhanas à leste no vale do Ebro, Burgos constituía-se como uma espécie de “bastião defensivo do Reino de Leão” naquele momento, fator que favoreceu sua identificação como capital política e religiosa do reino. Em outra esfera, Camarero Bullón (2022, p. 326) aponta que o estabelecimento da nova sede episcopal representou, de igual maneira, um estímulo econômico relevante à cidade. Ao tornar-se uma autoridade episcopal, Burgos beneficiou-se da chegada de fundos de capital à cidade, provenientes da arrecadação de dízimos, doações e ativos imobiliários urbanos e rurais vindos de dioceses de todo o episcopado.

No ano de 1080,<sup>96</sup> a cidade tornou-se sede de um Concílio, sob a liderança do cardeal Ricardo, abade de São Vítor de Marselha, e com participação e apoio dos reis de Navarra, Leão e Castela, da nobreza hispânica e de bispos do norte peninsular.<sup>97</sup> O eixo central de reflexão residiu na ratificação da substituição da liturgia tradicional moçárabe<sup>98</sup> em prol do rito romano, aderindo, desse modo, às medidas de uniformização e centralização preconizadas pelo bispo de Roma, Gregório VII durante a Reforma Papal – também denominada como Reforma Gregoriana – iniciada no pontificado de Leão IX (1049- 1054) (Ruiz, 2024; Sánchez Domingo, 2013, p. 218-219). Ainda na década anterior ao Concílio, a chegada de Gregório VII ao papado, em 1073, demarcou um importante ponto de partida para as relações entre a Igreja e o Reino de Castela e Leão. Como aponta Montenegro (2009, p. 49), poucos dias após sua proclamação, o novo papa nomeou Hugo Cândido como Cardeal em Hispânia, assim como foi responsável pela produção de uma epistola que reafirmava os direitos da Santa Sé sobre os Reinos cristãos da Península, estabelecendo, por consequência, a posse de território àqueles que participassem da conquista de território em nome da Santa Sé.

---

<sup>96</sup> De acordo com Ruiz (2024), há dúvidas acerca da exata data do Concílio de Burgos, com fontes divergindo entre os anos de 1078 e 1080.

<sup>97</sup> Segundo Nuño González (2009, p. 776), estavam presentes os bispos de “Compostela, Oviedo, Coimbra, Mondoñedo, Tuy, Orense, Lugo, Astorga, León, Palencia, Burgos, Álava e Calahorra”.

<sup>98</sup> Durante os séculos VI e VII, com a instalação dos povos germânicos na Península Ibérica – e a posterior conversão desses reinos ao cristianismo –, a Igreja Hispânica desenvolveu uma liturgia própria, que permaneceu ativa em regiões ao norte da Península e ao sul entre as comunidades moçárabes sob o domínio islâmico. Costumeiramente ela é intitulada como liturgia hispânica, visigótica ou moçárabe (Sánchez Domingo, 2013, p. 218-219). Optamos nesta dissertação por sua denominação como “liturgia moçárabe”.

As atitudes tomadas por Gregório VII foram o ponto de partida para reações vindas de Afonso VII, quando, no mesmo ano de 1073, o monarca estreitou relações com a Abadia de Cluny, naquele momento liderada pelo Abade Hugo, o Grande. A relação residia no benefício em ambas as partes: “a abadia poderia aumentar seus recursos e estender sua influência, e o rei contar com ajuda eficaz contra as pretensões de Gregório VII”.<sup>99</sup> O ano seguinte foi marcado por duas novas epístolas vindas de Roma, que ordenavam a substituição do rito moçarabe pelo romano, diretamente dirigidas aos reis Afonso VI de Castela e seu irmão Sancho IV de Navarra. A justificativa papal era clara: o território ibérico verifica-se contaminado pelo Priscilianismo e Arianismo, assim como emergiam vários bispos hispânicos a favor da substituição do rito (Montenegro, 2009, p. 49).

As encíclicas não foram recebidas, contudo, sem resistência. Como descreve Montenegro (2009, p. 55), os Reinos de Leão e Castela, alinhavam-se, ideologicamente, como continuadores do legado do reino visigodo de Toledo, por consequência, também como continuadores da liturgia que os ligava a este passado. Nessa direção, “um rei que se gabasse de ser descendente dos reis visigodos de Toledo não poderia facilmente renunciar a uma liturgia que o ligou intimamente a predecessores tão ilustres”. Nos anos seguintes, frente à pressão exercida pelo papado, que incluía a excomunhão de Afonso VI de Castela e sua anulação do casamento com Constança de Borgonha, o monarca cede a Gregório VII, ratificando à reforma litúrgica com o Concílio de Burgos.

Nessa direção, segundo Ruiz (2024), a decisão por Burgos como sede conciliar não se fez por acaso. No interior da diocese de Burgos, ou ainda próximo suas fronteiras, localizavam-se os mosteiros mais importantes ao norte de Castela,<sup>100</sup> tornando a cidade o ponto natural de encontro entre seus abades, constando-se, por exemplo, o encontro ao rei na cidade. De outro modo, o autor aponta pela estreita ligação, corroborada por documentos do período, entre os bispos de “Oca, Valpuesta e Burgos com os abades de Cardeña, Arlanza, Silos e dos demais mosteiros da região”. A proeminente relação desses bispos a Burgos torna-

---

<sup>99</sup> Como símbolo de apoio, Fernando I e, posteriormente, Afonso VI de Castela apoiaram financeiramente “com parte das *parias* pagas pelos reis das *taifas* muçulmanas” a construção da Igreja de Cluny III, parte da Abadia de Cluny, situada na Borgonha, atual França, e considerada o maior templo cristão da Europa até o momento de construção da Basílica de São Pedro, no Vaticano (Nuño González, 2009, p. 776; Rocquoi, 1995, p. 161).

<sup>100</sup> A saber: “San Pedro de Cardeña, San Salvador de Oña, Santo Domingo de Silos, San Salvador del Moral, San Pedro de Arlanza e, um pouco mais afastado, San Millán de la Cogolla e Santa Maria de Nájera” (Ruiz, 2024).

se relevante devido à grande influência dos líderes destas casas monásticas no Reino de Castela, seja por sua reputação idônea – os abades Sisibuto e Domingos, de Cardeña e Silos, respectivamente, tornaram-se santos –, pelo apoio à reforma de Cluny, ou devido à sua riqueza.

A mudança litúrgica que tomou como sede a cidade de Burgos se faz relevante ao verificarmos a construção dos templos religiosos da cidade, ao passo que, como nos lembra Jérôme Baschet, a liturgia “é a razão de ser essencial do edifício cultural”:

Um aspecto importante dos ritos tem a ver com o fato de que eles comemoram e repetem eventos fundadores (o sacrifício de Cristo, sua vida, as vidas da Virgem e dos santos). Ora, a imagem representa, de uma outra maneira, esses mesmos personagens que a liturgia evoca, celebra ou – em se tratando da eucaristia – torna presentes. Uma e outra estabelecem uma junção paralela, embora de natureza diferente, que põe o homem em contato com uma presença divina ou santa. A imagem constitui, assim, uma reduplicação sensível da manifestação litúrgica das potências celestes [...] (Baschet, 2006, p. 308).

De acordo com Abella Villar (2012, p. 18-19), embora faltem registros precisos acerca do tema, torna-se plausível apontar que a catedral românica encomendada por Afonso VI, durante o século XI, tenha sido projetada para atender às necessidades do rito moçárabe, ainda vigente naquele momento. Para o autor, teria sido apenas a partir do ano de 1080, com a mudança para o rito romano por meio do Concílio de Burgos, que novas exigências espaciais e simbólicas com a nova liturgia teriam atingido a configuração arquitetônica da Catedral.

Desse modo, uma mudança estrutural aliada à liturgia romana e à celebração de culto em Burgos seria percebida, de forma clara, apenas com a edificação da nova catedral gótica, substituindo a românica, sob o bispado de Dom Mauricio (?-1238) durante o século XIII. Como bem pontuou Teresa Witcombe (2019, p. 213), “não havia nada de passivo na escolha arquitetônica de Maurício, nem nas mudanças que ele impôs em sua catedral”, sendo refletidas não só em sua liturgia, como também em “músicas, livros, ideias” e em seu novo programa escultórico, seguindo, desse modo, a materialização da liturgia pela catedral, concebida por Suger em Saint-Denis. É justamente acerca desse tema, que o subcapítulo seguinte foi dedicado.

## 5.2 A CATEDRAL DE SANTA MARIA DE BURGOS

No dia 20 de julho de 1221, deu-se início à construção do corpo da atual catedral gótica que, por sua vez, substituiu a antiga catedral românica, edificada sob o reinado de Afonso VI. A decisão pela mudança estrutural do românico ao gótico<sup>101</sup> ocorreu durante o reinado de Fernando III, o Santo e sob o bispado de Dom Mauricio de Burgos, em uma demonstração de aliança e reconhecimento do monarca ao bispo,<sup>102</sup> quando, no verão de 1219, Dom Mauricio chefiou a delegação castelhana, a pedido de sua mãe Berengária de Castela (1180-1246), cruzando os atuais territórios francês e alemão ao encontro de sua consorte Beatriz da Suábia (1205-1235) (Abella Villar, 2012, p. 28; Karge, 2021, p. 16-17; Martínez Martínez, 2009, p. 212). Tal acontecimento contribuiu para a predominância do *opus francigenum* no desenvolvimento do templo, ao passo que a passagem de Dom Mauricio pelo território francês o fez vivenciar a efervescência artística iniciada por Suger em Saint Dennis<sup>103</sup> (Martínez Martínez, 2009, p. 212; Witcombe, 2019, p. 221).

Foi a Catedral de Burgos, de fato, a introdutora do gótico em catedrais pela Península Ibérica.<sup>104</sup> Em paralelo, sua edificação corresponde à primeira grande oficina de escultores góticos em território ibérico (Deknatel, 1935, p. 252). A difusão do novo estilo – predominante urbano – pelo território comprovou-se lenta devido à persistência do enraizamento do românico no reino de Castela até finais do século XIII, com ênfase a locais como o campo, mais distantes dos centros urbanos e dos percursos de mosteiros cistercienses e premonstratenses (Martínez Martínez, 2009, p. 211). O contexto burgalês foi, nesse

---

<sup>101</sup> Conforme citado por Torres Balbás em *Ars Hispaniae* (1952, p. 70), a documentação histórica referente à Catedral revela que durante o final do século XII, o então bispo Dom Marinus, já manifestava a intenção de uma ampliação da catedral românica, com a aquisição de algumas propriedades ao entorno da mesma. Contudo, apenas em novembro de 1219, com a celebração do casamento de Fernando III e Beatriz da Suábia, corrobora-se a necessidade de um edifício religioso que fosse consoante a progressiva importância de Burgos ao reino.

<sup>102</sup> De acordo com Karge (2021, p. 17), para além da aliança constituída em torno da construção do edifício, Fernando III recompensou financeiramente Dom Mauricio com a aquisição de algumas vilas.

<sup>103</sup> A passagem de Dom Mauricio pelo território francês a pedido de Berengária, não foi inédito. Como apontou Witcombe (2019, p. 219-222), os vínculos do bispo com a França remontam a períodos anteriores, tanto ao que concerne às conexões teológicas vinculadas, aos *studia* franceses, em conexões pessoais, e em primeira visita em 1211 e 1212, quando possivelmente visitou a Catedral de Bourges, importante influência para o templo de Burgos.

<sup>104</sup> Anteriormente à edificação da Catedral de Burgos, o gótico pode ser verificado em edifícios menores no território ibérico, como o mosteiro cisterciense de Las Huelgas. Sobre o tema, ver: MARTÍNEZ DE AGUIRRE, Javier. *Opus francigenum en el Iter francorum: el fecundo siglo XIII y la nueva arquitectura de Castilla (comarca Odra-Pisuerga, Burgos)*. Porticvm: Revista d'estudis medievals, n. 1, p. 69–104, 2011.

percurso, favorável para a preferência dos monarcas de Castela na instalação da primeira catedral gótica.

Segundo Martínez Martínez (2009, p. 212), em tempos nos quais as cidades tornaram-se territórios reais, as catedrais se destacaram como símbolos do poder secular do monarca. Tendo isso em mente, contata-se em Burgos a estreita relação entre os monarcas e suas famílias com a cidade, tornando-se local de diversas cerimônias reais e possuindo sepultamentos no mosteiro de Las Huelgas. Ademais, sua localização geográfica privilegiada em relação à fronteira com a França, assim como ponto de escala a Santiago de Compostela, tornaram Burgos, sintetiza Henrik Karge (2021, p. 17), a “vitrine europeia do Reino de Castela”, justificando seu epíteto de *caput Castellae*.

A primeira pedra da nova catedral foi lançada em conjunto por Fernando III e Dom Mauricio,<sup>105</sup> em concomitância à festa litúrgica de Santa Margarida de Antioquia, episódio registrado pelo calendário e obituário da catedral durante o século XIII, o *Kalendario Antiquo*. A nova catedral também foi registrada por outro documento, o *Chronicon Mundi*, relato do bispo de Tuy, Lucas, no qual narra acerca da conclusão do edifício, delimitando seu objetivo de ser “bela e forte”, e registrado durante o ano de 1238, época da morte de Maurício (Witcombe, 2019, p. 213-214). Como forma de reconhecimento, o papa Honório III (1150-1227) concedeu em julho de 1223, uma indulgência especial de quarenta dias a todos os contribuintes com a construção do edifício (Deknatel, 1935; p. 252; Martínez Martínez, 2009, p. 212; Witcombe, 2019, p. 214).

De acordo com Henrik Karge (apud Witcombe, 2019, p. 214), a construção inicial da catedral teria sido realizado em período considerado curto, com seu núcleo tendo sido construído entre os anos de 1221 e o final da década de 1270, momento no qual estavam concluídas a estrutura básica de sua nave, o transepto e a cabeceira.<sup>106</sup> Sabe-se que foi aberta para cerimônias de culto ainda no ano de 1230, por meio do novo regulamento da Sé de Burgos estabelecido por Dom Mauricio, denominado como “*Concordia Mauricana*”. A

---

<sup>105</sup> Segundo Nickson (2021, p. 655), a mais antiga evidência da presença de Fernando III no lançamento da primeira pedra da Catedral pode ser encontrada no relato de Anales de Cardeña, compilado em cerca de 1327: “‘Era MCCLIX fue puesta la primera Piedra en Santa Maria de Burgos en el mes de Julio, el día de Santa Margarita, é pusieronla el Rey Don Fernando, é el Obispo don Moriz’”.

<sup>106</sup> Para Karge (apud Witcombe, 2019, p. 216), o curto período da primeira fase de construção da catedral poderia indicar que a obra tenha começado antes que fosse lançada oficialmente sua pedra fundamental, em 1221.



partir desse documento são apresentados os indícios dos passos seguintes no desenvolvimento da obra, pois, dado o início dos cultos em 1230, conclui-se que a abside e parte ao redor do altar-mor estivessem em estado avançado de obras, compreendendo, desse modo, o início das obras por seu extremo leste (Deknatel, 1935, p. 252).

Com morte de Dom Mauricio em 1238, seu sepultamento foi realizado no coro da catedral, à leste dos transeptos. Dois anos seguintes, em 1240, demarca-se a conclusão da obra até o cruzeiro, quando se procede à demolição do que restou do templo românico (Martínez Martínez, 2009, p. 215). Em 1243, novas indulgências em antecipação à consagração da catedral são conferidas por Inocêncio IV (1195-1254), e outra por Alexandre IV (1199-1261), em abril de 1260. Meses depois, em 20 de julho de 1260, ocorre a consagração da catedral, período relativamente breve, posto a dimensão do projeto. A bula de Inocêncio IV em 1243 demarca o início da segunda campanha das obras, identificadas pelo estilo da escultura de elementos do transepto sul, Sarmental, durante a primeira campanha (Abella Villar, 2012, p. 28; Deknatel, 1935, p. 253).

O Portal de Sarmental caracteriza-se como um dos elementos herdeiros dos arcadismos românicos da antiga Igreja de Santa Maria, do século XI, demarcado especialmente pelo seu tema iconográfico.<sup>107</sup> Isso fez com que, segundo Sánchez Ameijeiras (2001, p. 161), Sarmental fosse considerada até recentemente como “o resultado da recepção passiva de um novo estilo exótico e estrangeiro, promovido por uma elite eclesiástica com um conhecimento epidérmico das novas fabricas estrangeiras”, e cuja identidade conservadora, seria a responsável pela constituição “antiquada” do Portal. Todavia, como pontua a autora, ao considerarmos a importância do ambiente urbano no qual o projeto estava imerso, tal escolha não se constitui como casual, mas, sim, como uma releitura estilística de um tema antigo, de modo que trace diálogo ao contexto e dinâmicas de Burgos naquele momento. Nessa perspectiva, Sarmental trata-se de uma reafirmação do ambiente de saber e autoridade episcopal, pela qual estava ladeada.

---

<sup>107</sup> Sobre Sarmental, ver: DEKNATEL, Frederick B. The thirteenth Century Gothic Sculpture of the Cathedrals of Burgos and Leon. *The Art Bulletin*, 17, 1935, pp. 243-389; MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María José. Un discurso innovador sobre la importancia de la educación en el siglo XIII: la iconografía de la portada del Sarmental de la catedral de Burgos. *Biblioteca: estudio e investigación*, n. 35, p. 227-250, 2020; SÁNCHEZ AMEIJERAS, Rocío. La portada del Sarmental de la catedral de Burgos: fuentes y fortuna. *Materia: Revista internacional d'Art*, Barcelona, n. 1, p. 161-198, 2001.

A datação do acervo de esculturas tem sido fonte de diferentes hipóteses nas últimas décadas. O que se sabe de fato é que seu primeiro e segundo corpo datam de cronologias diferentes, possuindo linguagem escultórica notavelmente dissemelhante. O primeiro corpo, inferior, composto por cave e arcos foi possivelmente concluído em 1235, tornando-se, desse modo, a única entrada construída antes da morte de Dom Maurício. O segundo corpo, por outro, apresenta a presença de novos artesãos, entre 1235 e 1340, e mais tarde em suas ombreiras, originais do século XVI ao século XIX, distanciando-se, desse modo, das medidas previamente adotadas por Maurício. A demais, a respeito da parte superior do Portal, atribui-se as obras do tímpano e dintel a dois diferentes autores com suas respectivas oficinas, com as arquivoltas idealizadas por membros de ambas as oficinas e um terceiro escultor (Martínez Martínez, 2009, p. 215-217).

Figura 10 – Sarmental, Catedral de Burgos, Espanha, séc. XIII.



Fonte: Witcombe (2019).

Seu esquema iconográfico prioriza as cenas do *Maiestas Domini* durante o Apocalipse, de modo que também foi atribuído a Sarmental a denominação de “A Revelação do Evangelho” (Sánchez Ameijeiras, 2001, p. 171). Em seu tímpano (Figura 10) retrata-se a figura de Cristo sentada ao centro, coroado, erguendo sua mão direita em gesto de benção e portando em sua esquerda o Livro da Vida, simbolizando a espera pelo Juízo Final. É ladeado pelos símbolos animais dos tetramorfos, representando os quatro evangelistas Mateus, Lucas, Marcos e João. Os evangelistas são representados, mais uma vez, aos lados dos tetramorfos e acima da cabeça de Cristo, separados uma densa nuvem, contudo, agora portados como escribas escrevendo os Evangelhos em suas mesas. O dintel, abaixo de Cristo, estabelece os doze apóstolos, representando a corte celestial. Para Klein (apud Franco Mata, 1996, p. 177), o programa iconográfico de Sarmental não constitui o tema escatológico, mas, sim, a busca em demonstrar a majestade divina de Cristo por meio do poder temporal adquirido pela Igreja terrestre.

O Portal do transepto norte, chamado de Coronería ou dos Apóstolos,<sup>108</sup> teria tido início no ano de conclusão de Sarmental, sendo finalizado, posteriormente, em 1257. Martínez Martínez (2021, p. 253) descreve a localização dos portais como constituintes de intencionalidade da hierarquização social para acesso ao edifício. O triplo portal ocidental estaria reservado aos monarcas, que o adentrariam recebidos em procissão.<sup>109</sup> De outro modo, Sarmental seria a entrada destinada ao bispo e aos coroinhas, mais privada, constituição que seria responsável por rebatizar mais tarde a entrada como “do Arcebispo”. Por fim, Coronería seria o local de acesso dos fiéis e entrada dos peregrinos rumo a Santiago de Compostela, justificando a escolha do tema iconográfico de seu tímpano pelo Juízo Final, ao possuir, para além de um elemento decorativo, a função de catequizar.

O caráter reservado de Sarmental, por outro lado, esteve diretamente conectado à questão logística, como já mencionado: ela é a entrada dos bispos e dos demais membros eclesiásticos. De fato, Sarmental foi ladeada durante o século XIII ao recém-construído palácio episcopal, e adjacente ao antigo claustro, registrada por documentos desde 1215: “*palatio domini episcopi iuxta claustum*” (Sánchez Ameijeiras, 2001, p. 168). Em síntese,

---

<sup>108</sup> Discussões acerca do Portal de Coronería foram reservadas ao capítulo seguinte, “O Juízo Final em Coronería”.

<sup>109</sup> O triplo portal de entrada, denominado como Santa Maria, é também o acesso de fiéis para o momento de perdão ou indulgência durante os anos do jubileu.

Sánchez Ameijeiras (2001) aponta para tal espacialidade como refletida pela iconografia de suas arquivoltas, por exemplo. De forma precisa, as arquivoltas de Sarmental são compostas por três níveis. A central e externa portam os anciões do Apocalipse tocando instrumentos musicais, conectando-se à cena de seu tímpano. A arquivolta mais interna, por outro, é composta por anjos representando as Artes Liberais.

O ciclo do *Trivium* e do *Quadrivium* em Sarmental estaria relacionado diretamente às escolas da Catedral, possivelmente estabelecidas no antigo palácio episcopal. A “releitura estilística” de Burgos frente ao tema iconográfico, mencionado mais acima, estaria, para Sánchez Ameijeiras, em representações não rígidas dos diferentes ramos do conhecimento humano, adaptando-as a uma função e contexto específico da Catedral, como verificado na supressão de figuras femininas, recorrentes em representações de catedrais francesas. Outra modificação é apontada pela autora quanto ao estabelecimento de alegorias infantis junto às masculinas. Isso se explica pelo possível estabelecimento de duas escolas distintas na Catedral de Burgos, “uma aberta aos filhos dos leigos e uma segunda para meninos de coro”, documentada a partir de constituições sinodais emitidas pelo Cardeal Gil Torres no ano de 1250 (Sánchez Ameijeiras, 2001, p. 177).

Durante o reinado de Afonso X, o Sábio (1221-1284, rei desde 1252)<sup>110</sup> a Catedral de Burgos sofreu um programa de ampliação,<sup>111</sup> logo após o ano de 1260, pois seu tamanho permaneceu “relativamente modesto” para a corte real de Afonso. Sob o comando do mestre de obras Enricus,<sup>112</sup> foi lançado o ambicioso plano de expansão da Catedral, adquirindo “as galerias de rendilhados e estátuas como coroamento das fachadas do transepto, o terceiro andar da fachada ocidental, o claustro de dois andares e a nova girola de capelas hexagonais”. Em relação aos demais mestres de obras do templo, a identidade do primeiro permanece ainda hoje desconhecida. Pressupõem-se a autoria de um mestre francês, devido a utilização do sistema de medição conhecido como “pé parisiense”, assim como pela influência do

---

<sup>110</sup> De fato, o período em que reinou Afonso X, o Sábio, especialmente durante a segunda metade de seu reinado, destaca-se como importante avanço na assimilação do *opus francigenum* em território ibérico (Abella Villar, 2011, p. 73).

<sup>111</sup> Comparando-a com os modelos franceses e ibéricos construídos em temporalidades próximas – Catedral de León e Catedral de Toledo –, Karge aponta para o modesto tamanho do templo de Burgos quando recém-terminadas, não sendo compatível à importância da corte real de Afonso, o Sábio naquele momento (Karge, 2021, p. 26).

<sup>112</sup> O mestre Enricus foi mestre de obras da Catedral de Burgos entre 1261 até sua morte em 1277. No período anterior a sua morte, também possuía o cargo de mestre de obras na Catedral de León (Karge, 2021, p. 18).

intercâmbio de experiências vindos de redes de oficinas que se estendia entre Paris, Tours, Bourges e a Normandia, adaptando os regionalismos do alto gótico francês às particularidades da decoração da tradição do românico tardio castelhano (Karge, 2021, p. 18-29).

A Catedral se demonstrou especialmente impactada pela influência da Catedral de Bourges. Ainda que o templo de Burgos se demonstre em tamanho menor, há a semelhança, quase exata, em proporcionalidade em “alturas das arcadas, dos trifórios, do clerestório e da altura total” às das naves laterais da extremidade leste da Catedral de Bourges. De fato, Karge aponta para a tentativa em Burgos de “reprodução da grandiosidade da catedral de Bourges”, quase como se o mestre de obras responsável pela primeira fase da construção da catedral buscasse “resolver problemas que havia encontrado na construção de Bourges”, aperfeiçoando seu sistema arquitetônico (Karge, 1995 apud Witombe, 2019, p. 216; Karge, 2021, p. 20).

A chegada de um primeiro responsável documentado deu-se apenas na metade do século XIII, com mestre Enricus e, posteriormente em 1277, com mestre Juan Pérez. Acréscimos e modificações com novos estilos arquitetônicos foram feitos consideravelmente a partir do século XV, sob a intervenção do bispo Dom Alonso de Cartagena e Dom Rodriguez de Fonseca (Clemente San Román; Cantera Montenegro, 1989, p. 20-23; Franco Mata, 1996, p. 176; Maraví, 2014, p. 187).

Um exemplo repousa na abertura de uma nova entrada, facilitando o acesso ao templo a partir da rua dos Pellejeros. Tomando o mesmo nome do local, a Porta dos Pellejeros, foi iniciada em 1516 por Francisco de Colônia. Porta as esculturas dos apóstolos Tiago, André e João Evangelista, e de João Batista às laterais. Os martírios de João Evangelista e João Batista também são destaque no nível superior da porta, e acima tem lugar a representação da Virgem com Jesus menino, acompanhado por anjos musicais e as figuras de Pedro e Paulo (Maraví, 2014, p. 187).

A primeira e a segunda fase de construções da Catedral durante o século XIII – 1221-1260 e 1260-1275, respectivamente –, também demarca uma separação nítida entre os financiadores dos dois períodos. De acordo com Karge (2021), a segunda fase ou expansões de seu desenvolvimento ocorreu uma cooperação planejada entre a Coroa Castelhana e o bispado de Burgos. Isso pode ser presumido devido ao período relativamente curto ao que

ocorreram as expansões, assim como os diversos elementos representativos da monarquia desenvolvidos no período – em especial no claustro. Nesse momento, como aponta o autor, o bispo de Burgos, o deão e o capítulo da Catedral constituíam o círculo próximo ao círculo real de Afonso X, estando presentes regularmente em sua corte. De outro modo, a primeira fase de construções da catedral teve como principais financiadores o bispo e o capítulo da Catedral, não contando necessariamente com patrocínio real de Fernando III, ainda que sua presença simbólica esteja demarcada de forma direta em vários elementos escultóricos do templo.

Ainda segundo Karge (2021, p. 17), se faz possível correlacionarmos uma possível mecenasato de Fernando III como base financeira para a construção da Catedral, a partir de doação feita pelo monarca a Dom Mauricio, em junho de 1221, em uma demonstração de recompensa pessoal devido o acompanhamento do bispo a sua noiva entre a Alemanha à Espanha: “*uolere remunerare labores multiplices [...] in eundo in Alemanniam et redeundo [...] pro karissima uxore mea, regina domna Beatrice, Phylipi quondam regis Alemanie, filia*”. Contudo, os registros documentais, como bem pontou Nickson (2021, p. 653), demonstram que Fernando III esteve “longe de ser generoso no apoio a Burgos ou a quaisquer outras catedrais de seu reino”.

Embora a Catedral de Burgos possa ser relacionada como a “catedral real”<sup>113</sup> do Reino de Castela, em detrimento de Burgos ostentar o título de “cidade real por excelência durante os reinados de Fernando III e Afonso X” – devido às frequentes estadias de Fernando na cidade –, não há evidências de doações expressivas do monarca ao início das construções (Karge, 2021, p. 16-17; Nickson, 2021, p. 654). Segundo Nickson (2021, p. 654-657), fontes com forte teor idealizador, como o já mencionado *Chronicon mundi*, do bispo de Tuy, Lucas, ou a *Coronica del sancto rey don Fernando* não encontrariam respaldo arqueológico ou documental, nos relevando, muito mais, um ímpeto pela construção de uma imagem *a posteriori* atribuída a Fernando como grande mecenas da arquitetura.

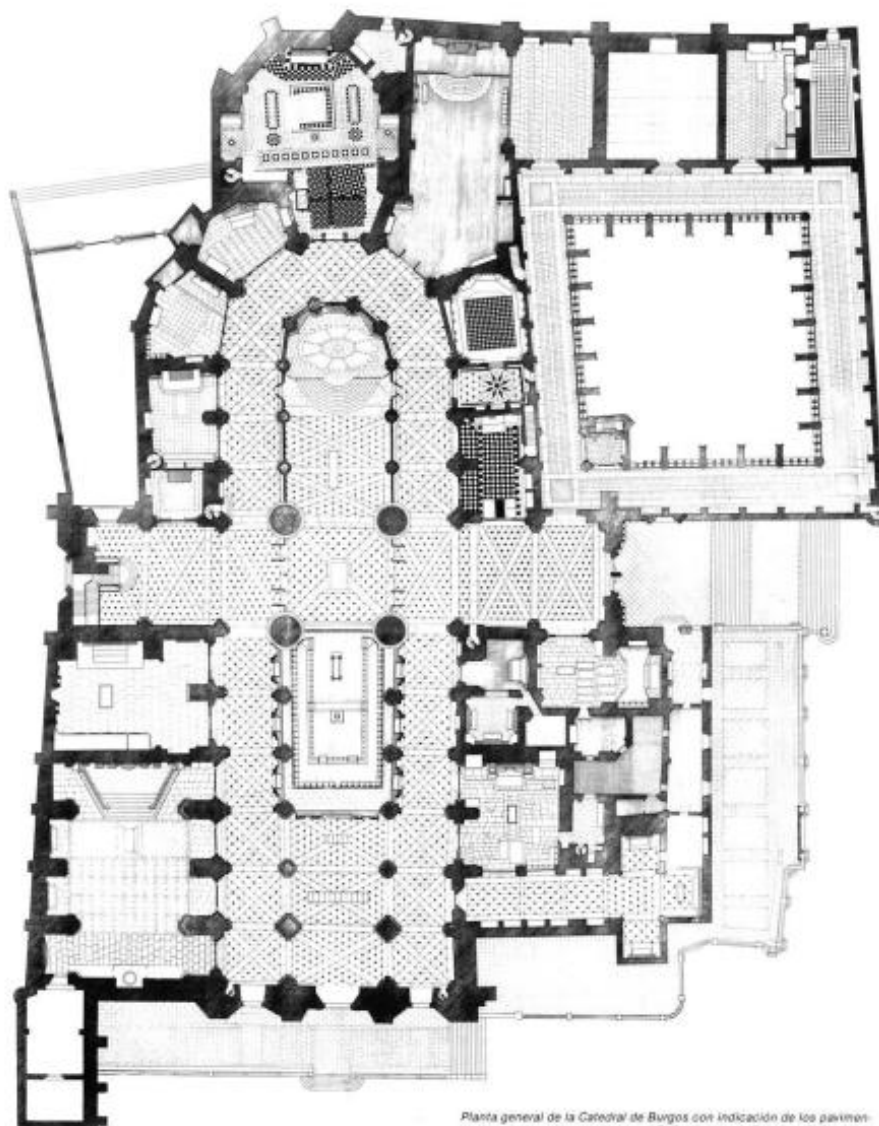
De modo contrário, a realidade do período demonstra que em detrimento de suas campanhas militares, em especial a partir de 1219, Fernando desviou parcelas de dízimos comumente utilizados como apoio às construções de igrejas pelo reino, trazendo

---

<sup>113</sup> Como aponta Karge (2021, p. 16), ainda que o termo “catedral real” deva ser tratado com cautela, não se deve questionar a importância da igreja de Burgos como catedral da capital do Reino.

consequências significativas para seu desenvolvimento, como veremos mais a frente (Nickson, 2021, p. 657). Nessa direção, a presença de Fernando III em elementos da escultura – como o claustro da Catedral ou o tímpano de Coronería –, refletiriam uma tentativa de atrair o favor real da monarquia, e não uma resposta direta a algum patrocínio real concreto recebido.

Figura 11 – Planta da Catedral de Burgos.



Planta general de la Catedral de Burgos con indicación de los pavimentos levantados por los arquitectos J. R. G. Vázquez, A. Cabedo y C. Clemente para la declaración de la UNESCO como Patrimonio de la Humanidad. D. G. Bellas Artes, Ministerio de Cultura, 1982.

Fonte: Clemente San Román e Cantera Montenegro (1989).

No tocante a sua estrutura, tal como os demais edifícios góticos, o templo possui uma planta em cruz latina (Figura 11). Sua construção foi iniciada com a cabeça voltada ao sentido leste, de uma maneira que o altar-mor fique direcionado a Jerusalém. É composta por três longas naves com dois braços transversais divididos em três seções cada. Um cruzeiro foi localizado no centro da cruz, e capelas radiais circundam as naves laterais em torno da cabeça do templo. Ao redor da abside, o deambulatório se faz meio de passagem dos fiéis entre o centro da Catedral e as capelas radiais para orações individuais, necessárias em meio ao crescimento de procissões e visitas de peregrinos (Torres Balbás, 1952, p. 73-74).

Entre a planta térrea e o clerestório, a galeria do trifório é cercada por vários quadrifólios nos tímpanos sobre paredes cegas, que se abrem em um corredor pela nave central, irradiando as luzes vindas dos vitrais acima. Os vitrais da nave central são, em geral, pequenos, e divididos em duas partes, sendo muito semelhantes a Catedral de Bourges (Clemente San Román; Cantera Montenegro, 1989, p. 23). De acordo com Maria Pilar Alonso Abad (2006, p. 344-346), a tradição estética dos vitrais no território espanhol pode ser considerada, em grande medida, importada do gótico pleno trazido por mestres estrangeiros, e desenvolvida com particularidades nos séculos seguintes. O avanço da linguagem simbólica e pedagógica da iconografia, tal como o desenvolvimento de novas técnicas de cores para a maior difusão da luz, surgem consoantes à realização dos primeiros vitrais na Catedral de Burgos, no século XIII, adquirindo características próprias com diretrizes renascentistas e flamencas após o século XIV.

O simbolismo da luz nos vitrais obteve grande repercussão e importância no estilo gótico ao evocar a presença divina, associando sua materialidade ao transcender, ao divino e ao sagrado. Consequentemente, buscava inspirar a devoção de seus fiéis no seguimento de Sua doutrina, transformando o intangível em tangível aos olhos de quem os observava. A cidade de Burgos se destacou como centro de produção de vitrais, especialmente na comercialização do vidro colorido, com o estabelecimento de oficinas geridas por mestre nacionais e internacionais (Alonso Abad, 2021, p. 134-142).

A rosácea da fachada de Sarmental tornou-se um importante exemplo desse contexto (Figura 12). Amparando seu programa religioso em elementos dedicados à Redenção, recorrente no gótico, é um dos exemplares de vitrais mais antigos da Península. Alonso Abad (2021, p. 136) aponta em sua análise que o vitral possui padrões que lembram a rosácea de



Chartres, sendo seu modelo iconográfico dividido em quatro registros concêntricos, comportando a união de uma memória social presente em Burgos com passagens do Novo Testamento: (i) imagens de diáconos e um bispo, uma provável referência a Dom Mauricio; (ii) emblemas heráldicos dos reinos de Castela e Leão, simbolizando o apoio da monarquia à Igreja; (iii) cenas da Paixão, Morte e Ressurreição de Jesus Cristo; e (iv) cenas de fiéis pertencentes a variadas classes sociais, em uma forma de chamado à glorificação da fé.

Figura 12 – Rosácea de Sarmental.



Fonte: Diario de Burgos (2021). Disponível em: <https://www.diariodeburgos.es/noticia/z29f08735-cfd3-a0ff-839739a3e24e1076/202103/arquitectos-de-la-luz>. Acesso em 05 mai. 2025.

As estruturas arquitetônica e artística da fachada externa foram concluídas essencialmente ao final do século XV, possuindo características comuns ao gótico tardio ou flamboyant. Dividida em três seções com três andares, o térreo segue o modelo gótico com três portais, reconstruído no século XIX. O segundo corpo é onde está localizada a rosácea, ao meio de duas janelas. Acima, no terceiro andar, está localizada a galeria dos reis, com as estátuas dos primeiros oito reis de Castela.

No ano de 1442, sob o bispado de Dom Alonso Cartagena e plano arquitetônico de Juan de Colônia, dá-se início as obras das flechas nas torres da fachada, possuindo a altura de 112 metros (Clemente San Román e Cantera Montenegro, 1989, p. 15-23; Maraví, 2014, p. 185). Com a conclusão em 1458, o templo ganha traços do gótico alemão, notável pela disseminação de um maior número de torres que o gótico francês.

Figura 13 – Portais de entrada da Catedral de Santa Maria de Burgos.



Fonte: Diario de Burgos (2021). Disponível em: <https://www.diariodeburgos.es/noticia/zf12ce7c9-a34d-d2a0-cc00da56812e6d22/202103/la-fachada-principal-i-la-triple-portada>. Acesso em: 08 ago. 2024.

A decoração dos dois portais do transepto norte e sul, bem como os três portais da fachada oeste foram decorados em um período de 30 anos. Contudo, ao contrário de Sarmental e Coronería, restam atualmente apenas fragmentos da escultura da fachada, reformulada entre os séculos XVIII e XIX devido à grande degradação e risco de desabamento (Figura 13). Denominada como Porta de Santa Maria<sup>114</sup> – ou Porta Real ou Porta do Perdão –, algumas das poucas informações que sobreviveram relacionadas à iconografia da entrada relatam a iconografia dedicada à Virgem, substituída posteriormente por um desenho em estilo neoclássico, e adicionando-se elementos neogóticos (Martínez Martínez, 2009, p. 213; Maraví, 2014, p. 185).

Originalmente, a porta e a fachada pertenceram à primeira campanha de construção. Atualmente, à direita, o tímpano é dedicado à Imaculada Conceição, enquanto à esquerda está a Assunção da Virgem. Em cada lado da porta central, estão Dom Asterio, bispo de Oca e Afonso VI, rei que instituiu a diocese de Burgos, enquanto em outra parte está Fernando III e Dom Mauricio. A reforma do século XVIII também foi responsável pela adição de figuras nas galerias dos transeptos e da fachada oeste, nas duas torres ocidentais, e pelas balaustradas da nave e dos transeptos. Nas zonas superiores estão presentes esculturas dedicadas a santos e personalidades da monarquia de Castela e León (Deknatel, 1935, p. 252; Maraví, 2014, p. 185).

---

<sup>114</sup> Referência à praça de mesmo nome, localizada em frente à entrada.

## 6 O JUÍZO FINAL EM CORONERÍA

A representação do Juízo Final em Burgos foi reservada à entrada norte do edifício, denominada como Coronería. Trata-se, segundo Sánchez Ameijeiras (2004, p. 227), do portal mais antigo a demonstrar em terras castelhanas o Juízo Final e “o caráter corpóreo da Ressurreição final” a partir de figuras nuas. Sua entrada situa-se em frente à atual rua Fernán González, ponto de chegada dos peregrinos a Santiago de Compostela. Ao longo dos últimos séculos, a rua de acesso sofreu mudanças em seu nome, influenciando na popularização do nome Coronería, ou Correría, Cornería, em detrimento de seu primeiro nome Portal dos Apóstolos, referência às estatuas das jambas. Outro de seus nomes, Portal Alta, remete à escadaria em seu interior, Escadaria Dourada, construída por Diego de Siloé, alcançando quase oito metros de elevação entre a planta do templo e o perímetro urbano, devido o desnível do terreno. Contudo, desde o ano de 1413 porta oficialmente o nome de Coronería. Foi inicialmente fechada ao público em 1786 e, posteriormente, de modo definitivo, no ano de 1830, não sendo mais acesso ao interior do templo<sup>115</sup> (Maraví, 2014, p. 188; Martínez Martínez, 2022, p. 118).

A entrada pode ser fragmentada em três partes distintas. No nível superior repousa uma galeria com um conjunto de doze figuras representando a monarquia de Castela. Ao meio, há uma janela com rendilhado em estilo gótico. Em sua base, construída entre 1245 e 1257,<sup>116</sup> fundamenta-se em passagens do *Evangelho segundo Mateus*, representando Cristo em sua glória enquanto Juiz, seguindo os modelos franceses de Reims, Amiens, Paris, e especialmente Chartres (Deknatel, 1935, p. 277; Martínez Martínez, 2022, p. 123; Martínez Martínez, 2021, p. 523; Ruiz Gallegos, 2015, p. 337). A estrutura do primeiro nível de Coronería é composta por tímpano, arquivoltas e jambas, todos em estilo gótico (Deknatel, 1935, p. 273). Ao início do século XVI, ocorreu a modificação de sua porta por outra

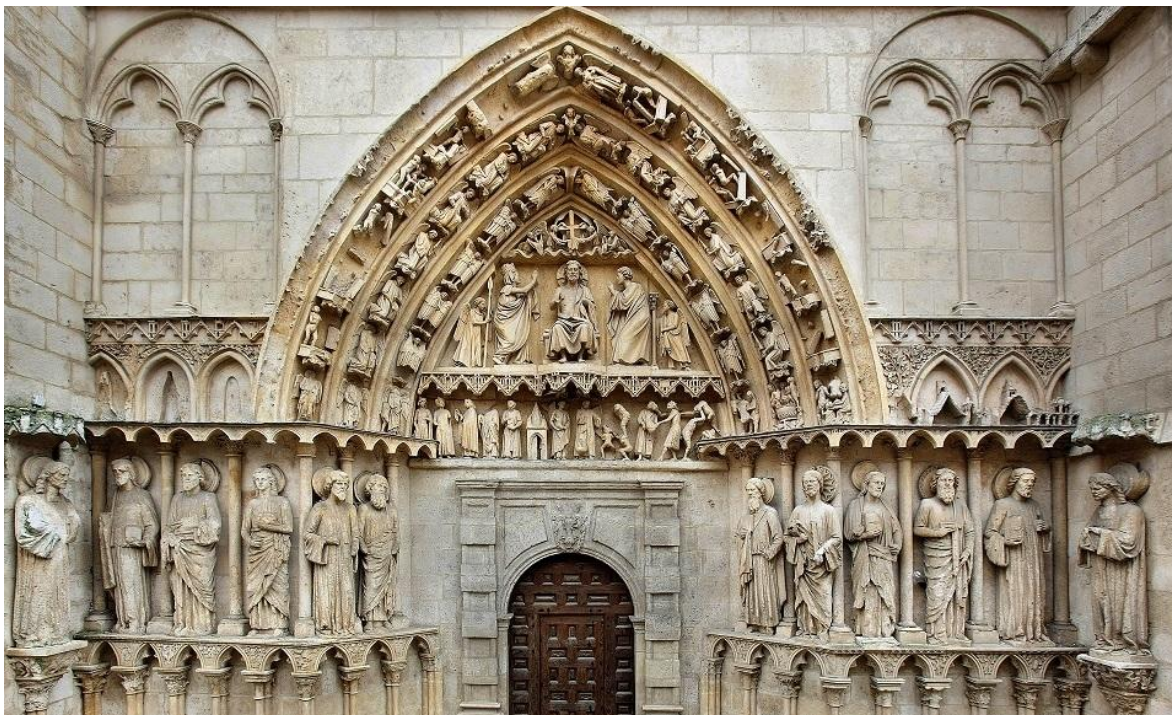
---

<sup>115</sup> Martínez Martínez (2022, p. 118) aponta para o fechamento de Coronería como acesso ao templo como amparado em dois motivos. O primeiro reside no uso frequente da população do Portal como via de acesso, atalho, aos bairros inferiores e superiores da cidade. Outro motivo repousa em questões climáticas, devido ao frio e ventos fortes que adentravam ao templo devido ao Portal.

<sup>116</sup> O início das obras da fachada de Coronería coincide com a conclusão de Sarmental, como consta em documento de Afonso X, o Sábio (Martínez Martínez, 2009, p. 219).

renascentista, aberta em 1516. Como consequência, o mainel,<sup>117</sup> que portava a escultura da figura de Cristo, foi removido (Franco Mata, 1996, p. 179; Ruiz Gallegos, 2015, p. 338).

Figura 14 – Portal de Coronería.



Fonte: Diario de Burgos (2020). Disponível em: <https://www.diariodeburgos.es/noticia/z3ac46d60-a7a6-7733-c07c07785169947d/202006/el-juicio-final-ii---la-portada-de-la-coroneria>. Acesso em: 05 mai. 2025.

O escultor responsável pela obra permanece desconhecido, a despeito da existência de algumas suposições.<sup>118</sup> Isso fez com que, devido a mesma temporalidade do desconhecido escultor com o trabalho de mestre Enricus – responsável pelas obras das catedrais de Burgos e León – por muito tempo se pensasse tratar da mesma pessoa. De todo modo, o escultor desconhecido começou a ser denominado como “escultor do mestre Enricus” ou “mestre da Virgem Branca”. O que se sabe é o que o escultor foi autor de outros conjuntos de relevantes obras desenvolvidas na segunda metade do século XIII, como a figura da Virgem da

<sup>117</sup> Se faz interessante notar que diferentemente da utilização de uma escultura de Cristo como em Coronería, o mainel da entrada sul, em Sarmental, a figura em destaque é Dom Mauricio, bispo fundador da Catedral, demonstrando mais uma vez as diferentes intencionalidades que constituíam as duas entradas.

<sup>118</sup> María José Martínez Martínez (2009, p. 219) destaca a diferença de qualidade entre as imagens do tímpano e o apostolado, reservado mais abaixo. Ressalta-se ainda a presença de escultores de Sarmental na confecção da escultura de São João Evangelista, no tímpano, e de alguns anjos nas duas primeiras arquivoltas.

Anunciação na entrada do claustro de Burgos, e a Virgem Branca do parteluz da Catedral de León (Maraví, 2014, p. 188; Ruiz Gallegos, 2015, p. 338). Nesse contexto, Deknatel (1935, p. 273) aponta para a importância do escultor de Coronería não só pela qualidade superior de suas obras, como também de seu pioneirismo em iniciar um estilo de caráter distinto dos demais modelos ao norte dos Pirenéus até aquele momento.

Convém lembrarmos que a narrativa do Juízo Final foi compreendida ao longo do medievo em cinco grandes atos. A literatura ampliou essas possibilidades narrativas ao reconhecer outros sinais que comportariam a chegada do fim dos tempos. Em contrapartida, a escultura gótica, especialmente o modelo francês, se desenvolveu de modo mais tímido e desordenado. Os grandes atos separados ordenadamente pelos textos, é mesclado uns aos outros nas imagens, sofrendo variações a depender de seu tempo e espacialidade. Influenciados pelos exemplares franceses, a iconografia do Juízo Final castelhano também seguiu a combinação dos atos, tendo como seu condutor inicial Coronería.<sup>119</sup> Para Franco Mata (1996, p. 179-180), em Coronería os atos podem ser divididos em três registros: (i) a cena central portando Cristo Juiz, com a Virgem Maria e São João como intercessores da humanidade, bem como figuras angelicais portando instrumentos da Paixão; (ii) o nível inferior dedicado à Psicostasia e às representações do destino de ímpios e pecadores; e (iii) à ressurreição dos mortos e a corte celestial, dispersos nas arquivoltas.

Em seguida, nos debruçaremos neste capítulo com maior afinco nos três atos registrados do tímpano de Coronería, os quais, ainda que analisados de modo separado, são compreendidos nesta pesquisa como partes de uma mesma narrativa imagética e teológica.

## 6.1 *PRIMEIRO NÍVEL – CRISTO JUIZ*

Assim como os modelos franceses que o inspiraram, o tímpano de Coronería é reservado à encenação do Cristo Evangelizador ou Redentor, responsável por presidir o julgamento final e a corte que o acompanha do tribunal (Figura 15). Em Coronería, é Dele a parte central da imagem, representado sentado em um trono, como costumeiro nos demais exemplares do gótico. Seu corpo é coberto por uma única túnica, deixando o peito a mostra

---

<sup>119</sup> Assim como os modelos de catedrais estabelecidos na França do século XIII, Coronería segue as cenas de “Cristo como Juiz em o tímpano, a Separação dos Abençoados e Malditos no lintel, cenas do Ressurreição dos Mortos, céu e inferno nas arquivoltas, e os apóstolos nos batentes” (Deknatel, 1935, p. 273).

com suas chagas, bem como os dois braços, com as mãos já não mais presentes devido a deterioração da obra. Porta cabelos longos e barba, com uma aureola ao fundo da cabeça demonstrando Sua santidade, e com semblante sereno.

Figura 15 – Tímpano de Coronería.



Fonte: Flickr (2014). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/12234394056/in/album-72157640338101676>. Acesso em: 08 ago. 2024.

À sua direita, na cena da *Deesis*, a Virgem aparece coroadada, com cabelos cobertos por um manto, e em posição de oração com as mãos juntas em direção a Cristo. Em termos estilísticos, a figura da Virgem em Coronería tem sido tema de um amplo debate em torno de seu autor, evidenciando a circulação de escultores em construções góticas durante o Caminho de Santiago. Deknatel (1935, p. 277-281), relaciona a autoria da Virgem e de São João com o mesmo autor da Virgem Branca no tímpano dedicado ao Juízo Final em León, percebendo semelhanças nos traços do rosto e na disposição do manto abaixo do braço direito. Em contrapartida, Angela Franco (1998, p. 346-347) discorda considerando se tratar de autores diferentes, tendo a obra leonesa se inspirado no modelo de Burgos. Martínez Martínez (2022, p. 119-120) considera que o autor da Virgem em Coronería mais tarde se mudou para León,

onde compôs a Virgem Branca, e, posteriormente, ingressou novamente em Burgos trabalhando na oficina do claustro no templo.

Um segundo autor é identificado como responsável pela figura de João, à esquerda de Cristo, com cabelos encaracolados e representado com o gesto de orante a Cristo. Martínez Martínez o aponta como inspirado no transepto norte da Catedral de Reims, e presente no desenvolvimento de Sarmental. Outros escultores são também identificados nos dois anjos reproduzidos ao lado dos intercessores, segurando duas das *Arma Christi* da Crucificação; uma lança – ao lado da Virgem – e uma coluna – ao lado de São João, representando, respectivamente, os evangelistas Lucas e João (Martínez Martínez, 2022, p. 120). Superior a Cristo, aos intercessores e aos anjos uma nuvem em formato linear é esculpida, portando acima quatro outros anjos. Os dois às laterais seguram mantos, enquanto os dois centrais com asas abertas são responsáveis por segurar uma cruz, rodeada por outro tecido, em uma clara representação visual da sacralidade do objeto que manipulam, isto é, interpondo-se como esfera de mediação entre a dimensão humana e a dimensão divina.

A representação das *Arma Christi* tornou-se comum no gótico ao simbolizar a Crucifixão de Cristo, e possibilitando uma maior aproximação prática do sofrimento do Filho ao fiel que as observa. Sua iconografia surge no gótico com o objetivo de ocupar o lugar outrora preenchido pelos Tetramorfos no românico, elemento passível de observação no transepto sul de Burgos, Sarmental. Os Tetramorfos são motivos imagéticos que recuperam elementos vindos de Ap. 4, 6-8,<sup>120</sup> influenciado por Ez. 1, 5-10<sup>121</sup> e Dan. 7, 3-7.<sup>122</sup> Formam

---

<sup>120</sup> “À frente do trono, havia com que um mar vítreo, semelhante ao cristal. No meio do trono e ao seu redor estavam *quatro Viventes, cheios de olhos* pela frente e por trás. *O primeiro* Vidente é semelhante a *um leão*; *o segundo* Vivente, a *um touro*; *o terceiro* tem a face como *de homem*; *o quarto* Vivente é semelhante a *uma águia* em voo. Os quatro Viventes têm cada *um seis asas* e são *cheios de olhos ao redor* e por dentro. E, dia e noite sem parar, proclamam: ‘*Santo, Santo, Santo, Senhor, Deus Todo-poderoso, Aquele-que-era, Aquele-que-é e Aquele-que-vem*’” (Ap 4, 6-9).

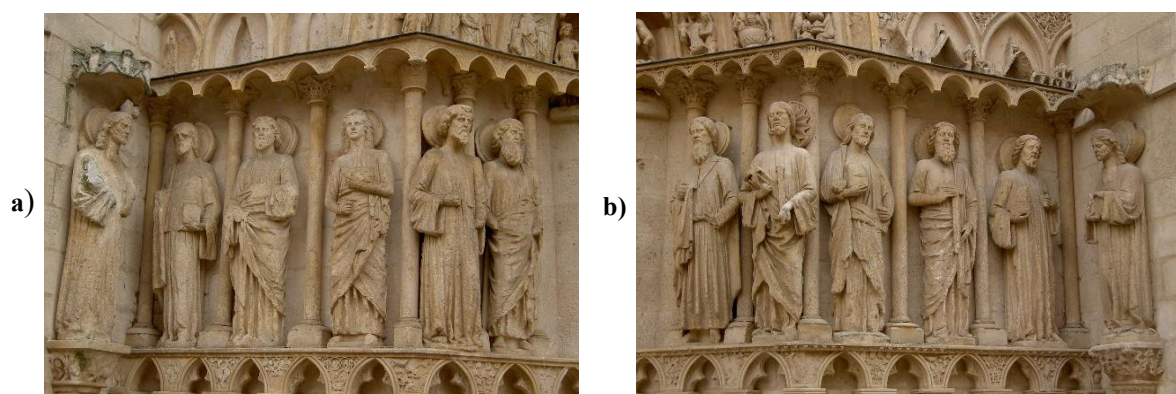
<sup>121</sup> “No centro, algo com forma semelhante a quatro seres vivos, mas cuja aparência fazia lembrar uma forma humana. Cada qual tinha quatro faces e quatro asas. As suas pernas eram retas e os seus cascos como cascos de novilho, mas humanas voltadas para as quatro direções, como as faces e as asas dos quatro. As asas se tocavam entre si; eles não se voltavam ao caminharem; antes, todos caminhavam para a frete; quanto às suas faces, tinham forma semelhante à de um homem, mas os quatro apresentavam face de leão do lado direito e todos os quatro apresentavam face de touro do lado esquerdo. Ademais, todos os quatro tinham face de águia” (Ez 1, 5-10).

<sup>122</sup> “E quatro feras monstruosas subiam do mar, uma diferente da outra. A primeira era semelhante a um leão com asas de águia. Enquanto eu o contemplava, suas asas lhe foram arrancadas e ele foi erguido da terra e posto de pé sobre suas patas como um ser humano, e um coração humano lhe foi dado. Apareceu a segunda fera, completamente diferente, semelhante a um urso, erguido de um lado e com três costelas na boca, entre os dentes. E a este diziam: ‘Levanta-te, devora muita carne!’ Depois disso, continuando eu a



um conjunto de seres animalísticos que simbolizam os quatro evangelistas localizados iconograficamente ao redor do *Maiestas Domini*, completando o tribunal românico. Estão relacionados, desse modo, à narrativa da Parúsia e ao fim dos tempos, sendo comumente estabelecidos da seguinte forma: Marcos como leão; Lucas como touro; Mateus como um anjo ou um homem; e João como águia.<sup>123</sup> Para Martínez Martínez (2022, p. 125), com a emergência do gótico, os Evangelistas deixam suas formas animais e passam a emular os seguintes significados: Marcos como a coroa; Lucas como a lança; Mateus como a cruz; e João como os pregos.<sup>124</sup>

Figura 16 – Os apóstolos em Coronería.



Fonte: Flickr (2014). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/albums/72157640338101676/with/12234002863>. Acesso em: 08 ago. 2024.

Os apóstolos demarcam o elemento final da corte do tribunal de Cristo em Coronería, presentes em sua parte inferior, nos batentes, em detrimento do pouco espaço restante no lintel (Figuras 16). As esculturas são divididas em dois grupos, com seis apóstolos destinados à direita, enquanto outros seis formam o segundo grupo à esquerda de Cristo. Como aponta

---

olhar, vi ainda outra fera, semelhante a um leopardo, que trazia sobre os flancos quatro asas de ave; tinha também quatro cabeças e foi-lhe dado o poder. A seguir, ao contemplar essas visões noturnas, vi a quarta fera, terrível, espantosa, e extremamente forte: com enormes dentes de ferro, comia, triturava e calcava aos pés o que restava. Muito diferente das feras que a haviam precedido, tinha esta dez chifres” (Dn 7, 3-7).

<sup>123</sup> A escolha de cada Evangelista a sua forma animal está relacionada ao simbolismo que porta cada texto dos Evangelhos. Marcos é representado como o leão do deserto, pois seu Evangelho se inicia com um texto que nomeia João Batista como a voz que clama no deserto; Lucas é o touro, um animal de sacrifício, por recuperar a história do sacrifício de Zacarias; Mateus está relacionado a um anjo ou homem pois seu Evangelho se inicia tratando acerca da genealogia humana de Cristo; e a águia é reservada a João, por tratar-se do Evangelho mais abstrato e que se eleva acima dos outros (González Hernando, 2011, p. 63).

<sup>124</sup> Convém sublinhar que tal interpretação não é admitida por todos os pesquisadores.

Deknatel (1935, p. 276-277), os apóstolos das ombreiras destacam-se pela inferioridade de sua produção quando comparado aos restantes dos elementos iconográficos de Coronería. Isso se dá não só pela condição de grande desgaste que a entrada apresenta atualmente, mas também como resultado dos trabalhos de restaurações empreendidos ao longo dos últimos séculos. Característica parecida é encontrada nos modelos franceses que inspiraram os batentes, Amiens e Chartres, que também apresentam figuras abaixo do nível estabelecido pelos restantes das esculturas.

## 6.2 SEGUNDO NÍVEL – PSICOSTASIA

Ainda que parte da escultura se encontre atualmente danificada, a paisagem das almas é visível aos observadores que se atentarem ao nível inferior do programa, em seu dintel (Figura 17). A parte central da narrativa é dedicada ao arcanjo Miguel, em seu caráter como *psicopompo*. Vestido com roupas esvoaçantes, o arcanjo segura em uma das mãos uma balança, ainda que atualmente apenas um dos pratos e parte da barra de suspensão tenha sobrevivido (Ruiz Gallegos, 2015). À direita de Miguel na cena, estão os eleitos e os elementos que compõem a paisagem do Paraíso. A primeira figura ao lado do arcanjo traz outro anjo, com ambas as asas, segurando em seus braços uma figura personificando a alma de um dos eleitos, também em estado deteriorado. Acima das cabeças de Miguel e do anjo que o acompanha, dois outros anjos em figura menor são dispostos sobre incensários.

Figura 17 – A separação em Coronería.



Fonte: Flickr (2014). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/12234223224/in/album-72157640338101676>. Acesso em: 08 ago. 2024.

Em seguida, as figuras angelicais dão lugar à representação de um edifício, inspirado na cena realizada em Reims. Com um telhado pontiagudo e apenas uma porta, a construção nos lembra uma catedral, mas é a personificação da entrada do Paraíso, utilizada pelos eleitos que são representados nas esculturas ao lado (Figura 18). Os ímpios são dispostos em cinco diferentes figuras. Franco Mata (1996, p. 182) chama atenção que uma das particularidades do Paraíso em Coronería reside no motivo escolhido para a representação destes personagens. Nos modelos franceses, os salvos são retratados de forma anônima, sem relação direta à personagens importantes para o contexto de produção do local onde está inserido. Em contrapartida, em Coronería a representação celeste se confunde com contexto social e político castelhano, trazendo figuras importantes naquele momento: dois religiosos, um bispo, uma rainha e um rei.

Figura 18 – O Paraíso em Coronería.



Fonte: Flickr (2014). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/12235639436/in/album-72157640338101676>. Acesso em: 08 ago. 2024.

As primeiras figuras são comumente identificadas como sendo as de Francisco de Assis (c. 1181-1226), vestido de hábito franciscano e reconhecido pela corda com três nós

caídos, e Domingos de Gusmão (1170-1221) vestido com seu capuz. Ambos portariam em suas mãos as bulas de criação de suas respectivas ordens – Franciscanos<sup>125</sup> e Dominicanos.<sup>126</sup> Segundo Franco Mata (1996, p. 182-183), a escolha das figuras de Francisco e Domingos não se fez sem justificativa. A expansão das ordens mendicantes pela Espanha aliada ao recente processo de canonização em seguida à morte dos santos – Francisco em 1228 e Domingos em 1234 –, fundamentam sua inclusão. Outrossim, cumpre ressaltar que as ordens mendicantes exerceram papel de grande impacto acerca das sensibilidades e do imaginário coletivo sobre o Juízo Final, que por meio de seus sermões que combinavam liturgia, teatro e exemplos da vida cotidiana, tornavam-se atraentes para os fiéis (Martínez Martínez, 2021, p. 525). De acordo com Delumeau (2022, p. 319), o grande número de pregações populares conferidas de uma cidade a outra por meio dos sacerdotes de ordens religiosas, exortavam em seus sermões, antes de tudo, à penitência individual, ao mesmo tempo que anunciavam os “castigos próximos” com a iminente chegada de um julgamento final. Desse modo, a íntima relação entre os sermões e o contexto explicariam a inclusão dos representantes de duas grandes ordens na cena escatológica.

Contudo, outras interpretações também foram conferidas para os religiosos da cena ao longo do tempo, variedade de análises pelas quais Sánchez Ameijeiras (2004, p. 229) classificou como ou um “testemunho perpétuo de um consenso ideal entre o episcopado, a monarquia e as ordens mendicantes, ou a comemoração de um evento histórico, o acordo para ceder terras dentro da cidade para a construção de novos conventos”. De fato, Amador de los Ríos (1888, p. 429 apud Martínez Martínez, 2021, p. 524) apontou a figura do frade dominicano como a representação de um dos cônegos regulares da igreja, detendo em suas mãos o documento de fundação do antigo templo, em 1075. Para Sánchez Ameijeiras (2004, p. 226), as cartas mostradas pelo franciscano em Coronería poderiam estar relacionadas à bula papal emitida por Inocêncio IV (1195-1254) em 1240, pela qual concedia indulgência a

---

<sup>125</sup> Os franciscanos teriam se estabelecido em Burgos por volta do ano de 1221, estabelecendo suas comunidades nos anos seguintes com a fundação de seu convento em data provável de 1223 (Martínez Martínez, 2021, p. 526; Rucquoi, 1996, p. 68). Sobre o tema, ver: RUCQUI, Adeline. Los franciscanos en el Reino de Castilla. In: IGLESIA DUARTE, José Ignacio de la; GARCÍA TURZA, Francisco Javier; GARCÍA DE CORTÁZAR, José Ángel (coord.). *VI Semana de Estudios Medievales*, 1995. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1996.

<sup>126</sup> Os Dominicanos teriam se estabelecido em Burgos entre 1220 e 1222, tendo seu convento na cidade fundado pelo próprio Domingos de Gusmão. Domingos teria se mudado para Burgos no ano de 1218 e se encontrando com Fernando III e sua mãe Berengária (Martínez Martínez, 2021, p. 525).

todos os fiéis que contribuíssem de alguma forma com a construção de um novo convento franciscano em Burgos. Nessa direção, compreendendo a datação do relevo do tímpano como desenvolvido por volta do ano de 1245, seria plausível compreender a relação entre a carta e a bula papal.

Em seguida aos santos na cena, Dom Mauricio (?-1238) aparece em perfil, olhando em direção às figuras ao seu lado à direita, com a bula papal. De acordo com Ruiz Gallegos (2015, p. 339), a representação de Dom Mauricio como via aos santos e aos monarcas castelhanos, reflete a aceitação da fundação dos conventos destas ordens mendicantes no local. Em outra direção, a representação do bispo entre os santos também pode compreendida como um lembrete aos fiéis observadores acerca das indulgências necessárias para auxílio na construção da catedral, assim como disponibilizado para a edificação dos conventos das ordens mendicantes, como defendido por Martínez Martínez (2022, p. 133-134).

De outro modo, para Franco Mata (1996, p. 183) a intenção da imagem pode ser encarada como mais complexa, ao passo que busca o convencimento de quem a observa em compreender a existência de boas relações entre o clero secular e as ordens medicantes, contrariando a realidade daquele momento. Como aponta Sánchez Ameijeiras, o século XIII demarcou para além do estabelecimento das ordens mendicantes em cidades castelhanas, a crescente desconfiança e oposição generalizada do clero secular, que interpretaram seu domínio ao aporte financeiro do território como ameaçado frente a forte concorrência das novas ordens religiosas:

Por exemplo, em 1257, o prior da colegiada de Valladolid acusou o Papa das "irregularidades" das freiras damianitas de Valladolid. Dois anos depois, o Papa Alexandre IV foi informado da resistência do clero castelhano em aceitar o milagre da estigmatização de São Francisco e de episódios iconoclastas que visavam erradicar todas as representações em pintura e escultura que haviam sido feitas da extraordinária experiência do santo de Assis. Ele respondeu com a bula *Quia longum esset*, na qual defendeu a impressão milagrosa das feridas divinas, que testemunhara quando jovem. Em Toledo, Ourense e Burgos, os abusos dos cônegos catedrais contra dominicanos e franciscanos continuaram até o final do século; e em meio a esse panorama hostil, Martín Fernández emergiu como um defensor das novas ordens. Em 1257 teve que defender os frades de Sahagún, importunados pelo abade do mosteiro dos Santos, que chegou a impedi-los de exercer o seu ministério e a proibir o clero da sua jurisdição de tratar com eles (Sánchez Ameijeiras, 2004, p. 230-231).<sup>127</sup>

---

<sup>127</sup> [no original]: "Por ejemplo, en 1257 el prior de la colegiata de Valladolid acusaba al Papa las "irregularidades" de las damianitas vallisoletanas. Dos años después se informaba al papa Alejandro IV de la resistencia que oponía el clero castellano a aceptar el milagro de la estigmatización de San Francisco y se le ponía en conocimiento de episodios iconoclastas destinadas a erradicar cuantas representaciones

Cumpra ressaltar que, para além do pungente crescimento econômico das ordens mendicantes, o contexto financeiro da Catedral de Burgos se agravou quando, em 1247, Inocêncio IV desviou o orçamento da Catedral para esforços de guerra, fazendo com que este período de construção do edifício prosseguisse em razão, principalmente, das doações de paroquianos. Frente a esse contexto, Martínez Martínez (2021, p. 529) interpreta a relação na imagem com a presença de frades mendicantes ao lado de Dom Mauricio como um “apelo à esmola” para a continuação das obras da Catedral: “a representação do bispo entre os dois frades, todos portando um documento, serviria para lembrar aos fiéis as indulgências concedidas àqueles que ajudavam a construir os conventos mendicantes, mas sem esquecer que a catedral tinha suas próprias indulgências para o mesmo fim”.

Ao lado direito dos santos, as figuras reais são comumente identificadas como Fernando III, o Santo (1201-1252, rei desde 1217) e sua mãe, Dona Berengária de Castela (1180-1246), pela maior parte dos pesquisadores (Deknatel, 1935, p. 280; Franco Mata, 1996, p. 182; Maraví, 2014, p. 189; Sánchez Ameijeiras, 2004, p. 627). Por outra perspectiva, Martínez Martínez (2022, p. 127) analisa a figura de Beatriz de Suabia (1205-1235), consorte de Fernando III, ocupando o lugar conferido à Dona Berengária. A autora ampara-se em sua afirmação por meio dos traços jovens do rosto da estátua e, também, pela mesma temporalidade da presença da rainha em Burgos com as fundações dos mosteiros dominicanos e franciscanos na cidade, assim como com a construção do templo, convergindo às demais figuras e elementos do tímpano.

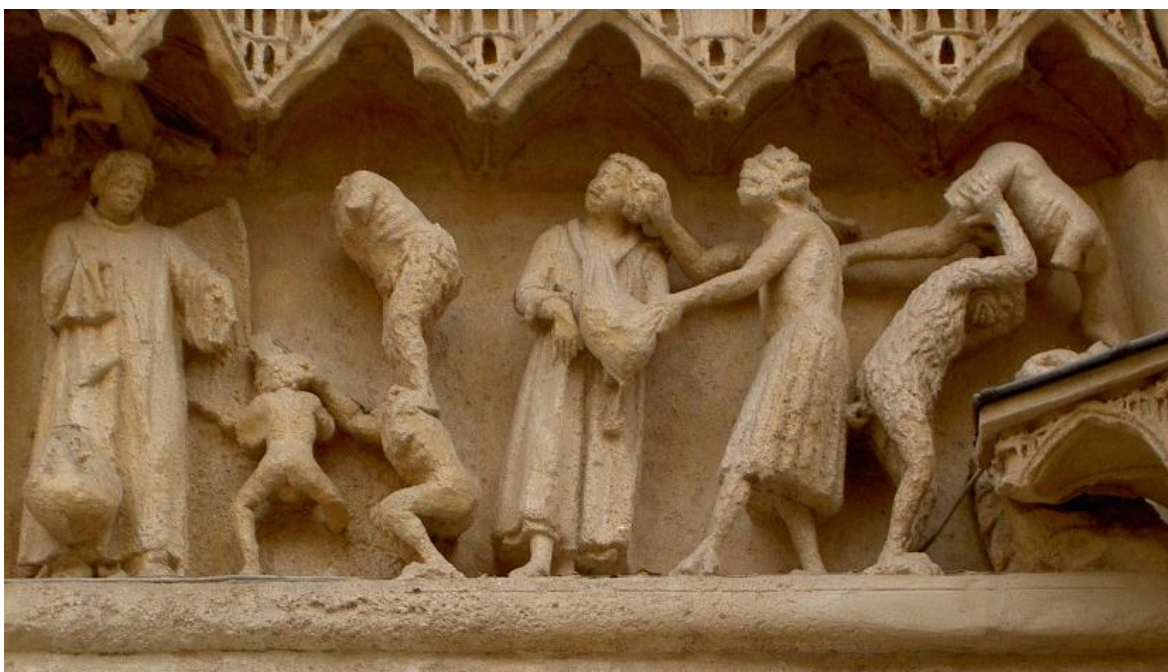
Em contraposição aos eleitos ao Paraíso à direita de Miguel, o arcanjo dirige sua atenção ao grupo de pecadores da esquerda, erguendo seu braço esquerdo, em contraposição a um demônio que tenta trapacear e roubar uma alma. É o local reservado ao Inferno, aos condenados e os castigos impostos por seus crimes, inspirados nos modelos infernais de Chartres, Amiens e Paris (Figura 19) (Franco Mata, 1996, p. 182-184). Devido a sua deterioração, as primeiras três figuras tornaram-se de difícil compreensão por não portarem

---

en pintura y escultura se habían realizado de la extraordinaria experiencia del santo de Asís. Éste respondería con la bula *Quia longum esset* en la que defendía la milagrosa impresión de las heridas divinas, de la que había sido testigo cuando era joven. En Toledo, Orense y Burgos, los abusos de los canónigos catedralicios contra dominicos y franciscanos se sucederán hasta finales de siglo; y en medio de este panorama hostil, Martín Fernández se erigió en paladín de las nuevas órdenes. En 1257 tuvo que defender a los frailes de Sahagún, hostigados por el abad del monasterio de los Santos, que llegó a impedirles ejercer su ministerio y a prohibir a los clérigos de su jurisdicción cualquier trato con ellos” (Sánchez Ameijeiras, 2004, p. 230-231).

cabeças. Em acordo com Ruiz Gallegos (2015, p. 340), a primeira figura exposta de costas ao observador não possui nenhuma característica de aspecto demoníaco, retratando, possivelmente, um condenado nu. As duas em seguida, ao contrário, podem ser compreendidas como demônios, colocados um sobre o outro, como forma de vigia ao pecador ao lado, identificadas pelo formato de garra no lugar de seus pés, e pernas cobertas de pelos ao observarmos o demônio disposto acima.

Figura 19 – O Inferno em Coronería.



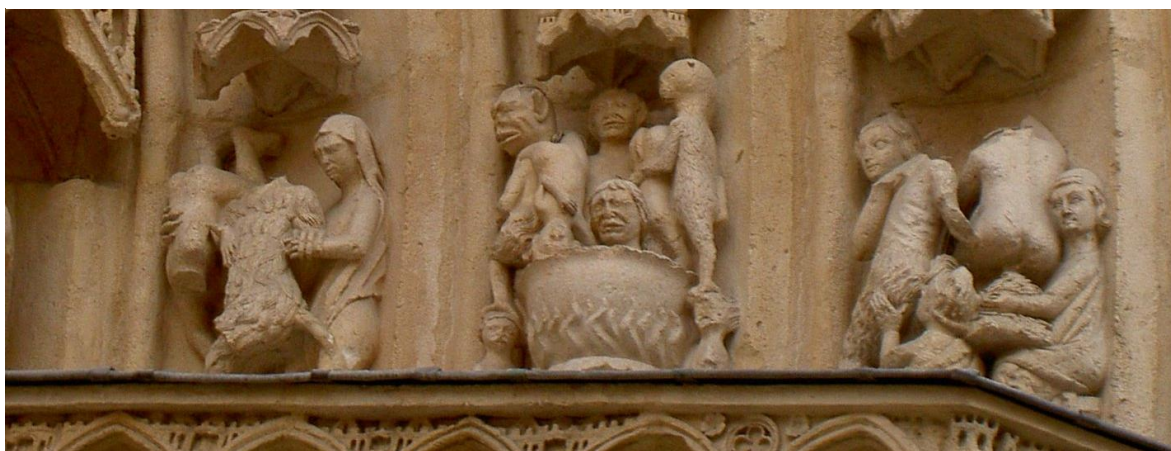
Fonte: Flickr (2014). Disponível em: [https://live.staticflickr.com/5517/12235244793\\_acf092015d\\_h.jpg](https://live.staticflickr.com/5517/12235244793_acf092015d_h.jpg). Acesso em: 08 ago. 2024.

Vestido com uma túnica e com semblante de sofrimento, o pecador é atormentado por um demônio com uma mão em seus cabelos e outra em uma bolsa carregada com moedas colocada em seu pescoço. A bolsa possivelmente refere-se ao pecado cometido em vida pelo personagem, e que o acompanha até seu julgamento. A figura pode ser relacionada ao pecado da avareza, uma das transgressões de maior destaque no período, fruto de um momento de progressiva monetarização da sociedade (Pascual Àlvarez, 2019, p. 169). Em seguida, um demônio é colocado segurando um pecador com sua cabeça para baixo, novamente em uma espécie de punição. O demônio responsável pelo castigo ao avarento porta feições parecida com as duas figuras demoníacas retratadas no primeiro grupo, com pernas com pelo, garras

no lugar dos pés. Contudo, não é representado nu, mas usando uma espécie de saia que cobre sua parte inferior.

O último grupo de condenados dispostos no dintel são representados por duas figuras: um demônio e um condenado. O demônio, com escultura em bom estado, segue o modelo do primeiro grupo – nu e com pelos pelo corpo, todavia apresenta uma estatura maior. A figura lança acima com suas mãos um condenado, também sem vestimentas, mas que atualmente não porta mais a cabeça e um dos braços. Os castigos dos pecadores em Coronería perpassam o dintel, tomando lugar também nos três níveis das arquivoltas ao lado (Figura 20).

Figura 20 – Os castigos em Coronería.



Fonte: Flickr (2014). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/12235234103/>. Acesso em: 08 ago. 2024.

No primeiro deles, o grupo é composto por três figuras. Um demônio ao centro, com pelos no corpo, cabeça e uma perna já deteriorada, segura a sua frente a cabeça para baixo de um condenado nu, também sem a cabeça. Com outra mão, o demônio agarra um dos braços de outra pecadora, observada como uma mulher vestida com um véu fino e pernas visíveis, provavelmente em referência ao pecado da luxúria.

O segundo grupo da arquivolta traz a representação do fogo do Inferno por meio da figura de um caldeirão ardente, influenciado por Amiens e em ressonância a Mateus 25, 41.<sup>128</sup> Nessa cena, notam-se cinco demônios e três condenados. Dois demônios avivam as chamas do caldeirão na parte inferior, enquanto outros dois, sob o caldeirão, lançam dois condenados

<sup>128</sup> “Em seguida, dirá aos que estiverem à sua esquerda: ‘Apartai-vos de mim, malditos, para o fogo eterno preparado para o diabo e para os seus anjos” (Mt 25, 41).



de cabeça para baixo. A cabeça de um dos condenados se sobressai no caldeirão, demonstrando tristeza em suas feições. Um último demônio observa ao fundo do caldeirão. A arquivolta mais externa traz o terceiro grupo de pecadores. Para Ruiz Gallegos (2015, p. 340), a cena faz alusão mais uma vez à avareza, retratando um condenado examina o ânus de um dos demônios, enquanto outro personagem ao lado defeca moedas sob uma tábua, compreendida sobre os joelhos de outro pecador, com um gorro na cabeça. A presença do gorro seria um indicativo de que o condenado represente um judeu em uma *mensa mummularia* – tábua de câmbios –, figura presente em variados infernos medievais e relacionado à profunda animosidade despertada pela classe mercantil naquele momento (Franco Mata, 1996, p. 185; Ruiz Gallegos, 2015, p. 340-341).

De fato, como já mencionado, a presença de mercadores na cidade atinge um crescimento considerável com a chegada do século XIII, tornando-se um núcleo de distribuição comercial na região, bem como fomentando a importância de banqueiros e cambistas, verificada através dos testemunhos de casas de moedas no período, assim como por meio do novo centro comercial a leste da cidade, entre os rios Arlanzón e Vena, estabelecido por Fernando III em 1230 (Pérez Celada, 2022, p. 11; Nuño González, 2009, p. 778-779).

Desse modo, no momento que Coronería está sendo erguida e seu acervo iconográfico produzido, Burgos concentrava um intenso acúmulo econômico e trânsito de pessoas, estimulados por sua localização intrincada entre norte-sul, com a ligação entre Toledo e Andaluzia com o norte da Europa por meio da Cantábria, e a ligação Leste-Oeste pela rota de peregrinação a Santiago de Compostela, trazendo estrangeiros à cidade (Martínez Martínez, 2022, p. 133). O Portal de Coronería, localizada na rua de entrada para pedestres, entre eles comerciantes, artesanais, mercadores e cambistas tornou-se, assim, um meio óbvio de refletir através do pecado da ganância e sua variante, a usura, sobre a preocupação da alma do grupo economicamente emergente, bem como uma tentativa de controle de tais agentes.

### 6.3 TERCEIRO NÍVEL – RESSURREIÇÃO

No terceiro e último nível em Coronería é onde estão representados os ressuscitados durante o julgamento final. Estão localizados na mais externa das três arquivoltas, somando

ao total cerca de 12 grupos de ressuscitados, estando quatro deles totalmente perdidos devido à deterioração da obra (Figura 21). Em relação aos oito grupos restantes, podem ser observados 15 personagens dispersos entre eles, podendo ampliar-se para uma maior quantidade que não se faz perceptível pela perda de material. Entre todos os oito grupos restantes, é possível observar com clareza a disposição de mais de uma figura, não apresentando nenhum grupo com uma personagem solitária.

Todas as 15 figuras são representadas completamente nuas, seguindo o padrão no estilo gótico para os ressuscitados. Também não portam nenhuma característica específica que determine sua origem social ou profissional, apenas apontando serem adultos, assim como a idade de Cristo, supostamente morto aos 33 anos.<sup>129</sup> Os personagens são desenvolvidos como saindo de suas tumbas, aqui, representadas por uma caixa retangular. Todos eles olham em direção ao centro do tímpano, sempre para a figura do Cristo Juiz.

Figura 21 – Os ressuscitados em Coronería.



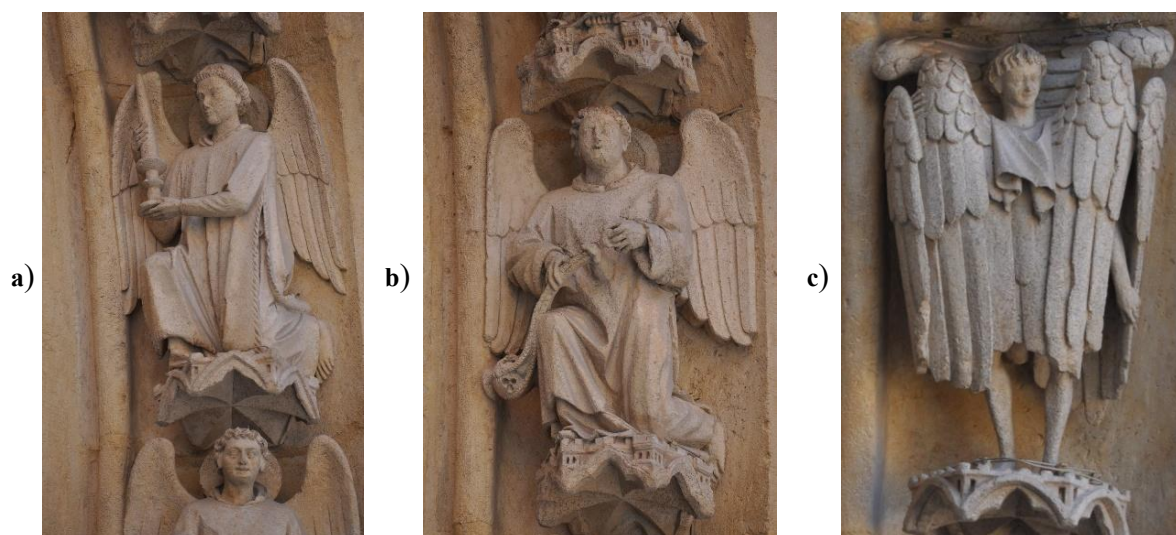
Fonte: Flickr (2014). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/albums/72157640338101676/with/12235244793>. Acesso em: 08 ago. 2024.

De acordo com Sánchez Ameijeiras (2004, p. 628), o caráter corpóreo dos ressuscitados em Coronería refletiria à tendência generalizada em debates teológicos, ao longo dos séculos XII e XIII, acerca da ressurreição física e carnal no fim dos tempos. Para o autor, a ênfase à representação explícita da Ressurreição – com figuras nuas e atributos

<sup>129</sup> Em sua obra *Elucidarium*, escrita ao final do século XI, Honorius Augustodunensis recupera a versão dos ressuscitados como voltando à vida com a idade perfeita de 30 anos, triunfando sobre a morte assim como Cristo fez após a crucifixão (Martínez Martínez, 2022, p. 127).

físicos visíveis – reafirmaria, em contraste às correntes anteriores com inclinações “espiritualistas”, a ressurreição dos bem-aventurados como real e corpórea, desse modo, alinhando-se aos preceitos estabelecidos em 1215 pelo IV Concílio de Latrão: “que todos ressuscitaremos com nossos corpos individuais, isto é, com os corpos que agora carregamos”.

Figura 22 – Anjos e serafins nas arquivoltas em Coronería.



Fonte: Flickr (2014). Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/albums/72157640338101676/with/12235244793>. Acesso em: 08 ago. 2024.

Legenda: a) Anjo;  
b) Anjo;  
c) Serafim.

As duas arquivoltas internas são ocupadas por grupos de anjos e serafins (Figura 22), como uma ponte entre os ressuscitados e Cristo Juiz. Assim como grande parte do acervo, as figuras apresentam estado avançado de deterioração. Na arquivolta mais interna, próxima à narrativa central, localizam-se 10 figuras de serafins, dispostas solitárias com asas fechadas. A segunda arquivolta, vizinha aos ressuscitados, dispõe de 13 anjos, também solitários, responsáveis pelo anúncio do julgamento com o despertar dos mortos, recuperando elementos de Mt 24, 31<sup>130</sup> e Ap 8-11. Cada anjo possui em suas mãos um incensário ou turíbulo, demarcando o uso do incenso na liturgia. Desse modo, a cena empreendida ali transcende sua delimitação enquanto separação entre eleitos e condenados em um

<sup>130</sup> “Ele enviará os seus anjos que, *ao som da grande trombeta*, reunirão os seus eleitos dos quatro ventos, de uma extremidade até a outra extremidade do céu” (Mt 24, 31).

juízo, ao passo que, também, assinala para o simbolismo da purificação do mundo com a chegada do fim dos tempos.

**PARTE III*****IMAGINANDO O FIM DOS TEMPOS NO ENSINO DE HISTÓRIA***

Elaborar uma dissertação por meio do Programa de Pós-Graduação em História Ibérica na Universidade Federal de Alfenas (PPGHI/Unifal) implica, imperativamente, em traçar diálogos acerca de sua utilização no campo profissional do discente. Em nosso caso, tal reflexão se encontra no chão da sala de aula do ensino público. Tendo isso em vista, a Parte III possui como ponto de partida uma inquietação que percorre toda a elaboração desta pesquisa: há espaço no ensino de História para o estudo da escatologia medieval? Na tentativa de obter respostas, buscaremos nos capítulos a seguir compreender acerca da natureza epistemológica que fundamenta nossa escolha pelo tema como objeto de estudo no ensino de História, assim como a apresentação de estratégias desenvolvidas para sua transposição à sala de aula.

## **7 O MEDIEVO E O FIM DOS TEMPOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: PESQUISA, CURRÍCULO E DEBATES CONTEMPORÂNEOS**

Este capítulo estrutura-se de modo ancorado a quatro diferentes categorias de investigação. Em primeiro, espera-se traçar um breve histórico do estabelecimento da medievalística como campo da pesquisa acadêmica nacional. Em segundo, partiremos para a investigação do diálogo entre o campo acadêmico e as normativas oriundas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a procura de compreender a trajetória, disputas e presença da Idade Média no currículo. A seguir à investigação acerca de pesquisa e currículo, esperamos justificar e mobilizar os elementos que incentivaram esta pesquisa a se propor pensar a escatológica medieval, destacando-se o tema como parte de quatro pilares: constituinte e formador de imaginários; sua constante presentificação; seu papel como orientador da temporalização na cristandade medieval; e seu potencial de aproximação e empatia histórica entre presente e passado. Por fim, traremos uma análise de duas coleções didáticas aprovadas pelo Guia PNLD 2024 (Cardoso; Fernandes, 2022; Motooka, 2022), com o intuito de compreender de que modo o tema tem sido abordado em sala de aula, dessa forma, contribuindo para a elaboração de nosso recurso de aprendizagem

### **7.1 A HISTÓRIA MEDIEVAL COMO CAMPO DE PESQUISA NACIONAL**

Ao longo da experiência europeia, os estudos acerca da medievalística estiveram intimamente relacionados ao nascimento dos Estados nacionais no continente, a partir do século XVIII, período no qual as delimitações daquilo que se entende como traços políticos e culturais da civilização europeia passaram a ganhar forma, aplicando à Idade Média uma espécie de história nacional “primitiva” da Europa (Almeida, 2013, p. 2). Como analisa Macedo (2007, p. 114), tal apropriação identitária se intensifica ao observarmos a organização dos Estados europeus como pautada em um modelo de reino com a aliança entre a política e a religiosidade cristã, em um “momento em que se alicerçam costumes e práticas coletivas orientadas por uma fé única e una”.

De outra maneira, distante da realidade brasileira caso analisado do ponto de vista social, político e econômico, o percurso da História Medieval no país floresceu sem o

estabelecimento de qualquer identidade cultural ou em resposta a demandas da área de História, mas, sim, a partir do entrelaçamento do ensino à pesquisa com o fomento de políticas públicas voltadas à qualificação científica e da organização de ambientes de estudos e grupos especializados, especialmente a partir da década de 1980, tendo a universidade pública como seu âmbito primordial (Almeida, 2013, p. 2-8; Motta Bastos, 2016, p. 3).

A presença da pesquisa em História Medieval no Brasil remonta ao ano de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo (USP), tornando-se a primeira instituição nacional que abarcaria em seu quadro especialistas e pesquisas na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH-USP), com atuação docente de importantes expoentes da academia como Fernand Braudel, Claude Lévi Strauss, Roger Bastide, Jean Gagé, entre outros. Dentre deste corpo docente, derivam as orientações dos primeiros trabalhos dedicados à Idade Média no Brasil, encabeçados por Eurípedes Simões de Paula, Eduardo d'Oliveira França e Pedro Moacyr Campos (Motta Bastos, 2016, p. 3).

A crescente iniciativa de pesquisas pelo Estado esteve amparada pelo investimento e divulgação de instituições promotoras de políticas de fomento de longo prazo da pesquisa científica do país,<sup>131</sup> marcados pelo populismo que permeava a política nacional na década de 1950, sob os efeitos da crescente cientificista gerada pela Segunda Guerra Mundial, e, posteriormente, nos anos da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), momento no qual ocorre maior contingenciamento de financiamento da pesquisa científica, gerando instabilidade financeira no campo (Almeida, 2013, p. 5). Cumpre ressaltar que o contexto do regime militar traz destaque às pesquisas no campo medieval com o propósito de promover uma despolitização do ensino de História e um esvaziamento do estudo da História Contemporânea – considerado combustível para mobilizações coletivas –, em detrimento de pesquisas creditadas como destituídas de comunicação direta com seu tempo presente (Motta Bastos, 2016, p. 5).

A relação traçada com os pesquisadores franceses na construção de uma medievalística nacional, tornou-se perceptível e justificável através da orientação marcadamente francesa que caracterizou os futuros trabalhos do campo medieval no Brasil (Motta Bastos, 2016, p. 4). Até os anos de 1980, a pesquisa em História Medieval seguiu

---

<sup>131</sup> Destacam-se a criação do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ambos em 1951, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), em 1960.



tendo como centro apenas a FFLCH-USP, na qual, ainda que não tenha constituído grupos de pesquisa, se dedicou a formação de novos pesquisadores que se tornaram nomes de destaque na formação de profissionais que atuaram a partir da década de 1990 (Macedo, 2009, p. 96). Para Frazão da Silva (2013, p. 3), entre os fatores que sintetizam a realidade da medievalística nacional até a década de 1980 destacam-se os poucos pesquisadores que obtiveram seu título com trabalhos específicos sobre Idade Média, o escasso acervo bibliográfico de títulos com temáticas relacionadas ao medievo, assim como a não existência de periódicos nacionais e de uma associação acadêmica que integrasse, em nível nacional, a pesquisa e o ensino em História Medieval.

A virada dos anos 1980 para 1990 marca o desenvolvimento de um novo fôlego ao medievalismo no Brasil, com uma crescente busca pelo tema em decorrência da emergência da “*Nouvelle Historie*” francesa no meio acadêmico brasileiro em conjunto com as crescentes traduções para o português de obras de referências francesas na área como Georges Duby, Jacques Le Goff e Emmanuel Le Roy Ladurie (Motta Bastos, 2016, p. 4). Esse momento também demarca o período de estruturação federal da pós-graduação do sistema universitário público,<sup>132</sup> contribuindo para a organização e aumento de grupos e projetos de pesquisa subsidiados pelo Estado, especialmente com a fundação da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM),<sup>133</sup> em 1996 (Almeida, 2013, p. 5-6).

Acerca da importância do contexto social e econômico, bem como a difusão de políticas públicas para a ampliação da medievalística nacional, Andreia Cristina Lopes Frazão da Silva destaca:

Dentre estas mudanças, destaco a popularização da internet, que possibilitou, sobretudo, a troca mais rápida e informal de dados entre especialistas das diversas áreas do conhecimento e estabelecidos em diferentes países e o acesso a edições de textos medievais e a materiais bibliográficos sobre o período que não se encontram disponíveis em bibliotecas brasileiras. Outro aspecto deste conjunto de mudanças foram, incontestavelmente, as políticas públicas desenvolvidas pelo governo

---

<sup>132</sup> O primeiro setor de um programa de pós-graduação brasileiro dedicado à História Medieval foi criado em 1988 pela Universidade Federal Fluminense (UFF), por meio do setor de História Antiga e Medieval, e logo em seguida também pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (Bastos, 2016, p. 4).

<sup>133</sup> A ABREM tem tido papel fundamental na expansão dos estudos medievais no Brasil, ao integrar nacionalmente diferentes pesquisadores e áreas de interesse. Atualmente, a ABREM reúne cerca de 500 associados nacionais e estrangeiros, mantendo o diálogo interdisciplinar com diversos campos de conhecimentos, como a literatura, história, linguística, filosofia, artes, música, entre outros. Ademais, é responsável pela publicação da Revista *Signum* e pela organização de eventos acadêmicos, como o Encontro Internacional de Estudos Medievais (EIEM), e parcerias com universidades que o sediam de diversas regiões do país (Frazão da Silva, 2013, p. 8).

brasileiro nos campos da educação e do desenvolvimento científico desde o fim da década de 1980. Uma delas foi voltada especificamente para os estudos na área de História Antiga e Medieval. Esta área, juntamente com a História da América, foi considerada carente pelos órgãos de fomento no fim dos anos de 1980 (Frazão da Silva, 2013, p. 4-5).

Hodiernamente, a pesquisa sobre Idade Média ganhou ampla circulação através de números temáticos dedicados ao Medievo em revistas periódicas, bem como o fomento de grupos de trabalho e pesquisa como o Scriptorium – Laboratório de Estudos Medievais e Ibéricos da Universidade Federal Fluminense, o Programa de estudos Medievais (PEM) da Universidade Federal do Rio de Janeiro; o Laboratório de Estudos Medievais – LEME, que congrega pesquisadores da USP, UNICAMP, UFMG, UFG e UNIFESP. Além disso, destacam-se os crescentes grupos de trabalhos e simpósios temáticos associados à Associação Nacional de História (ANPUH) (Macedo, 2009, p. 97-98).

Acrescenta-se a isso a crescente formação de pós-graduandos brasileiros em universidade e centros de pesquisa no exterior, bem como o crescente interesse público pela medievalística com a ampliação e venda de livros traduzidos ao português de importantes medievalistas como Jacques Le Goff e Georges Duby (Macedo, 2009, p. 98). Nota-se, assim, que mesmo em meio aos limites e problemas enfrentados no acesso de fontes primárias no campo de estudos de História Medieval, é perceptível nas últimas duas décadas o crescente interesse e ampliação de recortes, questões e abordagens relacionados ao tema e refletidos em teses, dissertações e publicações outras na historiografia nacional, consolidando a medievalística como um importante campo dentro da pesquisa histórica.

## 7.2 REPENSANDO O CURRÍCULO: O LUGAR DA IDADE MÉDIA

De acordo com Douglas Mota Xavier de Lima (2019, p. 14) e recuperando pressupostos discutidos acima, a viabilidade de engendramos balanços bibliográficos sobre a medievalística nacional constitui importante indício acerca da crescente relevância e fortalecimento da História Medieval como campo científico no país. Nesse contexto, e indo em direção ao campo de interesse deste trabalho, perguntamos: se faz possível reproduzirmos a mesma afirmação ao orientarmos-nos para o estabelecimento da Idade Média na perspectiva do ensino de História na educação básica? A procura de refletir acerca de tal questão, há de se encaminhar, em primeiro momento, para a análise de sua presença no documento

referência para a aprendizagem e para a constituição dos currículos na educação nacional, isto é, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>134</sup>

A idealização da BNCC<sup>135</sup> remonta ao período de redemocratização do país, através do artigo 210 da Constituição Federal de 1988, sendo posteriormente reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica e no Plano Nacional de Educação (PNE/2001) (Lima, 2021, p. 400). Embora configure-se como um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os discentes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”<sup>136</sup> (Brasil, 2017, p. 7), a Base há muito ultrapassou seu caráter de uniformizador curricular, interferindo, de modo direto, em outros campos para além da sala de aula. Nesse ínterim, ela consolidou-se como referencial, por exemplo, às Avaliações Nacionais, às formações de professores e aos editais do Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD). A combinação desses elementos tornou sua trajetória e a instituição de seu conteúdo pontos centrais de diversos debates, provocações e disputas na educação nacional nos últimos anos.

A própria origem do documento insere-se em meio a um contexto marcado por profunda polarização dentro da política nacional, a partir do processo de impeachment da presidente eleita Dilma Rousseff, em 2016, assim como diferentes embates no plano da educação, na reconfiguração de partidos políticos e movimentos sociais, e com o avanço de projetos conservadores que buscaram interferir de modo direto na autonomia docente em sala de aula, como o projeto Escola Sem Partido (Borges, 2023, p. 19; Lima, 2019, p. 2; Pereira; Rodrigues, 2018, p. 3). A versão em vigor da BNCC diz respeito à terceira versão do documento, ao passo que a primeira e segunda versão enfrentaram significativas

---

<sup>134</sup> A BNCC corresponde a um documento que cobre três níveis de fases da escolaridade básica nacional, sendo elas a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, desse modo, atendendo estudantes entre quatro e 18 anos de idade. Nos restringiremos neste capítulo ao volume destinado ao Ensino Fundamental, com ênfase aos anos finais, visto estar nele as competências e habilidades trabalhadas pela faixa-etária foco de nosso OA, isto é, o sexto ano.

<sup>135</sup> Para consulta da BNCC, ver: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC\\_EI\\_EF\\_1105\\_18\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempointegral/BNCC_EI_EF_1105_18_versaofinal.pdf)

<sup>136</sup> Isto é, os currículos e propostas pedagógicas das redes de ensino públicas e particulares em âmbito federal, estadual e municipal devem guiar-se a partir das diretrizes estabelecidas pela versão em vigor da BNCC, consideradas essenciais para a aprendizagem em diferentes etapas da vida escolar do(a) estudante.

reformulações no currículo, em especial quando direcionado ao componente de História, visto sua intrínseca relação com o tempo presente.<sup>137</sup>

A primeira versão do documento teve sua produção iniciada em junho de 2015, sendo posteriormente publicada em novembro do mesmo ano pelo Ministério da Educação (MEC). Ainda no momento de estabelecimento da comissão de especialistas responsáveis pela proposta, o documento foi amplamente criticado, devido à majoritária presença de especialistas em História do Brasil, em detrimento da exclusão de profissionais especializados em outros períodos, como a História Antiga e Medieval (Borges, 2023, p. 19). Tal escolha impactou de forma significativa o lugar destinado a esses componentes na primeira versão do documento. Com efeito, a primeira versão da BNCC para o Ensino Fundamental trouxe duas menções à Idade Média, restritas ao sexto ano, tendo como público-alvo médio a faixa etária entre 10 e 12 anos:

CHHI6FOA71: Conhecer e problematizar as diferentes formas de periodização dos processos históricos tais como o modelo quadripartite francês (Idade Antiga, **Idade Média**, Idade Moderna e Idade Contemporânea), identificando como o Brasil se insere nesta periodização;

CHHI6FOA072: Identificar e discutir características, pessoas, instituições, ideais e acontecimentos relativos a cada um desses períodos históricos: Idade Antiga, **Idade Média**, Idade Moderna e Idade Contemporânea (Brasil, 2015, p. 251).

Nota-se nos itens acima que as menções à Idade Média se restringem como parte necessária para a compreensão do estudante acerca da periodização quadripartite francesa<sup>138</sup> do processo histórico, não sendo aprofundadas características e problematizações próprias do período. Isso se dá, de acordo com Lima (2019, p. 5), pois o documento buscou delegar ao(à) docente a opção pela introdução, ou supressão, de sociedade pré-modernas, com ênfase àquelas restritas à antiguidade e ao medievo, posto que foram compreendidas como “conteúdos eurocêtricos, distantes da realidade dos discentes brasileiros e, conseqüentemente, de importância secundária no currículo de História”. Como consequência, conteúdos relacionados a temporalidades recuadas seja em África, Ásia, América ou Europa, foram excluídos.

<sup>137</sup> Pereira e Rodrigues (2018, p. 3) apontam o campo de História como o mais visado entre as disciplinas na BNCC, desde a apresentação de sua primeira versão. Isso se dá, segundo os autores, pela relevância da disciplina na construção de uma identidade nacional, ao consolidar “um modo de recortar e contar o passado, de criar referências ao presente e estabelecer o que deve se tornar uma memória”.

<sup>138</sup> Ou seja, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Em busca por maior aproximação ao sentimento de pertencimento e à identidade do estudante, a primeira versão da BNCC procurou questionar uma concepção tradicional do processo histórico, priorizando grupos e abordagens antes marginalizadas ou mesmo excluídas pelo currículo, como a história africana e dos povos originários, que nesse momento passaram a ser pensados como principais integrantes da identidade nacional (Teixeira; Pereira, 2016, p. 17). Todavia, concordamos com Pereira e Rodrigues (2018, p. 6) a respeito das percepções dos autores acerca do documento, ao ressaltarem que, ainda que a aprendizagem histórica possa ocorrer via pertencimento e de identidade ao aproximar o estudante de sua própria história, perdeu-se com as escolhas na primeira versão documento, sob outra perspectiva, o elemento de estranhamento e de possibilidade de aprendizagem do passado enquanto outro, evidenciado pelo conceito de alteridade.

O recorte e exclusão de conteúdos outrora tidos como práticas consolidadas no currículo nacional não passaram ilesos de críticas e posicionamentos públicos vindos da imprensa, pesquisadores e associações de especialistas, que se colocaram em defesa da manutenção dos componentes, por meio da divulgação de cartas e manifestos.<sup>139</sup> Entre as discussões acadêmicas viabilizadas pelo tema, pesquisadores classificaram a primeira versão do documento com uma tendência marcadamente “Brasilcentrista”, ao abandonar uma abordagem eurocentrista para a adoção de perspectivas ufanistas, limitando a aprendizagem de conceitos bases para a construção do conhecimento histórico, como as perspectivas de estranhamento entre espaços e temporalidades recuadas de nossa experiência contemporânea, reproduzindo, desse modo, os mesmos vieses nacionalistas vindos da perspectiva europeia (Teixeira; Pereira, 2016, p. 17). Mais ainda, Silveira (2025, p. 7) aponta para o caráter isolacionista da primeira versão da Base como elemento de formação “de um cidadão brasileiro incapaz de reconhecer-se como parte integrante do processo histórico”.

---

<sup>139</sup> Destaca-se a mobilização de especialistas nas áreas de História Antiga e História Medieval por meio da elaboração de documentos como a Carta Norte e Nordeste (2015), disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3149-carta-de-professores-do-norte-e-nordeste-sobre-a-bncc>. Acesso em 13 de abril de 2025. A Carta da Abrem (2015), disponível em: [https://www.abrem.org.br/images/Carta\\_da\\_ABREM\\_sobre\\_a\\_BNCC\\_I.pdf](https://www.abrem.org.br/images/Carta_da_ABREM_sobre_a_BNCC_I.pdf). Acesso em: 13 de abril de 2025. O manifesto do Grupo de Trabalho de História Antiga/ANPUH, disponível em: <https://www.anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3123-manifesto-do-gtha-sobre-a-bncc>. Acesso em: 13 de abril de 2025. E a Carta do Fórum dos Profissionais de História Antiga e Medieval, disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3127-carta-de-repudio-a-bncc-produzida-pelo-forum-dos-profissionais-de-historia-antiga-e-medieval>. Acesso em: 13 de abril de 2025 (Borges, 2023; Lima, 2019).

No que versa a respeito das manifestações contrárias vindas além do mundo acadêmico, Claudia Bovo chama atenção para as justificativas pautadas em um ideal de “herança cultural”, ou seja, no desejo de alguns segmentos conservadores justificarem a manutenção dos componentes à Base por compreenderem a formação da identidade nacional fundamentada nos países europeus. A autora aponta que a superficialidade elencada à discussão pelo senso comum, sem reflexões profundas acerca das benesses no estudo de temporalidades recuadas, fez com que antiquistas e medievalistas alçassem o lugar central de debates políticos sobre o tema, tornando-se ora alvos de críticas por refletirem práticas de ensino consideradas eurocêntricas, elitistas e excludentes, ora símbolos de posições políticas conservadoras (Bovo, 2018, p. 269-270).

Após um período de intensos debates e reformulações com a divulgação da primeira versão, a segunda versão do documento foi apresentada em maio de 2016, com a proposta de complementar e revisar a versão anterior. De imediato, observou-se a intenção de movimento contrário à primeira versão do documento. Ou seja, a segunda versão reintroduziu um currículo de viés tradicional e conservador, resgatando o modelo quadripartite e a centralidade da matriz eurocêntrica, linear e progressiva da história. Por consequência, a nova versão renegou, mais uma vez, negros e indígenas a lugares periféricos e circunscritos à História do Brasil (Lima, 2019, p. 7-10). Para Pereira e Rodrigues (2018, p. 11), essa mudança demonstra uma escolha pela desvinculação do passado como prática e via de pertencimento e identidade ao estudante, como defendido na primeira versão da BNCC. Agora, o passado histórico passa a ser encarado como uma continuidade ou repetição pacificada e não problematizada do presente.

A respeito da presença do medieval, o documento não está livre de questionamentos. Embora em destaque, os conteúdos trazidos pela segunda versão no que tange o período apresentaram uma disparidade em relação às perspectivas vindas de pesquisas nacionais e internacionais, reafirmando equívocos e referências iluministas de uma Idade Média estereotipada, vista sob o prisma da obscuridade, já desconstruída pela medievalística nas últimas décadas, e que discutiremos com maior afinco mais à frente. Sobre o tema, Lima aponta:

[...] os conteúdos reforçam a perspectiva de uma Idade Média como temporalidade europeia e reafirmam a ideia da sociedade medieval forjada na crise do Baixo Império Romano, marcada por poderes fragmentados, perspectiva na qual se

fundamenta a recorrente referência à violência, à anarquia feudal e à ausência de autoridades públicas, elementos diretamente relacionados ao paradigma estatal moderno. Do mesmo modo, a opção ressalta uma Igreja detentora da cultura e deveras institucional, quiçá a “senhora feudal” ainda tão estudada no ensino de história (PEREIRA, 2017). Ademais, ao enfatizar um espaço urbano, comercial e letrado, e não mencionar, por exemplo, o mundo rural ou senhorial, a versão contribui para uma ideia desequilibrada do período e que tende a encarar a cidade como antítese do feudalismo, ao passo que destaca no conteúdo obrigatório o estudo do conceito de feudalismo, uma questão deveras controversa na historiografia (Lima, 2019, p. 9).

Assim como ocorreu com a publicação da primeira versão, diversas manifestações e críticas cercaram o currículo de História apresentado pela segunda versão da BNCC, mas, agora, sob outros enfoques. Entre elas, em nota lançada em 22 de junho de 2016,<sup>140</sup> a ANPUH descreve a segunda versão como um currículo que “favorece a preservação de estereótipos construídos na historiografia do século XIX”. Ou seja, ainda que a nota assinale ao avanço frente à primeira versão com a reintrodução de campos como a História Antiga e Medieval, também aponta para a retomada de um currículo tradicional e eurocêntrico.

Posteriormente, a terceira e atual versão da BNCC foi lançada em abril de 2017 como revisão às versões anteriores, introduzindo expressivas alterações a respeito dos conteúdos de História Medieval. Segundo Lima (2019, p. 11-12), ainda que o conteúdo permaneça alinhado ao final do sexto ano do Ensino Fundamental, o referencial tradicional elencado na segunda versão do documento dá lugar a uma abordagem sociocultural, privilegiando aspectos plurais como o protagonismo feminino, as dinâmicas de circulação de pessoas e produtos, a organização do trabalho e da vida social e o papel da religiosidade e tradição cristã no campo cultural, para além de seu impacto político como instituição.

Cabe destacar que a terceira versão também demarca a separação estrutural da Base, instituindo a proposta em dois distintos volumes, com o primeiro destinado ao Ensino Infantil e ao Ensino Fundamental, e um segundo ao Ensino Médio. Isso se explica pela reformulação do Novo Ensino Médio, que propôs a unificação das disciplinas de acordo com sua área de conhecimento, modificando também o desenvolvimento das competências impressas em cada volume. De acordo com a BNCC (2017, p. 8), uma competência pode ser definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida

---

<sup>140</sup> Para acesso à nota disponibilizada pela ANPUH, ver: <https://anpuh.org.br/index.php/mais-rj/noticias-rj/item/3586-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>.

cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Cada uma das áreas do conhecimento apresentadas na Base possui competências específicas, que se desdobram, sequencialmente, em Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades.

Nesse contexto, com a promulgação do Novo Ensino Médio e a separação da Base, as competências específicas para o ensino de História passam a estar restritas ao Ensino Fundamental, não sendo reproduzidas no currículo do Ensino Médio, que passa a contar com competências gerais, destinadas à organização dos componentes curriculares de História, Geografia, Sociologia e Filosofia de forma conjunta e interdisciplinar dentro do domínio da área de conhecimento de “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”.

A respeito das competências específicas acerca da disciplina de História para o Ensino Fundamental, leia-se:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo;
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica;
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito;
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações;
6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica;
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais (Brasil, 2017, p. 402).

Como indicado anteriormente, a partir das competências são idealizadas unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades. Para o processo de ensino e aprendizagem orientado por tais elementos, a Base pauta-se sob três diferentes procedimentos, identificados pelas dimensões de eventos, fontes/documentos históricos e consciência histórica, respectivamente.

O primeiro deles orienta-se pela “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de



forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico”, demonstrando o interesse pelo espaço ocidental, em contraponto ao Oriente. O segundo procedimento requer que os estudantes “selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens”. Por fim, refere-se ao estímulo conferido ao estudante pelo “reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias” (Brasil, 2017, p. 416).

Como mencionado acima, a Idade Média ocupa na versão atual da BNCC lugar no sexto ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Tendo isso em vista, as temáticas enunciadas desta etapa são resumidas pela Base da seguinte forma:

No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África (Brasil, 2017, p. 417).

O quadro a seguir indica os conteúdos a serem lecionados dentro da disciplina de História no sexto ano, a partir de um recorte referente à Idade Média:

Quadro 1 – A Idade Média para o Ensino Fundamental na BNCC, 2017.

(continua)

<b>Unidades temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
Lógicas de organização política.	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval.	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	A fragmentação do poder político na Idade Média.	
Lógicas de organização política.	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

Quadro 1 – A Idade Média para o Ensino Fundamental na BNCC, 2017.

(conclusão)

<b>Unidades temáticas</b>	<b>Objetos de Conhecimento</b>	<b>Habilidades</b>
Trabalho e formas de organização social e cultural.	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos;
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2017.

No recorte estipulado acima (Quadro 1), a Idade Média ocupa lugares referentes à conclusão do ano letivo, entre o final do terceiro e ao longo quarto bimestre durante a sexta etapa dos anos finais do Ensino Fundamental. Destaca-se, desde início, que a própria etapa escolar conferida ao período se configura como problemática. A BNCC confere ao componente de História durante o sexto ano uma ampla seleção de temas que abrangem desde o ensino de conceitos básicos de História, ao estudo da Pré-História, o Crescente Fértil, a Antiguidade Clássica e, por fim, a Idade Média. Trata-se, portanto, de um currículo extenso a ser ensinado em um curto prazo. Não surpreende, nessa direção, que docentes recaiam, quase sempre, a simplificações ou mesmo exclusões de partes do conteúdo estipulado ao longo do ano. O período medieval ao configurar-se como o recorte final de um extenso cronograma verifica-se, muitas vezes, como o conteúdo mais prejudicado, tendendo a encontrar comumente dois destinos frente essa dinâmica: abordagens superficiais sobre o

conteúdo, pautadas quase unicamente no material didático; ou sua prorrogação para o início do próximo ano letivo, isto é, o sétimo ano.<sup>141</sup>

Intimamente ligada à questão conteudista da Base, salta aos olhos, também, sua disposição frente o calendário letivo. Sabemos que o período referente entre o final do terceiro ao quarto bimestre escolar se caracteriza como um momento de adaptações e recortes de temas frente à grande quantidade de eventos e deveres que permeiam o final de ano letivo em uma escola. De forma específica, os meses de outubro a dezembro são comumente preenchidos com semanas de feiras de ciência, recessos escolares, avaliações finais, apresentações de projetos, jogos esportivos, entre outros eventos que interferem, de modo direto, no planejamento de aulas do(a) professor(a). Acrescenta-se a isso o desgaste físico e psicológico de docentes e discentes com a iminência de conclusão aos 200 dias letivos, tendo entre suas consequências, a crescente ausência de estudantes nas semanas finais.

Para além desses elementos, ressaltam-se os desafios significativos vindos da formação cognitiva do público-alvo de estudantes, compreendidos, em média, entre 10 e 12 anos de idade. Ou seja, ao tratarmos em sala de aula acerca de conhecimentos relativos à Idade Média, estamos nos direcionando a sujeitos que ainda se situam em processo de desenvolvimento de seu pensamento abstrato e formal, bem como da noção de conceitos temporais, de rupturas e de continuidades. Esse dado se faz relevante ao refletirmos acerca de temporalidades e espacialidades recuadas como o medievo, dessa forma, impactando, de modo direto, a aprendizagem dos estudantes. Como apontam Oliveira e Caimi (2014, p. 91), tal elemento pode contribuir para nosso entendimento a respeito da predominância no ensino tradicional de História aos “enfoques verbalistas e factuais”, à medida que se faz mais fácil sua utilização em contrapartida à investigação do processo histórico como o “resultado de múltiplas e complexas interações”, compreensão que exige interpretação e análise crítica dos estudantes.

Sob outro ponto, indo em direção ao conteúdo da Base, a Idade Média articula-se às duas últimas Unidades Temáticas, “Lógicas de organização política” e “Trabalho e formas de organização social e cultural”. Ainda que tenha apresentado avanços comparados às

---

<sup>141</sup> Essa afirmação se justifica ao verificarmos os materiais didáticos prévios à articulação do PNLD à Base, sendo abordado o tema da Idade Média também nos dois primeiros bimestres do sétimo ano do Ensino Fundamental (Lima, 2018, p. 402). Com a adequação à BNCC, atualmente os materiais didáticos restringem o medievo ao último bimestre do sexto ano e aos últimos capítulos do livro didático.

versões anteriores a respeito do período, verifica-se que a atual versão da BNCC permanece sob uma visão tradicional, eurocêntrica e linear. Destaca-se, por exemplo, o caráter de transacionalidade aplicado ao período na Base, compreendido como uma fase de intermediação entre a antiguidade e a modernidade. Tal abordagem pode ser observada de forma visível em, ao menos, cinco<sup>142</sup> dos oito Objetos de Conhecimento elencados, enfatizando o medievo como um período de continuidades, analisado sob comparação às dinâmicas sociais e culturais originárias no mundo romano e do mediterrâneo antigo.

A ênfase a Roma também indica o determinismo geográfico apresentado pela Base ao se pensar o período reproduzindo uma visão eurocêntrica, centralizada em uma Idade Média Ocidental, ou seja, em partes do continente europeu que se referem à Inglaterra, Alemanha, Itália e, especialmente, à França, excluindo a pluralidade que marcaram um período com mil anos de existência, especialmente ao que se refere acerca de espacialidades diretamente conectadas ao passado histórico nacional, como o caso da Península Ibérica. O destaque às dinâmicas sociais e políticas próprias do processo histórico francês e inglês, por exemplo, se faz verificável na presença da organização política e econômica sob a ótica da dinâmica feudal, partindo da ideia de “fragmentação do poder político na Idade Média” em um mundo pós-queda do Império Romano do Ocidente, recuperando conceitos tradicionais e indo em contramão, como aponta Santos (2022, p. 42), aos pressupostos de transitoriedade apresentados pela própria Base. Outro ponto de confluência ao conceito feudal é observado no destaque à religiosidade cristã,<sup>143</sup> em contrapartida ao silenciamento destinado a outros segmentos religiosos, como o Islã, religião, em sua essência, medieval e de grande impacto político, social, cultural e territorial no período.

Em suma, a investigação no que tange a presença da Idade Média na BNCC expõe que o estudo sobre o período na educação básica permanece como um campo atravessado por disputas; condicionado pelo interesse de determinados grupos; com a desconfiança de especialistas de outras temporalidades; e a constante busca por legitimação por parte de medievalistas no campo da educação básica. De todo modo, a terceira versão da BNCC

---

<sup>142</sup> “A passagem do mundo antigo para o mundo medieval”; “A fragmentação do poder político na Idade Média”; “Senhores e servos no mundo antigo e no medieval”; “Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)”; “Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval”; “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (Brasil, 2017, p. 421).

<sup>143</sup> “O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média” (Brasil, 2017, p. 421).

também consolida sua inserção nos currículos nacionais, indicando o período como ponto fundamental no processo de aprendizagem do componente de História para o sexto ano do Ensino Fundamental e, posteriormente, para o Novo Ensino Médio. Embora envolta em contradições, ao tratar sobre o medieval, a BNCC abre possibilidades para a discussão em sala de aula de temas complexos como, por exemplo, as relações de poder, as disputas políticas e de territórios, a pluralidade cultural e religiosa, a organização social, assim como as rupturas e permanências que conectam o período ao tempo presente. Cabe ao(à) docente, desse modo, intentar suprir as ausências ainda apresentadas pelo documento.

Nesse sentido, o subcapítulo a seguir tem como intuito refletir sobre uma destas lacunas e discutir acerca de novas possibilidades, colocando em evidência um tema ainda pouco abordado pelo ensino de História, e que repercutiu de modo direto na construção de um imaginário social, cultural e religioso no que tange o medieval: a escatologia cristã. Refere-se, portanto, a uma investigação articulada à habilidade EF06HI18 da BNCC. Cumpre subliminar, *a priori*, que não intentamos com tal recorte reafirmar conjecturas de determinados grupos, ou mesmo nos limitarmos a apontar uma suposta prevalência da religiosidade cristã frente às demais naquele período. Trata-se, em contrapartida, pela opção por um tema que é presentificado a todo momento por nossa sociedade, seja no campo religioso ou secular, desse modo, possuindo potencial de análise e contribuindo para a reflexão crítica dos estudantes acerca de conceitos que moldaram a visão de mundo daquele período, e que permanecem se expressando na atualidade.

### 7.3 ENSINO DE HISTÓRIA E ESCATOLOGIA MEDIEVAL: UMA COMBINAÇÃO POSSÍVEL?

Torna-se perceptível, enquanto docente, que refletir e falar acerca de um suposto – e próximo – fim dos tempos constitui-se como elemento corriqueiro entre os estudantes de uma sala de aula. Originárias de narrativas vindas de vídeos com teorias conspiratórias em redes sociais; da má compreensão de ciclos temporais em outras culturas<sup>144</sup>; ou, ainda, de ambientes familiares cerceados por crenças religiosas, as reações vinculadas ao tema entre

---

<sup>144</sup> A respeito de teorias conspiratórias populares no século XXI, cumpre destacar a crença do fim do mundo alegadamente prevista pela cultura maia, repercutida pela internet e entretenimento em 2012, e amparada em interpretações equivocadas acerca do fim e início de novos ciclos do calendário maia.

os estudantes são legítimas e atuais, mas não inéditas. Ao longo da história, são inúmeras as descrições que apontaram o mundo caminhando inexoravelmente para um fim catastrófico, adaptando-as às demandas e expectativas de cada sociedade e período. Compreendemos, nesse contexto, que discutir sobre escatologia é também problematizar a respeito das variadas formas como grupos humanos concebem o tempo e, por consequência, o organizam (Le Goff, 1990). Isso se dá, pois, o tempo histórico configura-se como elemento fundamental e estruturante da linguagem escatológica, seja à luz da religiosidade ou por meio do domínio secular. Tendo isso em mente, procuramos neste subcapítulo mobilizar diferentes possibilidades e categorias de trabalho que se abrem no horizonte docente ao se articular o tema escatológico ao ensino de História Medieval.

Em primeiro, se faz pertinente apontar que a tradição cristã se tornou, irremediavelmente, a grande reprodutora da narrativa escatológica durante o século XXI. O *Apocalipse segundo João* – também denominado como *Livros das Revelações* ou *Livro do Apocalipse* – é o texto final da Bíblia cristã, momento que cumpre todos os preceitos estipulados desde a Criação descrita no Antigo Testamento. Configura-se como a narrativa do advento do Anticristo, da Parúsia de Cristo e, por fim, da separação entre ímpios e pecadores em um julgamento final. Trata-se, portanto, de uma narrativa teleológica, com um sentido único e objetivo. Possivelmente escrito ao fim do primeiro século da era comum, a tradição cristã remeteu a João de Patmos sua autoria. O *Apocalipse segundo João* faz parte do que denominamos como literatura apocalíptica, isto é, um gênero de textos religiosos judaico-cristãos – notavelmente escritos entre os séculos II AEC e II EC – que portam narrativas de redenção e revelações divinas feitas à humanidade por meio de visões (Le Goff, 1990, p. 297). A literatura apocalíptica não se qualifica, dessa maneira, unicamente a partir de textos com fundo escatológico, mas, também, por meio de narrativas proféticas, indo de encontro a sua etimologia, derivada do termo grego *Apokalypsis* – “revelação”. De todo modo, como já referenciado anteriormente, a palavra apocalipse articulou-se ao longo do tempo como sinônimo para catástrofe, fim dos tempos, escatologia.

Em outro domínio, o uso do termo repousa em frequentemente o prefaciarmos um adjetivo apropriado como, por exemplo, o apocalipse ecológico, apocalipse nuclear, ou apocalipse econômico, ampliando os diferentes tipos de tecidos históricos que compõem o termo (Kowalewski, 2023). Stephen D. O’Leary (1994) postula justamente para uma

renovação e ressurgimento da popularidade do pensamento apocalíptico quando refletimos acerca da ampliação de seus significados para além do campo religioso. De acordo com o autor, a ameaça de uma guerra nuclear, conseqüentemente levando a uma destruição planetária, na segunda metade do século XX, teria amplificado a popularização do tema, ocorrendo sua laicização. A iminência de uma narrativa apocalíptica secularizada como derivada de uma devastação do planeta, também é pontuada por Braga (2022, p. 135). Para o autor, em um contexto contemporâneo mais secular, o fim dos tempos torna-se caracterizado pela questão ambiental, fruto do esgotamento de recursos naturais, em consequência do consumismo desenfreado do sistema capitalista. Desse modo, com o advento do Antropoceno, o mundo não se aproxima do fim a partir de uma narrativa religiosa, mas, sim, pela interferência humana, com visões de mundo “naturalistas”, ligadas a fatores ambientais, como o aquecimento global, corroborada pelo consenso científico, e compreendidas sob a perspectiva de eco-catastrófes (Dein, 2020, p. 10).

Assim, o uso comum e diversificado do termo consolidou, de acordo com Burkette (2022, p. 57-63), a forma e o conteúdo apocalítico em partes integrantes da historicidade como disciplina. Isto é, a narrativa escatológica impressa em determinados eventos de grande importância em algumas sociedades, moldam e contextualizam a percepção daqueles sujeitos acerca do tempo histórico, por consequência, também impactando o modo como historiadores interpretam as identidades culturais, políticas e sociais na construção de narrativas históricas para além de uma estrutura religiosa particular. Outro elemento que aproxima a narrativa escatológica à contemporaneidade repousa em sua compreensão como formadora de imaginários.

À título de exemplo, temporalmente mais próximo de nossa realidade, no último século a pandemia de Covid-19, iniciada ao final de 2019, tornou-se grande motor para o desenvolvimento de novas reações acerca do tema, transformando medos outrora cerceados ao campo do imaginário, agora em uma ameaça tangível. Como aponta Dein (2020, p. 6), conviver em meio a uma pandemia pode acarretar uma ansiedade paralisante de que o mundo está se dissolvendo, conseqüentemente levando ao surgimento de crises existenciais ao atestar a fragilidade e finitude humana frente a vida e ao mundo. Isso pode ser observado em diversas pandemias ocorridas durante a história, e que tiveram suas causas atribuídas a questões religiosas pautadas em discursos apocalípticos:

Como exemplo, as explicações da Peste Negra (1347-1352) envolveram ideias de pecado e apocalipse, atos de Deus e alinhamentos dos planetas. Embora o mau ar, o castigo divino e a bruxaria fossem causas postuladas, para muitos a Peste Negra sinalizou o fim dos tempos (Lerner, 1981; Dwyer, 2016). Num outro caso, Howard (2008) relata explicações religiosas da epidemia de gripe espanhola de 1918, onde foi feito apelo a ideias de pecado e de um sinal escatológico da segunda vinda de Cristo. Um membro da Igreja Reformada Holandesa, Johanna Brandt, profetizou que o Dia do Juízo havia chegado. Um panfleto, *O Milênio: uma Previsão Profética*, alertava os leitores de que a epidemia de gripe era apenas o começo da aflição descrita no Livro do Apocalipse (Dein, 2020, p. 6) (tradução nossa).<sup>145</sup>

O Covid-19 tornou-se, nesse contexto, mais um sinal para a chegada do apocalipse, se partimos da perspectiva de determinados grupos religiosos fundamentalistas. Segundo o texto neotestamentário, os signos que pronunciarão o final dos tempos seriam observáveis também pelas figuras de quatro cavaleiros, que se revelariam com a abertura dos setes selos. O primeiro cavaleiro surge com um arco, e em cor branca, compreendido por parte da tradição cristã como o próprio Cristo (Ap 6, 1-2). As guerras e suas consequências seriam representadas pelo segundo cavaleiro, de cor vermelha (Ap 6, 3-4). O terceiro cavaleiro seria o responsável por trazer a fome, em cor preta, portando uma balança (Ap 6, 5-6). Enquanto o quarto cavaleiro traria consigo as pragas, pestes e morte, representado pela cor esverdeada, vinda do cadáver que se decompõe (Ap 6, 7-8). Ao traçar paralelos com o contexto do coronavírus, Dein (2020, p. 9) observa que alguns grupos cristãos relacionaram a pandemia como sinal da chegada do quarto cavaleiro, de modo semelhante às explicações dadas à pandemia de Peste Negra no século XIV, por exemplo.<sup>146</sup>

Para além de períodos pandêmicos, Georges Duby (1998, p. 20-21) também compreende a espera do fim dos tempos como um dos pilares do imaginário medieval, amparado, concomitantemente, em medo e esperança. Como exemplo, ao discutir acerca dos temores sobre o fim do mundo ao término do primeiro milênio – tema complexo e em

<sup>145</sup> [No original]: “As one example explanations of the Black Death (1347–1352) involved ideas of sin and apocalypse, acts of God and alignments of the planets. While bad air, divine punishment and witchcraft were postulated causes, for many the Black Death signaled the end-times (Lerner 1981; Dwyer 2016). In another case, Howard (2008) reports on religious explanations of the 1918 Spanish flu epidemic where appeal was made to ideas of sin and of an eschatological sign of Christ’s second coming. One member of the Dutch Reformed Church, Johanna Brandt, prophesied that the Day of Judgment had come. A pamphlet, *The Millennium – A Prophetic Forecast*, warned readers that the flu epidemic was only the beginning of the affliction that was stated in the Book of Revelations” (Dein, 2020, p. 6).

<sup>146</sup> De modo semelhante, Burkette aponta para cooptação do cristianismo através de casos de epidemias ao longo do tempo como um dos mais claros exemplos de instrumentalização do apocalipse. Para o autor, a manipulação de uma tragédia social fomentou o controle de novos espaços físicos por alguns segmentos cristãos por meio de justificas vindas de um contexto metafísico (Burkette, 2022, p. 65).



constante debate –, o autor pontua que durante o período ocorreram mais reações conectadas a uma espera permanente e inquieta, ao contrário de uma espécie de episódio de pânico coletivo.<sup>147</sup> Essas condutas tiveram como base, novamente, os relatos oriundos do *Apocalipse segundo João*, que advertira que o advento do Anticristo após mil anos suscitaria temor e destruição, à medida que introduziria, em seguida, um período de paz e soberania frente ao mal até o momento que seria consumado com o julgamento final. Traça-se, nesse contexto, um papel retórico e performativo claro da narrativa apocalíptica em relação ao tempo,<sup>148</sup> determinando, por consequência, como sociedades orientadas pelo texto deveriam relacionar-se ao seu passado, presente e futuro.

A vida cotidiana e o imaginário do homem medieval em relação ao tempo histórico estiveram imbricados, desse modo, a um tempo escatológico, no qual compreendia seu presente como um tempo de espera e preparação para o futuro, momento de conexão ao divino por meio do julgamento final. Cumpre destacar nessa direção, como apontou François Hartog (2013, p. 88-89), que o presente como tensão e abertura a um futuro de redenção não se configura como uma invenção do cristianismo, mas, sim, uma reformulação herdada da experiência judaica e a alegada promessa feita a Abraão por Iahweh,<sup>149</sup> reafirmada, posteriormente, pela narrativa de Êxodo com a saída do povo judeu do Egito e sua jornada até a então terra prometida de Canaã.<sup>150</sup> Trata-se, pois, da contrução mítica do passado para dar sentido e justificar seu presente. Nesse bojo, ao longo do tempo a forte linearidade imposta pela narrativa da religião judaica tornou possível “conceber e formular novas experiências, forjar outras narrativas”. Ainda segundo o autor, a inovação do cristianismo

---

<sup>147</sup> Em similar afirmação, Jean Delumeau apontou que as recentes pesquisas históricas refutaram a “lenda do ano mil, fundada em textos pouco numerosos e posteriores aos pavores que pretendiam fazer reviver” (Delumeau, 2022, p. 303). De modo equivalente, Hilário Franco Júnior (1999, p. 15) nos lembra que “poucos fenômenos históricos tiveram sua existência tão afirmada e tão negada quanto o medo coletivo que teria tomado conta dos cristãos ocidentais nas proximidades do ano 1000”.

<sup>148</sup> Segundo O’Leary (1994, p. 14-15), o papel performativo do apocalipse no discurso histórico constrói uma teodiceia que explica e justifica a existência do mal no contexto presente, tornando-se uma solução mítica e retórica para tal problema. Isso faz com que o discurso identifique elementos inseridos no passado e no presente e que se ajustam a uma perspectiva de punição no futuro, mas que também é influenciada e responde às questões colocadas no momento de sua elaboração.

<sup>149</sup> Segundo a narrativa bíblica: “Iahweh disse a Abrão: ‘Sai da tua terra, da tua parentela e da casa de teu pai, para a terra que te mostrarei. Eu farei de ti um grande povo, eu te abençoarei, engradecerei teu nome; sê uma bênção!’” (Ge 12, 1-2).

<sup>150</sup> Segundo a narrativa bíblica: “Deus falou a Moisés e lhe disse: ‘Eu sou Iahweh. Apareci a Abraão, a Isaac e a Jacó como El Shaddai; mas meu nome, Iahweh, não lhes fiz conhecer. Também estabeleci a minha aliança com eles, para dar-lhes a terra de Canaã, a terra em que residiam como estrangeiros. E ouvi o gemido dos israelitas, aos quais os egípcios escravizavam, e me lembrei da minha aliança’” (Ex 6, 2-5).

nesta relação com a temporalização se deu por sua cisão em duas partes, de igual importância, delimitadas pelo “já realizado”, com a “Encarnação: o nascimento, a morte e a ressurreição do filho de Deus feito homem”, e por outro lado o “ainda não cumprido”, com “um segundo e último acontecimento virá fechar de novo, o retorno de Cristo e do Juízo Final.”

Em contrapartida à expectativa ainda em continuidade entre judeus quanto à chegada de seu messias, a narrativa neotestamentária delimita o reino de Deus como já iniciado a partir da vinda de Cristo à Terra, embora não plenamente consumado devido à espera do Juízo Final. O presente para a narrativa cristã, refere-se, portanto, como privilegiado frente ao passado, pois, “o ponto decisivo” e a história como a “história da Salvação” encontra-se em curso. Nesse ínterim, o tempo intermediário, o presente, trata-se de um tempo de expectativa, vigilância e espera pelo fim, no qual ocorreria a consumação da promessa divina. Resta ao passado dar-lhe sentido para sua preparação e iminente conclusão. Segundo Hartog (2013, p. 91-92), a ordem cristã de tempo situa-se como um complexo emaranhado, na qual passado, presente e futuro se entrelaçam na busca pela salvação, não ocorrendo o domínio de um sobre o outro. Sob essa perspectiva, o passado é sempre ritualizado, retomado, tendo a experiência terrena de Cristo como “farol a ser seguido”, mas, de forma equivalente, não se configura como estático, voltando-se também ao futuro, na espera da consumação prometida com a vida eterna.

Essas experiências humanas com o tempo são exemplos do que foi denominado por Hartog como “regimes de historicidades”,<sup>151</sup> conceito definido como a forma predominante – ou constituição mista – pela qual determinada sociedade se relaciona com passado, presente e futuro. Nessa perspectiva, ao longo da história, cada sociedade, cultura e período organizaram seu tempo de diferentes maneiras, prevalecendo o regime a que considera mais relevante, por consequência, interferindo nas formas de organização social, política e religiosa da época. O mundo contemporâneo, segundo Hartog, possui como regime de historicidade predominante o presente, no qual se impõe como o único horizonte válido, eclipsando passado e futuro – conceito intitulado como presentismo. Verifica-se, portanto,

---

<sup>151</sup> François Hartog define o conceito de regime de historicidade como possível de ser compreendido de dois modos. O primeiro, de acepção restrita, refere-se a “como uma sociedade trata seu passado e trata de seu passado”. É o segundo, de acepção mais ampla, o concebe com o objetivo de “designar a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana” (Hartog, 2013, p. 28).

uma ruptura quando comparado o conceito de presentismo em relação ao predomínio da tensão instaurada pelo tempo escatológico ao longo da cristandade medieval.

O presentismo não culmina, contudo, na exclusão de narrativas escatológicas ou apocalípticas. Ao contrário, elas se demonstraram impactadas e modificadas, adaptando-se ao novo regime. Nessa atual conjuntura, antigas estruturas, orientadas, primordialmente, pelo tradicionalismo católico, como a redenção e o coletivismo escatológico, são abandonadas. Abre-se caminho para a introdução de experiências individuais, diretas e fragmentadas frente ao divino, edificadas por novos conceitos e campos religiosos, como o pentecostalismo<sup>152</sup> e o catolicismo carismático. Em entrevista de 2010, Hartog intitulou tais experiências como “pequenos apocalipses pessoais”, ao priorizarem respostas emocionais individuais e imediatas, afastadas de uma mediação religiosa institucionalizada. Desse modo, as novas linguagens apocalípticas formuladas constituem-se como “desapocaliptizadas”, ou seja, remove-se seu caráter de escatológico ou apocalíptico tradicional, não possuindo mais como ponto de partida o transcendente e, por consequência, não atingindo a salvação ao seu fim (Hartog, 2010, p. 17-18).

Se faz possível, nessa perspectiva, calcarmos a relação entre tempo e escatologia como múltipla ao longo do tempo, estruturada a partir da articulação ou predomínio de diferentes regimes de historicidade. Justamente por ser constituído de tal característica, que compreendemos que o tema da escatologia cristã se revela relevante ao ensino de História Medieval, ao passo que ele estrutura a visão de mundo e a relação com o tempo durante esse período, tornando-se um elemento com potencial ao ser abordado em sala de aula. Tal abordagem entra em diálogo direto à habilidade EF06HI18 da BNCC, na qual se propõe a analisar as relações entre religiosidade cristã, cultura e sociedade na Idade Média. De igual modo, o tema abre caminho para que o(a) docente possa trabalhar junto aos estudantes percepções de tempo distintas da atual, contribuindo para o trabalho dos pressupostos estabelecidos pela própria Base (2017, p. 399) a respeito da comparação entre o eu, o outro

---

<sup>152</sup> Acerca da relação entre pentecostalismo, escatologia e presentismo, ver: RAMOS GANDRA, Valdinei. Patrimônio histórico-cultural das Assembleias de Deus: uma análise do conceito de -presentismo - (Françóis Hartog). *Revista Confluências Culturais*, v. 5, p. 117-126, 2016 e ROCHA, Daniel. *O fim dos tempos nos Estados Unidos: escatologia, política e cultura*. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/49312/1/Daniel%20Rocha%20-%20Tese%20-%20Fim%20dos%20tempos%20nos%20EUA%20-%20FINAL.pdf>. Acesso em: 3 maio 2025.

e o nós, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento do pensamento histórico e a compreensão da diversidade.

Por fim, e para além de sua relação com o tempo histórico, outra possibilidade refere-se à associação das reações geradas pela Covid-19 aos fenômenos e sentimentos, de natureza similar, desencadeados pelo medo do fim durante o medievo. Como postula Nilton Mullet Pereira (2020), ao analisar as transformações contemporâneas após o número de mortes gerados pela pandemia do coronavírus, renovar nossas percepções a respeito não se trata de reproduzir os sentimentos gerados em cada homem e mulher medieval, mas, sim, de “imaginar os medos do outro”, simpatizando com as problemáticas que os atingem e buscando entender o modo como se relacionavam com tais sentimentos e emoções, ampliando “o repertório do que se pode pensar sobre como enfrentar os nossos medos”.

Há de se vincular como momento chave, nesse sentido, as percepções e sensibilidades geradas pelo tema da escatologia como outro ponto de partida para se pensar o medievo, tornando possível relacionar a vida cotidiana do presente a um passado historicizado. Como aponta Martins (2020, p. 61-62), as questões percebidas e levantadas pelos estudantes nas experiências em seu presente podem tornar-se ponto de partida para recorrermos ao passado, despertando uma identificação, ainda que superficial, com o tema refletido, e contribuindo para a consolidação de uma consciência histórica. Trata-se, portanto, de não compreendermos o estudante como uma “tábula rasa” ao adentrar no ambiente escolar, mas, sim, como um sujeito que porta percepções, opiniões, sentimentos e indagações sobre o mundo que o cerca.

De modo semelhante, soma-se a afirmativa levantada por Albuquerque Júnior no que se referente a importância de se pensar, elaborar e tratar o passado articulado ao presente. Isso implica em possibilitar trabalharmos as continuidades e permanências que atravessam tanto o período analisado quanto o nosso, assim como o conceito de alteridade, possibilitando a visibilidade de comportamentos e valores distintos do contemporâneo acerca do mesmo tema, incentivando a reflexão crítica e a desconstrução de preconceitos entre os estudantes (Albuquerque Júnior, 2012, p. 9-10).

Tendo em vista os pressupostos elencados acima, acreditamos que o tema da escatologia como conteúdo a ser trabalhado no ensino de História Medieval se justifica por múltiplos fatores. Em primeiro, compreendemos que o discurso escatológico perpassa o

campo religioso, sendo parte do meio social e cultural no qual está imerso. Isso implica em também inseri-lo como elemento constituidor do imaginário medieval, presente tanto na vida cotidiana quanto simbólica daquela sociedade. Em segundo lugar, termos como “escatologia” e “apocalipse” adquiriram ao longo do tempo diferentes definições, no campo religioso ou laico, constituindo-se, nesse sentido, como um conceito constantemente presentificado e trazido ao contexto escolar pelos estudantes. Além disso, a escatologia cristã demonstra-se como diretamente articulada à lógica temporal medieval, no qual o presente se estruturaria como um tempo de espera e preparação à salvação eterna adquirida no futuro. Por fim, acreditamos que o estudo do tema possibilita a aproximação dos estudantes às experiências humanas do passado, especialmente quando relacionado às reações e temores levantados pela sociedade medieval acerca de supostos sinais de fim dos tempos, sentimentos retomados no tempo presente com a pandemia de Covid-19, momento no qual discursos e inquietações escatológicas reapareceram no discurso público.

Após problematizado o tema ao campo do ensino de História, no subcapítulo a seguir objetivamos investigar de qual maneira as narrativas escatológicas e o imaginário Além-túmulo durante o medievo são trabalhados – ou não – em coleções didáticas destinadas aos estudantes e docentes do sexto ano do Ensino Fundamental. A intenção com tal análise é perceber as possíveis interações entre a realidade escolar e o desenvolvimento de nosso OA, tendo em vista a importância do livro didático naquele contexto.

#### 7.4 PERSPECTIVAS DIDÁTICAS REVISITADAS

O Programa Nacional de Livros Didáticos (PNLD) configura-se como uma política pública, executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e financiada pelo MEC. Possui como objetivo organizar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias<sup>153</sup>, de modo gratuito, e direcionadas aos estudantes e docentes do

---

<sup>153</sup> Segundo Lima (2021, p. 397), nos últimos anos o PNLD enfrentou diversas modificações que resultaram no redirecionamento do programa. Entre elas, está sua unificação ao Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), dando origem à nomenclatura Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Isso fez com que ocorresse a ampliação de materiais abrangidos pelo programa. Como aponta o Guia digital PNLD de 2024, compõem as coleções didáticas: “Livro Impresso do Estudante (LE), Manual Impresso do Professor (MP), Livro Digital-interativo do Estudante (LEI) e Manual Digital-interativo do Professor (MPI)”.

ensino básico estadual e de instituições federais. A escolha pelas obras distribuídas pelo PNLD é realizada por profissionais especialistas no campo da Educação, a partir da avaliação de coleções didáticas submetidas previamente à inscrição em editais por editoras paradidáticas. Posteriormente, após eleitas as coleções didáticas, as obras são disponibilizadas por meio de um catálogo intitulado Guia digital PNLD, e encaminhadas para a escolha individual de cada uma das instituições de ensino participantes do programa.<sup>154</sup> A partir do Guia digital e com as coleções em mãos, os(as) docentes das escolas apontam as obras eleitas, repassando sua escolha para o governo que, por meio do MEC e do FNDE, realizam a aquisição e repasse das coleções. O PNLD e a BNCC configuram-se como campos diretamente articulados, pois os materiais didáticos disponibilizados pelo programa seguem as orientações curriculares da Base em sua constituição, tornando-se, portanto, seus interlocutores em sala de aula.<sup>155</sup>

Não nos cabe neste subcapítulo conjecturas acerca da presença e a forma como o medievo foi retratado de maneira ampla pelo material didático, tema significativamente explorado por pesquisadores nos últimos anos (Avelino, 2017; Lima, 2021; Murilo, 2015; Pereira, 2017; Santos, 2022). Nos interessa, de forma específica, como as percepções acerca do imaginário escatológico e sobre o pós-morte foram apresentados e, também, vinculadas a determinantes sociais, políticos e culturais durante a Idade Média nestas coleções. Acreditamos que tal análise se faz necessária para esta pesquisa, por tratar-se, *a priori*, de uma produção que busca conectar saberes produzidos no campo acadêmico ao ensino de História à sala de aula do ensino público. Nessa perspectiva, justifica-se a relevância da análise do livro didático em virtude de sua posição central no ensino e aprendizagem da educação básica nacional. Isso ocorre por este material configurar-se como instrumento tido, muitas vezes, como única via de acesso e mediação ao conhecimento histórico ao estudante e de trabalho ao(à) professor(a). Trata-se, portanto, de uma “obra referência” ao se pensar o saber escolar. Desse modo, no processo de desenvolvimento de um novo recurso de aprendizagem, se faz necessário, primeiramente, investigarmos de qual maneira seu tema já

---

<sup>154</sup> Ressalta-se que cada instituição de ensino deve assinalar para a escolha de duas coleções, pertencentes a duas diferentes editoras.

<sup>155</sup> “As coleções que fazem parte deste Guia Digital contemplam as competências gerais, as competências específicas e as habilidades específicas a partir dos diversos campos de atuação presentes na BNCC” (PNLD, 2024).

foi apresentado pelo livro didático, fazendo-se possível, a partir disso, refletir em que medida nosso OA pode complementar e enriquecer o material investigado, ou introduzir problemáticas ainda não exploradas.

Como forma de atingir tal objetivo, nos debruçaremos na análise de coleções didáticas aprovadas e disponibilizadas pelo Guia digital PNLD para os anos finais do Ensino Fundamental, e referentes ao ano de 2024,<sup>156</sup> ao passo que no momento de escrita desta dissertação os materiais didáticos eleitos para o ano de 2025 ainda não estejam disponíveis. Para a investigação acerca das coleções didáticas indicadas pelo PNLD, optamos pela consulta de duas obras, correspondentes a duas diferentes editoras, e voltadas ao sexto ano do Ensino Fundamental, a saber: *Geração Alpha História* (Motooka, 2022)<sup>157</sup>, produto da editora Edições SM, e *Jornadas: novos caminhos* (Cardoso; Fernandes, 2022)<sup>158</sup>, proveniente da editora Saraiva. A opção por tais coleções se deu por nosso conhecimento e trabalho prévio com as coleções nos últimos anos, tanto dentro da sala de aula com os estudantes, quanto fora dela no planejamento extraclasse. Convém ressaltar que nos concentraremos na investigação das versões eletrônicas do Manual do Professor, disponibilizadas de modo online pelas próprias editoras. Espera-se, desse modo, a análise não só dos materiais destinados aos estudantes, como também de elementos referentes às indicações didáticas e metodológicas sugeridas aos docentes.

O quadro inserido a seguir apresenta um recorte dos sumários das coleções didáticas investigadas (Cardoso; Fernandes, 2022; Motooka, 2022), considerando os títulos das coleções, as unidades, os capítulos e a paginação nas quais se localizam o período da Idade Média:

---

<sup>156</sup> Para verificação das coleções disponibilizadas pelo Guia PNLD 2024, ver: [https://pnld.nees.ufal.br/pnld/2024\\_objeto1\\_obras\\_didaticas/inicio](https://pnld.nees.ufal.br/pnld/2024_objeto1_obras_didaticas/inicio). Acesso em 15 de abril de 2025.

<sup>157</sup> Coleção *Geração Alpha História* disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/pnld-2-024-geracao-alpha-historia/>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

<sup>158</sup> Coleção *Jornadas: novos caminhos* disponível em: <https://www.edocente.com.br/pnld/colecao/colecao-jornadas-novos-caminhos-historia/>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

Quadro 2 – A Idade Média em coleções didáticas, 2022.

<b>Coleção</b>	<b>Unidades</b>	<b>Capítulos/Trilhas</b>	<b>Paginação</b>
<i>Geração Alpha História</i>	A formação da Europa feudal	A desagregação do Império Romano	200-206
		O mundo feudal	207-217
	Transformações na Europa medieval	As mudanças no campo e a formação dos burgos	224-231
		A Baixa Idade Média	232-242
<i>Jornadas: novos caminhos</i>	A Europa Feudal	A Europa depois da queda de Roma	184-189
		Bizâncio: o Império Romano do Oriente	190-196
		A Europa cristã	197-203
		O poder da terra: o senhorio territorial	204-209
	Trocas e conflitos no Mediterrâneo	O mundo árabe e o islamismo	212-218
		Jerusalém e as Cruzadas	219-223
		Cidades mercadoras da península Itálica	224-229
		A Europa feudal em mudança	230-235

Fonte: Cardoso; Fernandes, 2022; Motooka, 2022.

Em uma primeira observação, antes que se avance em nossa análise, se faz possível tecer algumas considerações gerais acerca das estruturas organizacionais dos materiais investigados.

Se faz verificável nos sumários que ambas as coleções seguem a orientação de conteúdos cronológicos indicados pela BNCC ao sexto ano do Ensino Fundamental. Nesse ínterim, o período medieval localiza-se entre as últimas unidades dos materiais, orientando-se, portanto, ao final do cronograma letivo durante o quarto bimestre escolar. A respeito de uma análise superficial dos títulos de unidades e capítulos, se sobressaem alguns elementos. O primeiro deles diz respeito a presença na primeira unidade de ambas as coleções por uma abordagem tradicionalista, já discutida em capítulos anteriores. Isso aponta para a predileção de uma Idade Média pós-queda de Roma, percebida como sinônimo à formação e fragmentação do feudalismo, observável pelos títulos “A formação da Europa feudal”



(Motooka, 2022) e a “A Europa feudal” (Cardoso; Fernandes, 2022). Ou seja, novamente centraliza-se as discussões ao entorno de dinâmicas ocorridas em territórios da França e Inglaterra, excluindo ou renegando a poucas páginas, de modo superficial ou incompleto, outras espacialidades como Península Ibérica, Ásia, África e Escandinávia.

Para além do determinismo geográfico, tal abordagem evidencia uma história vista sob perspectiva linear e evolutiva, projetando ao tempo presente conceitos generalizantes e negativos construídos por humanistas acerca do medievo. A respeito do tema, Pereira (2017, p. 4-6) chama atenção para a centralização do conceito de feudalismo no campo escolar como evidência para tal afirmativa, intitulado tal abordagem como a “Idade Média da cultura escolar”. Críticos severos dos privilégios concedidos ao clero e à nobreza francesa durante o século XVIII, os iluministas delegaram a essas classes a percepção de “resíduo medieval”. Ou seja, a “sociedade do século XVIII mantinha os resquícios do feudalismo e isso a desqualificava”, posicionando a até então moderna sociedade burguesa como uma evolução frente ao passado medieval. Nesse contexto, espacialidades que apresentassem diferentes especificidades acerca do feudalismo, ou mesmo, que tenham produzido sistemas de sociedades para além deste, pouco importavam. Esse conjunto de “noções cristalizadas do medievo” permaneceram ao longo do tempo, transitando, ainda hoje, como elemento do senso comum e, também, como parte edificante do saber histórico sobre o período dentro da sala de aula, sendo reproduzido e reafirmado pelo material didático.

Intrinsecamente conectado a essas escolhas, um segundo elemento de destaque mobiliza o lugar do “outro” apresentado pelos sumários das coleções. Embora similares ao reservarem as últimas unidades para o tema de transformações ao longo do mediterrâneo, a coleção *Jornadas: novos caminhos* (Cardoso; Fernandes, 2022) amplifica o tema ao também explorar, com maior atenção, perspectivas vindas do mundo árabe e da expansão islâmica. Em contrapartida, a coleção *Geração Alpha História* (Motooka, 2022) reproduz a organização tradicional do currículo, tornando-se visível o predomínio pela escolha do território europeu, em especial sua parte ocidental, restringindo outras especialidades a uma abordagem superficial e incompleta. Desse modo, ao tratar de outros campos sociais, culturais e religiosos durante o período, como, por exemplo, o mundo árabe e bizantino, as coleções os posicionam a lugares periféricos, retomados sempre quando em comparação a uma Europa feudal e cristã. Tratam-se, pois, de estruturas organizacionais alinhadas às

orientações trazidas pela terceira versão da BNCC, por consequência, reproduzindo uma abordagem cronologicamente linear, eurocêntrica e com recortes tradicionalistas ao se tratar o período medieval.

Concluída a análise acerca de sua estrutura organizacional, aprofundemo-nos, então, em um exame dos conteúdos das unidades e capítulos.

A coleção *Geração Alpha História* (Motooka, 2022) investigada refere-se ao volume destinado ao sexto ano, pertencente a uma coleção maior, produzida pela organizadora SM Educação, e que compreende volumes de todas as etapas dos anos finais do Ensino Fundamental. Cada um destes volumes foi conduzido por diferentes autores. O volume analisado foi elaborado por Débora Yumi Motooka.<sup>159</sup> A editora responsável, e indicada junto a autora pelo volume, é Valéria Vaz.<sup>160</sup> Ressalta-se, por fim, que a versão virtual do Manual do Professor analisado corresponde a sua quarta versão, lançada no ano de 2022. Como mencionado anteriormente, a Idade Média corresponde às últimas duas unidades do material, sendo elas unidade VIII “A formação da Europa Medieval” e a unidade IX “Transformações na Europa Medieval”. Ambas as unidades se fragmentam em dois diferentes capítulos, nos interessando a partir de nossa delimitação o segundo capítulo da unidade VIII intitulado “O mundo feudal”,<sup>161</sup> e o segundo capítulo da unidade IX “A Baixa Idade Média”.<sup>162</sup> Como orientação preliminar ao(à) docente, a coleção sugere o trabalho das unidades durante o quarto bimestre do ano letivo (Motooka, 2022, p. 65).

A coleção segue uma trajetória tradicional entre os materiais didáticos nacionais, ao delimitar as transformações econômicas, políticas e culturais que ocorreram no período em território europeu como “fios condutores” que desembocariam no desenvolvimento do feudalismo, e já perceptíveis em seu sumário. Os textos que antecedem a sessão que nos interessa, trazem as balizas para sua construção ao elencarem o crescimento de poder da

---

<sup>159</sup> Débora Yumi Motooka é bacharela e licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), e atua como professora de História em escolas da rede particular (Motooka, 2022).

<sup>160</sup> Valéria Vaz é bacharela em Letras pela FFLCH-USP, licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), especialista em Linguagens Visuais e mestra em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM) (Motooka, 2022).

<sup>161</sup> De acordo com o material didático, as habilidades da BNCC trabalhadas neste capítulo são EF06HI01, EF06HI02, EF06HI05, EF06HI014, EF06HI015, EF06HI016, EF06HI017 e EF06HI018 (Motooka, 2022, p. 207).

<sup>162</sup> De acordo com o material didático, as habilidades da BNCC trabalhadas neste capítulo são EF06HI02, EF06HI05, EF06HI014, EF06HI016, EF06HI018 e EF06HI019 (Motooka, 2022, p. 232).

Igreja católica, fortalecida política e financeiramente por meio da “estreita aliança com os reis e os imperadores medievais”, em especial durante o Império Carolíngio e o governo de Carlos Magno, consolidando a “união do poder religioso com o poder secular”. Adiante, o material orienta ao(a) docente a discussão junto ao estudante acerca do crescente poder da Igreja católica como base para a sociedade estamental feudal, ao justificar as divisões sociais e, por consequência, a exploração dos servos pela nobreza e pelo clero, como fruto da vontade divina (Motooka, 2022, p. 209-211).

Se faz presente na sessão “Imaginário e religiosidade”<sup>163</sup> o momento que a autora trata a respeito do impacto da religiosidade cristã em “hábitos, costumes e modos de pensar e de agir” da sociedade medieval europeia sob diversos segmentos sociais, atingindo a produção artística e intelectual do período. O texto didático aponta para um período baseado em uma visão de mundo sob a perspectiva da moral cristã, por consequência, gerando uma população que denotava “todos os fenômenos naturais” e sociais como explicados pela vontade do Deus cristão, sendo necessário a Igreja católica e seus clérigos como guias para a superação de seus males. Nesse contexto, a Igreja católica tornou-se vigilante a quaisquer crenças e práticas que “desafiassem seu poder”, como os saberes populares pré-cristãos, punindo àqueles que confrontassem suas ideias com a “excomunhão e, em alguns casos, até com a morte”. O controle sobre os corpos é particularmente enfatizado, tido como instrumentos que ligavam os fiéis ao mundo natural, desse modo, os afastando do Deus cristão e contribuindo para o ato do pecado, especialmente em relação às mulheres (Motooka, 2022, p. 214).

Ancorado ao *corpus* textual, dois documentos iconográficos são verificados. O primeiro deles trata de uma reprodução cartográfica do século XII sob a perspectiva católica, trazendo Jerusalém ao centro do mundo, representado em forma circular, com Jesus Cristo e dois anjos ao seu lado observando acima. A segunda imagem diz respeito à cena do Juízo Final em um recorte do tímpano da Catedral de Berna Minster, na Suíça, iniciada em 1421 e concluída em 1893. O material restringe-se a um curto comentário sobre a imagem em sua legenda: “A representação faz referência à crença cristã de que, no fim dos tempos, todos os seres que já viveram serão julgados por Deus.” Outras informações sobre o tema na página são restritas às partes destinadas apenas ao manual do professor. Em “Orientações didáticas”,

---

<sup>163</sup> A sessão trabalha a habilidade EF06HI18 da BNCC (Motooka, 2022, p. 214).

são sugeridas explicações sobre o alcance das crenças religiosas em “quase todos os aspectos da vida das pessoas”, assim como a não limitação entre os poderes político e religioso. Mais abaixo, em “(In)formação”, o material apresenta um trecho da obra *Em busca da Idade Média*, de Jacques Le Goff, dedicado às representações de Inferno e Paraíso na mentalidade medieval (Motooka, 2022, p. 214). Posto a descrição do tema de imaginário e religiosidade nesta sessão, se faz possível tecer algumas considerações.

Em primeiro, o texto didático não apresenta espacialidades ou temporalidades específicas, generalizando a relação entre imaginário, religiosidade e sociedade como um todo singular no continente europeu. Desse modo, silenciam-se especificidades e dinâmicas complexas que se diferenciam a depender da região, contexto e segmento social investigado, indo em contramão às recentes pesquisas historiográficas que compreendem o território europeu neste momento como um campo multifacetado. Esse generalismo também é identificado com o uso do termo “pagãos” como indicativo de religiões anteriores ao estabelecimento do cristianismo, apontando para uma simplificação e homogeneização de práticas religiosas diversas, assim, reproduzindo uma narrativa eurocêntrica pautada pela formação de fronteiras entre o “eu” e o “outro”.

Outro ponto de destaque é a não articulação entre documentação iconográfica e *corpus* textual. Ainda que ambos remetam ao mesmo tema, não estão presentes maiores análises ou leitura crítica acerca da presença das imagens e os elementos que as compõem. À título de exemplo, perde-se a oportunidade em problematizar junto aos estudantes o impacto de perspectivas sociais, políticas e culturais como parte do desenvolvimento de um imaginário que não possui como único eixo a religiosidade cristã, sendo observável, por exemplo, em representações acerca do Juízo Final e do Além-túmulo, impresso na própria coleção por meio da imagem do tímpano da Catedral de Berna Míster. Cumpre ressaltar que o tema escatológico e seu impacto para o imaginário, não é, nem ao menos, lembrado pelo *corpus* textual, estando presente apenas como parte de explicação à imagem da catedral e ao glossário com a palavra excomunhão. A seleção da documentação iconográfica fornecida pela coleção perde, assim, sua função, permanecendo como um elemento deslocado que não se conecta ao restante do material, comprometendo a reflexão do estudante acerca do tema.

A vinculação entre imaginário e cultura às expectativas Além-túmulo são de melhor maneira trabalhadas, ainda que brevemente, posteriormente na sessão “A morte em massa”,

localizada no capítulo “A Baixa Idade Média”, unidade IX “As transformações na Europa Medieval”. A sessão “A morte em massa” apresenta o tema da peste bubônica como ponto de partida para se tratar a morte no período medieval. No texto disponibilizado aos estudantes, são traçados os antecedentes da peste e sua chegada ao continente europeu, através de navios mercantes vindos do Oriente. Nessa perspectiva, discute-se a disseminação da doença como consequência das más condições de higiene e de habitação sobre as quais viviam as populações de cidades e vilas medievais. Ressalta-se no material as causas divinas elencadas à doença, “considerada um castigo enviado por Deus por causa dos pecados cometidos pela humanidade.” Por fim, é tratado sobre as consequências, o número de mortes e seu impacto na produção agrícola e no comércio (Motooka, 2022, p. 236).

Se faz necessário direcionarmos-nos ao lado do texto didático, para as “orientações didáticas” como forma de encontrarmos discussões mais ampliadas sobre o tema. Como sugestão ao(a) docente, a coleção sugere a retomada junto aos estudantes da relação entre Igreja católica e cultura medieval, especialmente ao desestímulo, ou mesmo impedimento, de saberes e atitudes populares que não se alinhavam à crença cristã. A obra aponta para os conhecimentos de medicina, vindos desde a antiguidade, como campo de uso exclusivo e interno à Igreja católica. Nesse sentido, o desenvolvimento de remédios naturais ou práticas de cura foram vistos como “feitiçaria” de acordo a ótica da Igreja, sendo passíveis de punição. Sob essa perspectiva, o sofrimento físico passa a ser interpretado como consequência direta ao pecado, que se materializaria através de uma enfermidade enviada por Deus. Na ideia de uma causa espiritual, apenas soluções vindas do mesmo domínio, como orações, penitências e peregrinações, deveriam ser permitidas e utilizadas pela população como recurso de cura (Motooka, 2022, p. 236).

No último item da página, a obra aponta para a representação da morte como tema popular em diversos campos do século XIV e XV, como “na literatura, na música, nas encenações e nas artes visuais”. Tais representações enfatizavam a morte como materializada na figura de um esqueleto humano, “que dançava e acompanhava jovens e velhos, ricos e pobres, sem distinção de gênero, idade ou classe social”. Como representação visual do conteúdo escrito, a obra disponibiliza a gravura “A dança da morte”, de Michael Wolgemut, e realizada em 1493 para um livro de crônicas de Hartmann Schedel (Motooka, 2022, p. 236). De início, convém apontar que a sessão reproduz algumas das problemáticas refletidas sobre

o segundo capítulo da Unidade VIII. De forma específica, não são problematizados elementos particulares do documento iconográfico disponibilizado, assim como não ocorre a contextualização do conceito de “dança macabra”, impresso na gravura e tema de grande importância ao se pensar a relação entre morte, cultura popular e imaginário medieval.

Em contrapartida, destaca-se que a sessão também apresenta algumas melhorias em relação ao capítulo anterior. Em “orientações didáticas”, é disponibilizado o seguinte comentário a respeito dos conhecimentos médicos sobre a peste bubônica: “Nas áreas ocupadas pelos muçulmanos, a medicina pôde continuar a se desenvolver, pois os estudiosos islâmicos tinham acesso aos textos gregos e de outros povos sobre doenças e seus tratamentos” (Motooka, 2022, p. 236). Observa-se nesse trecho o destaque à singularidade do contexto muçulmano, aberto aos saberes científicos vindos de outras culturas e tempos, em oposição à rigidez imposta pela Igreja católica, como delimitado anteriormente. Outro aspecto favorável encontra-se no quadro adicional “A peste na atualidade”, ao abordar a atualização de dados da frequência da doença ainda na contemporaneidade. O trecho evidencia-se como relevante ao conectar o estudante ao tema, não o limitando apenas como aspecto inerte ao passado, mas, sim, como elemento vivo, que pode se fazer ponte de reflexão e empatia entre passado e presente.

A segunda obra consultada é *Jornada: novos caminhos*, produzida pela editora Saraiva Educação S.A., e pertencente a uma coleção maior, na qual abarca todos os quatro níveis dos anos finais do Ensino Fundamental. Contribui para nossa análise o volume dedicado ao sexto ano, com autoria de Maurício Cardoso<sup>164</sup> e Priscila Nina Fernandes.<sup>165</sup> Utilizaremos a versão eletrônica do Manual do Professor referente a sua primeira edição, lançada no ano de 2022. A respeito de conteúdos que versam sobre o período medieval, estão localizados nas duas últimas unidades da coleção. As unidades são, conseqüentemente, subdivididas em capítulos, renomeados pelo material como “trilhas”. Consultaremos os

---

<sup>164</sup> Maurício Cardoso é doutor e mestre em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), professor do departamento de História da USP, onde ministra disciplinas sobre Ensino de História, e também autor de obras didáticas para o Ensino Médio (Cardoso; Fernandes, 2022).

<sup>165</sup> Priscila Nina Fernandes é bacharela em História pela USP, mestra em Artes, com ênfase em Brazil in Global Perspective pela King's College London (Universidade de Londres), e doutora em História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como autora de conteúdo didático para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (Cardoso; Fernandes, 2022).

conteúdos disponibilizados na unidade VII “A Europa feudal” e, mais especificamente, a trilha III, intitulada “Europa cristã”,<sup>166</sup> e a trilha IV “O senhorio feudal”.<sup>167</sup>

Nota-se, ainda em sua introdução, que a trilha III apresenta uma comparação entre a diversidade religiosa da contemporaneidade nacional em relação ao impacto da cristandade no território medieval europeu, como forma de aproximar desde início o estudante ao conteúdo. Em “orientações didáticas”, o material conceitua cristandade como uma “unidade imaginária em torno da religião cristã”, “diversa em suas origens e etnias”. Soma-se a isso o apontamento de um mundo cristão como constituído a partir de “estratégias, imposições e resistências”, diferenciando-se, ao menos de início, à perspectiva generalizante em *Geração Alpha História* (Motooka, 2022), ao demarcar os elementos de pluralidade e tensões como base de formação da cristandade medieval. Outro aspecto favorável insere-se na orientação de demarcar o período medieval como ponto de origem e centralização da Igreja católica como instituição, indo de encontro, dessa maneira, a atual historiografia que aponta para o desenvolvimento de diferentes experiências religiosas cristãs anteriormente, ao longo da antiguidade tardia, e vistas como movimentos plurais e sem um único núcleo (Chevitarese, 2011). Torna-se notável, todavia, a permanência da utilização de conceitos antiquados como “pagão”, ao se tratar da conversão de grupos ao cristianismo (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 197).

Embora permaneça estruturalmente alinhado às dinâmicas feudais, como realizado em *Geração Alpha História* (Motooka, 2022), as sessões da trilha III estruturam-se de modo que o estudante compreenda e problematize a Igreja católica como ponto chave da sociedade medieval, para além de sua aplicação unicamente como parte de uma estrutura feudal estamental formada por clero, nobreza e servos. Observa-se, assim, que temas como a organização interna clerical, o monasticismo e o processo de conversão de determinados segmentos ao cristianismo ganham espaço pela dupla de autores. Embora não se vincule de modo direto às representações Além-túmulo, a sessão “Conversão cristã e intolerância religiosa” (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 199) configura-se como ponto de partida interessante ao pensarmos os conceitos de salvação, Paraíso, condenação e Inferno como

---

<sup>166</sup> De acordo com o material didático, as habilidades da BNCC trabalhadas nesta trilha são EF06HI016 e EF06HI018 (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 197).

<sup>167</sup> De acordo com o material didático, as habilidades da BNCC trabalhadas nesta trilha são EF06HI016 e EF06HI019 (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 204).

elementos norteadores do pensamento cristão naquele momento. Isso se explica pelo aprofundamento a respeito do processo de conversão ao catolicismo das diferentes denominações religiosas presentes no mundo pré-cristão. A conversão opera como um mecanismo disciplinador diretamente intrincado à narrativa escatológica, ao reforçar uma ordem social que garante salvação aos fiéis, e condenação àqueles que rejeitam os preceitos cristãos.

O material chama atenção ao processo de conversão implementado pela Igreja católica como “lento e perigoso”, difundido por meio do discurso teológico, através de interesses políticos da monarquia e, ainda, pela submissão religiosa forçada da população. A opção pelo aprofundamento do tema na coleção, abre espaço para que o *corpus* textual traga informações sobre movimentos cristão heréticos, perseguidos e reprimidos durante o período medieval. Em “orientações didáticas”, o material indica tal processo como culminante no “apagamento das culturas não cristãs”. Adiante, a coleção faz diálogo com perspectivas atuais sobre o tema apontando para a “permanência de práticas e valores populares ligados às chamadas culturas pagãs ainda nos tempos modernos”, sobrevivendo, “ainda que de formas sincréticas ou híbridas”, em cosmovisões articuladas a uma relação mais íntima com natureza, e em celebrações populares como o dia das bruxas e as festas juninas. A coleção orienta a organização de apresentação a respeito das religiões envolvidas ou citadas, propondo que as “articulações estabelecidas entre o paganismo e o catolicismo” no medievo como ponto de partida para se aprofundar debates sobre intolerância religiosa (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 199).

Cumprе ressaltar que a página apresenta a o afresco de Luca Signorelli (1445-1523), realizado no século XV, trazendo “pagãos italianos” convertidos por São Benedito. A legenda oferece, ainda que de modo breve, uma descrição dos elementos: “A imagem mostra o santo pregando aos pagãos em primeiro plano e monges derrubando uma estátua pagã ao fundo”. Todavia, embora compartilhe do tema de conversão com o *corpus* textual, o material não apresenta orientações de trabalho com a imagem, assim como ocorre em *Geração Alpha História* (Motooka, 2022) (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 199).

Por fim, um ponto importante para nossa pesquisa de maneira ampla e trabalhado pelo capítulo é a sessão “No tempo das catedrais”. Nessa sessão, os autores analisam o desenvolvimento das grandes catedrais e mosteiros como indicativos visíveis da presença e



poder da Igreja católica durante o período. Outrossim, o material os caracteriza como locais que para além de silêncio e oração, também eram “espaços de circulação de pessoas e de atividades não eclesiais”. Duas imagens ilustram o texto, sendo ela a fotografia da Catedral de Pisa, e outra fotografia da Catedral de Santiago de Compostela. Um segundo ponto pertinente da página, está em “orientações didáticas”. Na sessão, sugere-se: “seria oportuno explicar para os estudantes que a Igreja católica, de fato, passou a organizar a vida social nas cidades e aldeias, controlando o tempo”. A orientação é articulada ao badalar dos sinos das igrejas e mosteiros, que apontavam não só o horário das cerimônias, como também orientação do campo religioso sobre o ritmo de trabalho (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 201).

Em “O poder da terra: o senhorio feudal”, título da trilha IV, é onde o imaginário escatológico e o Além-túmulo recebem uma análise aprofundada. A sessão “O imaginário medieval”, dividida em duas páginas, apresenta como sugestão de atividade o trabalho de articulação entre documentação iconográfica, *corpus* textual e reflexão sob sua presença no tempo atual. Nesse sentido, a sessão apresenta melhoras significativas quando comparadas a outras sessões investigadas. Em primeiro, se traça o imaginário medieval como resultado da convergência de três diferentes tradições: “a cultura greco-romana, o cristianismo e as práticas e crenças politeístas e animistas”. Tal conceituação vai de encontro às perspectivas propostas por nosso OA, ao tratar o imaginário como fruto e dependente do meio social e cultural no qual está imerso. Mais que isso, os autores apontam em “orientação didáticas”, o imaginário conceituado como “representações simbólicas socialmente construídas e partilhadas em determinada comunidade”, em especial as representações sobre o “desconhecido e o intangível, isto é, sobre fenômenos inexplicáveis, mas que podiam ser compreendidos como possíveis” (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 207).

Quatro documentações iconográficas são introduzidas pela coleção: (i) o painel bizantino “Escada da Ascensão divina”, originário do século XII e atualmente exposto no Monastério de Santa Catarina, no Monte Sinai, Egito. Retrata um sonho narrado pelo monge e João Clímaco (c. 579-649), sobre os desafios enfrentados por monges na busca pela ascensão espiritual, com a “luta entre as virtudes cristãs e os pecados” representada através da subida em uma escadaria, como caminho ao Paraíso; (ii) a tapeçaria “O Unicórnio em cativeiro”, fabricada entre 1495 e 1505, nos Países Baixos. Pode ilustrar segundo o texto, tanto a figura do “amado domado”, ou seja, “um homem fiel e feliz no seu casamento”,

quanto “a fertilidade de homens e mulheres”; (iii) tapeçaria produzida em Basiléia, atual Suíça, em cerca de 1420, com a imagem de um animal lendário, semelhante a um leão ou a um dragão. Representa “os vícios humanos e as tentações diabólicas”, sugerindo-se a necessidade de controlá-los; e (iv) a tumba de um cavaleiro da família d’Aluye, representado em oração, encontrada na cisterna da Abadia de La Clarté-Dieu, em Tours, atual França, e produzida cerca de 1267 (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 207-208).

Diferentemente ao que ocorre em *Geração Alpha História* (Motooka, 2022), a sessão descrita acima apresenta direta relação entre *corpus* textual e documentação iconográfica. As imagens selecionadas surgem como modelos que abordam importantes elementos do imaginário medieval, como o temor do inferno, a salvação da alma, os bestiários, e a representação da “boa morte”, ilustrando os apontamentos levantados pelo texto didático de “monstros diabólicos, poderes mágicos e intervenções divinas” como parte da imaginação de homens e mulheres do período. Essa relação é reforçada pelo quadro “sugestão de atividades”, com a orientação de “observação das imagens e a leitura atenta das legendas” por parte dos estudantes, bem como a identificação das “crenças representadas” e a elaboração de uma explicação para sua existência. Como atividade, orienta-se a reflexão por meio de perguntas que conectam as estruturas deste imaginário aos elementos que povoam o imaginário atualmente, desse modo, trabalhando crenças, monstros, expectativas, medos e anseios dos estudantes. As respostas para as perguntas devem ser desenvolvidas em formato de desenho e compartilhadas posteriormente por meio de roda de conversa, tangenciando, segundo a coleção, “competências emocionais e colaborando para o trabalho com a saúde mental da turma” (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 207).

Ainda que as imagens abordem aspectos relevantes para se pensar o imaginário medieval, ressalta-se a prevalência pelo recorte feudal, indicado ainda pelo *corpus* textual em “imaginação de homens e mulheres da Europa feudal”. Outro ponto recai na seleção de imagens que privilegiam campos como o monástico e o da nobreza, em prejuízo às manifestações vinda das tradições populares, do campesinato e, mais importante para nosso estudo, do imaginário escatológico corrente. De fato, as imagens selecionadas apontam para crenças religiosas, simbologias de vícios, pecados e virtudes, assim como representações acerca da morte e da salvação da alma, direcionando-nos para elementos que dialogam com a narrativa escatológica impressa naquele período. A coleção, dessa maneira, deixa escapar

a possibilidade de conectar as imagens ao pensamento moralizante escatológico e uma cosmovisão medieval ampla, assim como o trabalho junto aos estudantes acerca da relação entre o imaginário medieval e perspectivas continuadas ao longo do tempo.

Como balanço final, verifica-se que as coleções *Geração Alpha História* (Motooka, 2022) e *Jornadas: novos caminhos* (Cardoso; Fernandes, 2022) abrem espaço para a exploração do tema investigado, embora apresentem recortes e leituras limitantes.

A coleção *Geração Alpha História* privilegia como ponto norteador a religiosidade católica feudal como formadora do imaginário medieval. O material aponta para o caráter ordenador da Igreja católica, impactando e moldando a formação de hábitos, costumes e pensamentos medievais, alicerçados sob a “visão de mundo e na moral cristãs” (Motooka, 2022, p. 214). Nessa perspectiva, a coleção insere a Igreja católica como instituição que supera as esferas políticas e sociais, articulando o poder terreno ao poder divino. Sob outro viés, a coleção *Jornadas: novos caminhos* não abandona a importância da Igreja católica para o desenvolvimento de uma visão de mundo e imaginário medieval, mas insere, como igual impacto, outros campos sociais, culturais e religiosos como formadores destas representações. Trata-se, pois, de uma abordagem mais ampliada e complexa acerca do tema, destacando a multiplicidade de símbolos e origens que permearam o imaginário medieval e que coexistem fora do dogma cristão, desse modo, compreendendo o conceito como produto de um universo imaginativo, de sonhos e pesadelos plurais constituídos por uma sociedade (Cardoso; Fernandes, 2022, p. 207).

No que versa a respeito ao impacto da narrativa escatológica ao imaginário medieval, pouco é problematizado de maneira aprofundada pelos autores de ambas as coleções. Por essa razão, entendemos que as coleções deixam lacunas ao não explorar aspectos de relevância para se compreender as mentalidades de homens e mulheres do período. Todavia, cumpre destacar que as coleções lançam mão de elementos que, ainda que de forma indireta, permitem levar à sala de aula reflexões sobre o tema. Seja selecionando documentos iconográficos, como verificado em *Geração Alpha História* (Motooka, 2022), ou na reflexão de elementos que compõem a narrativa escatológica e sobre o Além-túmulo, visto em *Jornadas: novos caminhos* (Cardoso; Fernandes, 2022), as coleções proporcionam pontos de partida para que o(a) professor(a) explore junto aos estudantes discussões acerca das representações, crenças e símbolos sobre a crença no fim dos tempos e seu impacto do mundo

medieval. Nessa direção, e frente às carências verificadas nesse subcapítulo cabe ao(a) docente buscar novas ferramentas que complementem o material didático, viabilizando, desse modo, o desenvolvimento de tais perspectivas.

## 8 JOGOS COMO PONTE DE DIÁLOGO AO ENSINO DE HISTÓRIA

Após tangenciadas as possibilidades e fundamentos teóricos que nos acompanham ao pensarmos o tema da escatologia e o Além-túmulo no imaginário medieval de forma articulada ao ensino de História, este capítulo concentra-se na aplicação prática dos instrumentos para se trabalhar o assunto em sala de aula.

Como aponta Motooka (2022), ao decorrer do século XX, diversos pesquisadores no campo da educação apontaram para novas formas de se ensinar e de aprender, não mais pautadas em métodos de memorização e transmitido unicamente pela figura do(a) professor(a). Nessa perspectiva, abriu-se espaço para novos modelos baseados em um ensino mais motivador e significativo ao contexto do estudante. Isso implica em posicioná-lo como o “sujeito da aprendizagem”, fazendo-se necessário que o estudante esteja ativamente envolvido na construção das relações que conduzem e dão sentido ao conhecimento.

Em concordância a tais direcionamentos, adiante procuraremos refletir acerca das formas de se desenvolver e utilizar um OA em sala de aula no qual, ao mesmo tempo que se vincula ao nosso tema de pesquisa, também não desconsidera o estudante como parte do ensino e aprendizagem. Para tanto, optamos por lançar mão do desenvolvimento de um recurso didático em modelo de jogo de interpretação, popularmente conhecido como *Role-playing game* ou RPG. Tal escolha não se faz por acaso, mas, sim, pelo caráter lúdico, adaptável e cooperativo dos RPGs, proporcionando sua fácil utilização em qualquer tipo de ambiente escolar, bem como a potencial cooperação criada entre os estudantes ao longo do jogo.

Desse modo, procuramos traçar as bases que nos levou a desenvolver nosso OA *Memento Mori*, previamente descrito na Parte I desta dissertação. Em primeiro, apresentaremos as diferentes conceituações acerca do que são Objetos de Aprendizagem, assim como seu potencial de uso no contexto educacional por meio da flexibilidade e redutibilidade que o caracterizam, enfatizando sua aplicação no ensino presencial. Em seguida, buscaremos elaborar uma breve síntese da instituição de jogos como instrumentos pedagógicos ao longo da história, assim como os benefícios vindos do uso do lúdico em sala de aula. Por fim, trataremos acerca das configurações de jogabilidade dos RPGs, modalidade com crescente popularidade na literatura direcionada ao ensino de História.

## 8.1 A UTILIZAÇÃO DOS OBJETOS DE APRENDIZAGEM

Vivemos um momento marcado por profundas transformações. A partir das últimas duas décadas, seja no ambiente escolar, no meio familiar ou em relações pessoais e interpessoais, o advento de um novo mundo, marcado pela tecnologia e avanços científicos, provocou alterações no comportamento humano, operando em diversos aspectos da sociedade, e tornando-se um potencial campo de promoção e aquisição de novos conhecimentos. Com efeito, a tecnologia passou a ocupar o espaço outrora preenchido pelo analógico, e que, agora, se constrói, se desconstrói e se reinventa. Em paralelo a um novo modo de viver, uma nova geração de crianças nasce, portando novas possibilidades e potenciais, mas também necessitando de estímulos distintos daqueles tradicionais a seus progenitores.

Entre eles, se faz necessário pensarmos na ampliação das formas de ensino e aprendizagem. Aqui, a utilização de ferramentas presentes no cotidiano privado dos estudantes ganha cada vez mais espaço no planejamento escolar de docentes, tornando-se potentes recursos para uma nova concepção de ensino, na qual é ponte entre a realidade do educando e uma melhor explanação acerca de temas abordados em sala de aula. Indo além dos tradicionais giz e quadro, as Tecnologias de Informação e Comunicação, também denominadas pela abreviação TICs, englobam qualquer mídia – seja jogos, redes sociais, vídeos, áudio, entre outras –, que tenham o potencial para se transformar em ferramentas interativas e novas formas de comunicação que transmitam, de alguma forma, conhecimento, cabendo ao professor o papel de mediador que interliga o contexto social ao espaço escolar.

Dentre as ferramentas desenvolvidas a partir das TICs, os Objetos de Aprendizagem<sup>168</sup>, também denominados pela sigla OA, se tornaram nas últimas décadas importantes aliados no processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente baseados no paradigma da programação orientada a objetos do campo da Ciência da Computação, um OA pode ser adequado a qualquer contexto e meio, desde que tenha o devido planejamento, possuindo na flexibilidade e na possibilidade de reutilização, suas principais características, assim, facilitando a disseminação de conhecimento para outros espaços e públicos, além de

---

<sup>168</sup> Para além de “Objetos de Aprendizagem”, também são utilizadas outras nomenclaturas como objetos educacionais; objeto independente; objeto de comunicação, entre outros.

estar apto a sofrer constantes atualizações quando necessário (Aguiar; Flôres, 2014, p. 12-13; Braga; Menezes, 2014, p. 19-20).

A definição do conceito de Objeto de Aprendizagem não é consensual entre os estudiosos, variando de acordo com a abordagem e os usos propostos a ele. Dentre a amplitude de concepções, destaca-se a de Wiley, definindo um OA como “[...] qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem” (Aguiar; Flôres, 2014, p. 13-14; Damasceno; Santos, 2013, p. 4). Quando pensamos a respeito do desenvolvimento de um recurso didático que seja capaz de articular a aplicação de um OA, definido por Wiley como “um recurso digital”, ao nosso campo de trabalho, isto é, o contexto escolar da rede pública, se faz necessário tecer algumas considerações.

Ainda que grande parte da população brasileira possua acesso à internet e disponha de algum tipo de aparelho digital em seus domicílios, os mesmos dados não se repetem no cenário das escolas públicas do país. Em números apresentados pelo *Panorama da qualidade da Internet nas escolas públicas brasileiras em 2024*, baseando-se no Censo Escolar 2023, foi verificado que 89% das escolas públicas em atividade declararam ter acesso à internet para uso geral, embora apenas 62% destas possuem acesso para aprendizagem, 29% com equipamentos para seu uso, e somente 11% com velocidade de internet considera adequada por estudante.<sup>169</sup> Ante esse quadro e à realidade docente, nos surgem alguns questionamentos: de quais modos se deve aplicar um OA digital em um cenário no qual parte das escolas não possui acesso às plataformas on-line? Em um contexto social no qual falta letramento digital, é possível estudantes que não possuam manejo cotidiano dos recursos digitais, obtenham êxito em seu manuseio na sala de aula? Em suma, é válido o desenvolvimento de um OA unicamente digital tendo em vista o enorme campo de desigualdades quando refletimos acerca desta questão no ambiente educacional?

Recuperamos as definições apresentadas por Koohang e Harman, desse modo, por acreditarmos que apontem a uma melhor forma de aplicação no que se refere o contexto nacional. Assim, os autores conceitualizam OAs como “objetos não exclusivamente digitais, que podem ser reusados e customizados para alcançar objetivos instrucionais específicos” (Aguiar e Flôres, 2014, p. 14-15). Nessa direção, também se destaca a definição do *Institute*

---

<sup>169</sup> Disponível em: <https://medicoes.nic.br/media/Publicacao-internet-escolas-2024.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2025.

of *Electrical and Electronics Engineers* (IEEE), estabelecendo um OA como “qualquer coisa digital ou não digital, que possa ser usada, reusada ou referenciada num processo de ensino e aprendizagem com o apoio da tecnologia” (Damasceno; Santos, 2013, p. 4). As duas definições apresentadas anteriormente não estipulam o caráter digital de um OA como elemento *sine qua non* de sua estrutura. Aqui, vale destacar que é a replicabilidade do OA em outros meios que ganha destaque em tais conceitualizações, indicando como principal objetivo de um OA a sua ampliação ao alcance e a variados modos de utilização da ferramenta no meio escolar.

Considerando as definições, possibilidades e desafios dos usos de um Objeto de Aprendizagem no campo da educação no Brasil, optamos neste trabalho pelo desenvolvimento de uma ferramenta de intervenção a ser trabalhada presencialmente em sala de aula, mas que também possua potencial digital, quando se fizer possível o trabalho com os estudantes neste âmbito. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de um recurso que parte de nossa realidade: a escola pública. Para tanto, propomos a construção de um recurso pedagógico em formato de jogo, com o estilo de *Role-playing game*, buscando incentivar a construção de uma formação mais ampla do estudante, ao estimular o raciocínio lógico, a imaginação histórica, o desenvolvimento social e cognitivo os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Adiante, busca-se traçar, em linhas gerais, o contexto de surgimento dos jogos como instrumentos atrelados ao campo educacional, assim como as benesses cognitivas, pedagógicas e sociais de seu uso entre estudantes em uma sala de aula.

## 8.2 JOGOS COMO RECURSOS EDUCACIONAIS: HISTORICIDADE E POSSIBILIDADES

Desde tempos remotos o homem utilizou de jogos para criar e obter entretenimento. Em virtude disso, o ato de brincar tornou-se elemento natural da constituição humana, consolidando-se como importante instrumento de motivação para o desenvolvimento do indivíduo sob diversas ordens, seja ele cognitivo, social, cultural, simbólico ou psicológico. Não causa estranheza, portanto, que o jogo como objeto de estudo tenha despertado o interesse de diferentes campos do saber para além do pedagógico, convertendo-se também



em tema central para áreas como a Filosofia, História, Sociologia e Psicologia, que buscaram refletir acerca de sua potencialidade como aliada ao desenvolvimento humano (Brougère, 1998; Caillois, 2017; Huizinga, 2000; Piaget, 1985; Vygotsky, 1991).

Diante da amplitude de domínios nos quais o lúdico se insere, acreditamos ser pertinente responder *a priori* a seguinte questão: o que podemos identificar como “jogo”?

Hodiernamente, ao observarmos o contexto contemporâneo, variadas conceituações cercam a palavra. Ela está presente na brincadeira entre a mãe e o bebê, no faz-de-conta espontâneo da infância, nos sistemas de estratégias dos jogos políticos, ou mesmo nos *videogames* super tecnológicos comercializados para adultos. A significância do termo jogo pode ser conferida, assim, a partir de sistemas de interpretações pessoais, subjacentes ao seu contexto cultural e à visão de mundo da sociedade que o confere significado e utilidade (Kishimoto, 1995, p. 47). Isto é, uma mesma conduta pode ser um jogo ou não, a depender das experiências, tradições e valores da cultura onde está imersa.<sup>170</sup>

Examinando sua etimologia mais abrangente, a palavra jogo advém do termo *ludus*, de origem latina, podendo significar brincadeiras, competições, jogos de regras e representações teatrais e litúrgicas. De acordo com Fortuna (2018, p. 50), o termo sofre mudanças a depender da temporalidade e espacialidade na qual está circunscrito, como durante a antiguidade, designado a palavra escola com ênfase à escola de gladiadores, e ao longo do medievo, referindo-se ao teatro sacro, na representação hagiográfica de santos. Do termo *ludus*, deriva-se “lúdico”, significando tanto a conduta sob o jogo em si, jogar, quanto a palavra brincar. Particularmente no português, a palavra jogo advém de *jocus*, traduzindo-se como brinquedo, divertimento ou passatempo sujeito a regras. Por conseguinte, o termo *jocus* é base para *jocularis*, isto é, aquilo que é divertido, risível.

Segundo Tizuko Kishimoto (1995, p. 48; 1998, p. 7), há na língua portuguesa uma indiferenciação no emprego das palavras jogo, brincadeira e brinquedo, sendo aplicados

---

<sup>170</sup> Segundo Caillois (2017, p. 91-92), essa compreensão pode ser refletida de modo mais nítido ao destacarmos as experiências de ressignificações e apropriações de jogos, quando emprestadas ou deslocadas a sociedades estrangeiras, ou mesmo reminiscentes de atividades outrora solenes. Se fazem relevantes como exemplos, nesse contexto, a ressignificação da máscara, elemento universalmente sagrado, convertida em brinquedo e acessório; a pipa, símbolo coreano de expiação e libertação dos males de uma comunidade pecadora, que tornou-se passatempo na Europa moderna; na Índia védica, o balanço foi condutor cósmico, responsável pelo vaivém eterno no qual arrasta seres e mundos; e mesmo os jogos esportivos celebrados na Grécia antiga, dedicados a divindades, constituíam-se como uma espécie de cultos e liturgia de uma cerimônia piedosa. Como exemplifica o autor, há mudança na função social do jogo, mas não em sua natureza.

costumeiramente com o mesmo significado em estudos sobre o tema, demonstrando um nível baixo de conceituação do objeto. Concordamos com a autora, nesse caso, por sua preferência pela aplicação da diferenciação em relação às três palavras, também implementando-a em nossa pesquisa. De tal maneira, o emprego do termo jogo passa a ser aplicado às competições e jogos de regras e estratégias estruturadas pelo próprio material – como, por exemplo, o xadrez, tabuleiro e dominó –, o brinquedo adquire como descrição a de objeto de suporte do brincar – uma forma manipulável de interação simbólica ao mundo real –, e a brincadeira passa a ser associada a uma conduta lúdica estruturada com regras explícitas ou implícitas.

A respeito de suas características, o jogo também pode ser compreendido de forma polissêmica. Possivelmente a definição mais proeminente na literatura ainda seja a encontrada na célebre obra *Homo Ludens*, de 1938, do historiador holandês Johan Huizinga. Em *Homo Ludens*, o autor considera jogos como parte inerente da experiência humana evolutiva, ao ponto de redefinir o homem como aquele que joga – *Homo ludens* –, alcunha mais apropriada de que *Homo sapiens*<sup>171</sup>. Em uma síntese das características mais formais, Huizinga destaca o jogo como:

[...] uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes (Huizinga, 2000, p. 13-14).

A conceitualização estabelecida pelo autor destaca a relação entre a cultura e o jogo, em defesa de uma especificidade que transcenda o lúdico para além de um “fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico”. Assim, o jogo torna-se possuidor de um *significante*, expressando um sentido que ultrapassa o movimento empreendido no ato de brincar em si. Huizinga (2000, p. 125) defende a ideia do jogo como uma noção humana primitiva que pode

---

<sup>171</sup> “Em época mais otimista que a atual, nossa espécie recebeu a designação de *Homo sapiens*. Com o passar do tempo, acabamos por compreender que afinal de contas não somos tão racionais quanto a ingenuidade e o culto da razão do século XVIII nos fizeram supor, e passou a ser de moda designar nossa espécie como *Homo faber*. Embora *faber* não seja uma definição do ser humano tão inadequada como *sapiens*, ela é, contudo, ainda menos apropriada do que esta, visto poder servir para designar grande número de animais. Mas existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante como o raciocínio e o fabrico de objetos: o jogo. Creio que, depois de *Homo faber* e talvez ao mesmo nível de *Homo sapiens*, a expressão *Homo ludens* merece um lugar em nossa nomenclatura” (Huizinga, 2000, p. 3).

dar-se fora do processo cultural, enquanto impulso social, compreendendo a cultura como originária “*no* jogo, e *enquanto* jogo, para nunca mais perder esse caráter”. Nesse sentido, as manifestações culturais derivariam de elementos provenientes do lúdico, permanecendo subjacentes ao longo do tempo de diferentes formas, manifestadas, por exemplo, em um debate filosófico, nos rituais religiosos, bem como nas regras e estratégias de guerra.

Em contrapartida a Huizinga, a conceituação do educador francês Gilles Brougère (1998; 2022, p. 10-11) ressalta a importância em compreendermos a relação entre o jogo e uma cultura preexistente, e não baseando-se na ideia da atividade lúdica como fonte da cultura. Para tanto, Brougère destaca a característica de “segundo grau” do jogo, isto é, um deslocamento simbólico de fatores da realidade social e cultural de quem brinca a um plano ontológico, um lugar de construção de uma cultura lúdica.<sup>172</sup> Essa cultura própria do jogo não é apenas reflexo da cultura geral ou da originalidade da imaginação do sujeito que a produz, mas, sim, fruto de múltiplas interações e articulações sociais e simbólicas, complexas e diversificadas, necessárias de um sentido dentro do ambiente onde ela está sendo expressa. Nesse sentido, para Brougère a compreensão acerca do que é jogo está atrelada ao contexto, tornando-se um fato social.

Sob uma terceira perspectiva, e baseando-se em uma abordagem mais sociológica do que cultural, Roger Caillois (2017, p. 35) postula que o conceito de jogo designa um sistema complexo de atividades constituído de seis elementos estruturantes. Em primeiro, a participação livre e voluntária de quem joga, pois o jogador dedica-se quando encontra prazer e diversão no jogo, sendo necessário ter a liberdade de partir quando desejar. Sua circunscrição em um espaço de fronteiras espaciais e temporais bem demarcados, isolado do resto da existência do jogador, permitindo-o a imersão total na partida. As regras pré-definidas e arbitrarias que regem o jogo, não necessariamente ligadas a um mundo externo, e que não devem ser questionadas. Também os resultados incertos, trazendo dinâmica, renovação constante e possibilidade de vitória para todos os participantes. Seu caráter improdutivo, ainda que em jogos de azar possa haver deslocamento de propriedade entre o círculo de jogadores, ao final não cria bens, nem novas riqueza material. Por fim, a criação de uma realidade fictícia, separada da realidade da vida cotidiana.

---

<sup>172</sup> Brougère (1998) define a cultura lúdica como um “conjunto de acontecimentos que permitem tornar o jogo possível”, repleto de referências e elementos culturais, materiais e sociais que circundam o mundo de quem participa e constrói o jogo.

As conceitualizações apresentadas acima (Huizinga, 2000; Caillois, 2017; Brougère, 1998; 2002), demonstram a amplitude de características e definições acerca do tema. Todavia, ainda que derivadas de diferentes abordagens, elas também se convergem apresentando certos pontos em comuns, como: o caráter voluntário de participação no jogo; o prazer adquirido pela atividade; a limitação espacial e temporal circunscrita; seu caráter ficcional, à parte da realidade na qual o jogo foi elaborado; sua participação no impacto e transmissão cultural e social; seu sistema de regras implícito ou explícito; e sua potencialidade na formação e desenvolvimento daquele que brinca. Ao concentrarmo-nos em aspectos que articulem as características dos jogos ao campo educacional, uma característica em específico se sobressai frente às demais: sua potencialidade como instrumento de motivação à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Nessa perspectiva, o ato de brincar/jogar passa a ser estabelecido como auxílio ao desenvolvimento social e de aprendizagem, contribuindo para a formação simbólica, raciocínio lógico e relacionamentos intra e interpessoal (Cotonhoto *et al.*, 2019, p. 38). De fato, como aponta Tânia Ramos Fortuna (2018, p. 54), o brincar adquire especial destaque no desenvolvimento da experiência humana ao observarmos seu sentido como forma de comunicação e expressão, tanto com o outro quanto na construção do eu. Isso ocorre pela comunicação vinda do brincar abarcar sua própria compreensão e expressão de elementos ocultos de seu mundo, permitindo, assim, a produção de uma forma singular de linguagem, em especial na infância, momento de constante adaptação ao meio.

Para o biólogo suíço Jean Piaget (1985, p. 159-160), a relevância da construção dessa linguagem particular se dá por sua assimilação, em forma simbólica e pura, daquilo que ainda não pode ser dominado e reproduzido verbalmente em sua totalidade pelo sujeito. Nessa perspectiva, o jogo e o brincar tornam-se meios fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem humana, ao passo que estimulam a abertura de diálogo e a exploração de tais elementos de mundo ainda desconhecidos no contexto infantil, tornando-se condição e expressão própria da infância. Ainda que não caracterize o jogo e o lúdico como objetos centrais em si de seu estudo, Piaget os identifica como uma atividade espontânea diretamente relacionada a uma função semiótica, capaz de também refletir o estágio de desenvolvimento na qual ela se encontra, tornando-se, assim, fundamentais ao se analisar a formação humana.

Considerando a concepção de estágios do desenvolvimento cognitivo elaboradas por Piaget (1985),<sup>173</sup> três destas se relacionam à infância, cada qual incorporando uma relação própria com a ludicidade, separadas em jogos de exercício, simbólico e de regra. No primeiro estágio, denominado sensório-motor, entre o nascimento e os dois anos de idade, a criança ainda não apresenta capacidade de representação simbólica, fazendo-a recorrer às brincadeiras individuais, guiando-se pela manipulação de objetos. Nesse estágio, estão os jogos de exercícios, ações repetitivas e com o único objetivo de satisfazer e trazer prazer à criança.

O segundo estágio, pré-operatório, entre dois e sete anos, apresenta uma criança de conduta autocentrada, que se apropria da linguagem. Aqui, ela utiliza da imitação e adquire maior capacidade de reconhecimento simbólico e do conceitual, sendo capaz de distinguir o significante do significado. Dessa forma, é o estágio onde se consolida o faz-de-conta e a noção da existência de regras, possibilitando os jogos simbólicos. O estágio seguinte, entre sete aos 11, chamado como operatório concreto é o momento no qual a criança se organiza cognitiva e afetivamente, por meio da socialização com o outro. É o momento no qual ela aprende, de maneira eficaz, os sistemas de regras formais de um jogo, passando a atuar de forma mais voltada ao coletivo, se interessando por jogos esportivos e estratégicos, denominados como jogos de regras. Portanto, para Piaget o ato de brincar e o jogo extrapolam o mundo imaginativo da criança, ressoando de forma natural em seu comportamento e desenvolvimento intelectual.

O lúdico como parte do processo de aprendizagem também foi definido e defendido por Lev Vygotsky, ao início do século XX. Em contrapartida às fases de assimilação da realidade defendidas por Piaget, o desenvolvimento pela perspectiva de Vygotsky (1991) está associado a um estímulo artificial secundário, constantemente relacionando-se e adaptando-se aos fatores internos e externos no meio no qual está imerso, transformando-o e sendo transformado por ele. Nesse sentido, o desenvolvimento ultrapassa um mero aspecto biológico latente a cada indivíduo desde o nascimento, para ser parte um processo socialmente constituído e historicizado. Para o autor, o desenvolvimento cognitivo humano

---

<sup>173</sup> Ao total, Piaget lista quatro estágios de desenvolvimento cognitivo, do nascimento à fase adulta. A quarta fase, e não relacionada acima, diz respeito ao estágio operatório formal, a partir dos 11 anos de idade, representando o estabelecimento do raciocínio lógico e dedutivo, a formulação de hipóteses e a valorização do pensamento frente à prática.

se dá a partir de três níveis: (i) o nível de desenvolvimento potencial – as ações nas quais a criança apenas realiza com a orientação de terceiros; (ii) o nível de desenvolvimento real – as ações que a criança é capaz de realizar sem a ajuda de terceiros; (iii) e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) – momento de mediação e transformação entre o nível de desenvolvimento potencial para o real, isto é, o desenvolvimento de autonomia da criança a partir de uma atividade mediada.

Durante a ZDP são construídos os processos mentais de desenvolvimento, denominados por Vygotsky como Funções Psicológicas Superiores, costumeiramente abreviadas como FPS<sup>174</sup>, a partir da interação social entre a criança e o mundo ao seu redor. À medida que novas combinações de funções psicológicas se articulem ao longo do desenvolvimento do sujeito – através da atividade e comunicação humana ativa –, novas FPS se estruturam cognitivamente, contribuindo para sua organização e regulação. Isto é, o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado a um fator social. O lúdico e a brincadeira adentram, nesse sentido, como prática social e cultural, que faz parte da construção do pensamento e compreensão de mundo pela criança. Em consequência disso, o brincar contribui para que ela compreenda, aprenda e ressignifique sua realidade por meio do ato de brincar, ao mesmo tempo que desenvolve seus aspectos cognitivos e emocionais.

Sob o prisma da Psicanálise, o jogo desponta como mecanismo de representação do inconsciente infantil. De acordo com Santos (2005, p. 3), Freud e, posteriormente, Melanie Klein identificaram o jogo como uma projeção exterior, de modo simbólico, assim como no sonho, dos desejos, experiências, fantasias e medos da criança. Tal percepção foi base para a criação de novas técnicas de exploração do psiquismo infantil, utilizando do lúdico e de suas ferramentas, como meios de reelaborar a realidade e as vivências da criança, auxiliando no enfrentamento contra sentimentos e emoções internas ameaçadoras. Nessa perspectiva, a criança encontra no lúdico e na brincadeira um porto seguro para se expressar e se preparar para experiências desagradáveis e desafiadoras.

Considerando tal panorama, a partir dos debates produzidos ao início do século XX, o lúdico consolidou-se como importante elemento no desenvolvimento e na aprendizagem humana. Por consequência, os jogos passaram a ser associados de forma sistemática ao

---

<sup>174</sup> Pode-se evocar como exemplos de funções a memória, imaginação, percepção, abstração, raciocínio lógico, entre outras.

campo educacional, desencadeando o estabelecimento de uma nova ferramenta pedagógica que se desvinculara em sua concepção filosófica e de configuração do jogo recreativo: os jogos educacionais.

Em sua obra *O jogo e a educação infantil* (1998, p. 17), Tizuko Kishimoto demarca o século XVI como o momento de consolidação do uso de jogos como suporte de atividade didática. Contudo, é possível verificarmos a relação entre jogo e educação como estabelecida muitos séculos antes. Ainda no território grego durante a antiguidade, Platão já discutia a relevância do lúdico para a disciplina e formação de cidadãos comprometidos com a pólis, em detrimento do uso da violência e repressão na educação de seu tempo. Aristóteles compreendeu jogos como reprodutores de atividades adultas, tornando-se preparo para a vida futura, bem como uma forma de “relaxamento” do espírito. Mais tarde, na Roma pré-cristã, os jogos se destinaram tanto à preparação física quanto moral entre os soldados e cidadãos. Escritos de autores romanos como Horácio e Quintiliano apontaram a venda de guloseimas em docerias, elaboradas em formato de letras, auxiliando na alfabetização cotidiana (Kishimoto, 1998, p. 15).

Posteriormente, a Idade Média europeia, influenciada pelo pensamento cristão, priorizou uma educação disciplinadora, demarcada pela obediência e memorização de ensinamentos religiosos, sem espaço ao pensamento crítico. A atividade lúdica passa, nesse momento, a atrelar-se ao frívolo, às atividades populares, ao teatro, carnavais e festividades às margens da Igreja, que considerava os jogos como meios de prazer pecaminosos<sup>175</sup> (Kishimoto, 1995, p. 118). De acordo com Attie (2014), a condenação dos jogos pelo Catolicismo esteve intimamente influenciada pela necessidade em articular os fiéis à crença no sofrimento de Cristo, em imposição ao prazer gerado pelo lúdico:

Mas, o ensino pretendido pela Igreja Medieval visa sobretudo impor dogmas sem contestação e a prática que mais caracteriza o espaço escolar da época é a recitação, a repetição e a memorização das lições. Outro aspecto a se considerar na educação medieval é a obstaculização da busca pelo prazer e pela felicidade terrestre. Esse impedimento se coloca inserido dentro de uma lógica e de um contexto em que, se

---

<sup>175</sup> A difusão do pensamento cristão durante o contexto medieval acerca da pecaminosidade do jogo, não impediu que importantes pensadores refletissem acerca das potencialidades geradas pelas atividades lúdicas. Durante o século XIII, em *Suma Teológica* e na *Suma contra Gentes*, Tomás de Aquino advoga, retomando a argumentação de Aristóteles, em defesa do jogo como forma de “repouso do espírito”, isto é, momento de recreação necessário para que em seguida o indivíduo se dedique a atividades sérias em vida (Brougère, 1993, p. 52 apud Kishimoto, 1995).

Cristo sofreu para salvar a humanidade, a busca pelo prazer, qualquer que seja este prazer, deve ser considerada ilegítima e pecaminosa (Attie, 2014).

Tal pensamento vivencia uma mudança durante o início da modernidade. Com a valorização dos ideais humanistas no Renascimento, o lúdico deixa de ser objeto de reprovação, para simbolizar uma característica da identidade humana, embora ainda cerceado à nobreza e à aristocracia. Attie (2014) aponta para o restabelecimento dos jogos no cotidiano da sociedade moderna como fruto de novos intercâmbios entre diferentes culturas ocorridas durante o período, se afastando, paulatinamente, de uma mentalidade unicamente clerical que atrelava o lúdico ao não-sério.

A partir desse período, nem mesmo na educação religiosa o uso de jogos foi preterido. O *Ratio Studiorum* (Finalidades dos Estudos, em português), por exemplo – sistema didático desenvolvido pelas escolas jesuíticas, administradas pela Companhia de Jesus – priorizou o caráter lúdico em seus exercícios em defesa da fé cristã, a despeito do ensino escolástico estabelecido durante o medievo. Ainda, o padre franciscano Thomas Murner também lançou mão de jogos de cartas para a compreensão de seus estudantes a respeito da dialética apresentada por textos religiosos espanhóis (Kishimoto, 1998, p. 16).

Com a emergência do movimento científico no século XVIII, favorece-se a maior disseminação e diversificação dos jogos, assim como sua transformação em veículo de propaganda política, visto em jogos de cartas e tabuleiros. Essa popularização ocorre em paralelo ao início do Romantismo, período demarcado pelo nascimento do que Philippe Ariès descreve como “sentimento da infância”, iniciado anteriormente ao final do século XVI, mas que atinge sua culminância ao início do século XVIII. Ariès (1986, p. 156) aponta que em séculos anteriores, a infância era tida como um período de fragilidade humana, que se transferia de modo imediato à fase adulta logo que atingisse certa autonomia e aptidão física, compartilhando das mesmas atividades, como o trabalho e os jogos.

Para Ariès, a distinção da infância como um período de características e necessidades próprias origina-se a partir da articulação entre a reformulação do conceito de “família”, que buscou a partir do século XVII ressignificar a estrutura familiar, tornado a criança um ser que necessita de cuidados específicos; a atenção e proteção à infância realizada pela Igreja, que passou a enxergar a infância como um período de vulnerabilidade, exigindo disciplina e educação moral condizentes aos valores cristãos como forma de se evitar desvios morais; e



a organização do próprio espaço escolar e da valorização da criança no processo pedagógico, refletida em obras de educadores como Comenius, Locke e Rousseau (Cauvilla, 1999).

Desse modo, como aponta Kishimoto (1998, p. 16), a partir do século XIX dá-se início à aplicação dos novos pressupostos ao se pensar sobre a infância e os processos pedagógicos. Um proeminente nome nesse campo é o do pedagogo alemão Friedrich Fröbel, responsável pela idealização do Jardim da Infância (*Kindergarten*), e por sua sistematização de uma proposta pedagógica na qual jogos e brinquedos passam a ser caracterizados como impulsionadores para aquisição de conhecimento na educação infantil. Outros autores no campo da Educação, como Eddouard Claparède e Maria Montessori, também contribuíram posteriormente para a afirmação do reconhecimento do valor de jogos no campo pedagógico, perpassando um aspecto apenas de recreação e situações que se contrapunham ao trabalho escolar (Cotonhoto *et al.*, 2019, p. 39; Kishimoto, 1998, p. 15-18).

Os jogos educativos nascem, assim, a partir da primeira metade do século XX. Em síntese, de acordo com Kishimoto (2018, p. 19), se faz possível conceituarmos jogos educativos como instrumentos utilizados no espaço escolar que proporcionam, concomitante, prazer, cooperação e aprendizagem aos estudantes. Ou seja, deve haver uma relação de equilíbrio entre a função educativa e a lúdica, de tal modo que nenhuma das partes se sobreponha à outra, mas, sim, que ambas se estimulem. Em razão disso, a proposta de incorporação do lúdico ao conteúdo escolar objetiva promover sentido àquilo que é ensinado, tornando a atividade a ser realizada mais envolvente.

Colocando tal perspectiva em prática, em um jogo educativo que apresente uma partida com desafios, um novo nível a ser ganho ou no qual há uma recompensa final prometida, como consequência, verifica-se uma forte probabilidade em que o recurso se converta em um reforço externo positivo para o estudante, devido a experiência prazerosa gerada ao longo do jogo. Em concordância, como aponta Vitiello (2022, p. 51), “aprendemos quando o que é ensinado tem um significado”. Assim, atrelar a aprendizagem ao lúdico possibilita uma maior motivação para superar obstáculos durante o processo de aprendizagem, bem como favorece o engajamento ao conteúdo, no qual o estudante, possivelmente, irá desejar se envolver de forma mais ativa.

Como forma de atingir as potencialidades vindas do lúdico com o uso de nosso OA em sala de aula, optamos pela seleção de um modelo específico de jogo, originado fora do

ambiente educacional, mas que foi incorporado por produções acadêmicas em diferentes campos da Educação nos últimos anos: os *Role-playing Games* ou RPGs.<sup>176</sup> Nessa perspectiva, o subcapítulo a seguir almeja apresentar a trajetória e popularização dos RPGs, assim como as diferentes modalidades, sistemas e configuração de jogabilidade que os compõem, e que foram implementadas no OA *Memento Mori*.<sup>177</sup>

### 8.3 BRINCAR DE FAZ-DE-CONTA: O USO DE *ROLE-PLAYING GAMES*

Filmes, séries, livros, jogos. São significativos os impactos dos *Role-playing games*, ou RPGs, no campo cultural. No tempo presente, uma miríade de diversas formas, gêneros e sistemas de regras estão à disposição para os entusiastas do tema, podendo alternar-se de jogo a jogo, jogador a jogador. Com efeito, conceber uma definição ao termo RPG não resulta em uma tarefa simples. Todavia, torna-se possível identificarmos certas especificidades universais, as quais atravessam todas as modalidades existentes e diferenciam as partidas de RPG em relação a outros jogos. Pensadas para serem desenvolvidas com participação ativa e valorizando a imaginação como principal ferramenta de jogabilidade, as partidas de RPG buscam o entrelaçamento de elementos de encenação (teatro) com o *storytelling* (contação de histórias, em português), a partir da tomada de decisões em grupo, ambientados, invariavelmente, no terreno imaterial (Carvalho, 2022, p. 40). Dessa forma, toda e qualquer partida de RPG configura-se como um processo dinâmico, em que os jogadores devem criar, adaptar e fazer uma releitura da missão proposta, promovendo o espírito em equipe e o exercício do diálogo.

Historicamente, seu desenvolvimento data da década de 1970, em meio a um contexto de emergência de sucessos na indústria cultural, como as obras literárias *Duna* (1965) e *As Brumas de Avalon* (1979), além de produções audiovisuais, como *Star Trek* (1966) e *Star Wars* (1977) (Carvalho, 2022, p. 40). Para mais, seu surgimento está, certamente, atrelado a outros dois populares itens da sociedade estadunidense naquele momento. Em primeiro, há a assimilação do sistema de regras dos *war games* (jogos de guerra, em português), jogos de estratégia em que miniaturas dispostas sob um tabuleiro simulam unidades militares, cabendo

---

<sup>176</sup> A respeito dos usos dos RPGs em produções acadêmicas voltadas ao ensino de História, destacamos os trabalhos de Corrêa (2017), Costa (2017), Freitas (2017), Pereira (2010), Pereira (2014) e Silveira (2021).

<sup>177</sup> Detalhes acerca da descrição e procedimentos necessários para uso de nosso OA foram reservados à Parte I.

aos jogadores da partida atacar, defender ou se infiltrar no cenário do jogo. Em segundo, está a base para o desenvolvimento da ambientação<sup>178</sup> de origem dos RPGs, a partir da escrita do mundo fictício elaborado pelo autor inglês J. R. R. Tolkien, denominada de Terra Média. A obra de Tolkien influenciou no desenvolvimento da chamada “fantasia medieval”, movimento que articula o contexto histórico-social do Medieval com a criação de cenários fantásticos, permeados por criaturas como elfos, *orcs*, homens e *hobbits*.<sup>179</sup>

Imersos nessa atmosfera, no ano de 1974 os estudantes estadunidenses Gary Gygax e Dave Arnesson desenvolvem o primeiro RPG, denominado *Dungeons and Dragons* (Masmorras e Dragões, em português), popularmente conhecido por seu acrônimo, D&D. Com o intuito de produzir um jogo interativo, no qual a imaginação torna-se a principal ferramenta, a jogabilidade de D&D oferece não só entretenimento a quem participa como também cria senso de comunidade, no qual se perpetua para além do mundo interno do jogo. A modalidade seguida por Gygax e Arnesson no desenvolvimento de D&D é denominada de “jogos de RPG de mesa”, uma entre as três grandes modalidades que englobam os RPGs, também existindo os RPGs eletrônicos<sup>180</sup> e os LARPs (*Live Action Role Playing Games*, em inglês)<sup>181</sup>. Os RPGs de mesa, também chamados em inglês por *Tabletop Role-playing Games* (TRPGs), correspondem à modalidade que optamos ao decorrer desta pesquisa. Comportam,

---

<sup>178</sup> Entendemos como “ambientação” o universo ficcional onde a história se passa. Assim, como descreve Vasques (2008, p. 13), ela constitui-se pelo “cenário onde os personagens atuarão, descrito no livro com sua geografia e clima (geralmente com mapas em anexo), história e cronologia, cultura e tecnologias, economia e profissões, religiões e rituais, criaturas e suas biológicas”.

<sup>179</sup> Nessa direção, Macedo (2007, p. 110) nos lembra acerca de como estereótipos desenvolvidos ao longo do tempo sobre uma “obscura” Idade Média fez nascer “um certo fascínio da arte e da cultura de massas”, que toma o contexto medieval como “pretexto para a criação ficcional, a imaginação e o divertimento”.

<sup>180</sup> Como RPG eletrônicos, também denominados de *Computer Role-playing games* (CRPG), constitui-se por partidas simuladas em plataformas on-line de computador ou console. Dentre seus subtipos estão os MMORPs (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Games*, em inglês), jogos que suportam uma grande quantidade de jogadores simultâneos, em que a participação ao longo das partidas pode configurar-se de forma individual ou em grupos, além de estar disponível a possibilidade de visualização das ações das personagens por plataformas gráficas. Ainda que possuam enredo e a necessidade de tomada de decisões dos jogadores, em um MMORP não é necessário a presença centralizada da figura do Mestre em uma pessoa existente, podendo substituído por uma Inteligência Artificial. Nesse sentido, um RPG eletrônico possibilita menos liberdade criativa quando comparado ao RPG de mesa, pois possui uma estrutura narrativa limitada à programação de cada jogo. Podemos destacar como exemplos de MMORP os jogos *WoW* (*World of Warcraft*), *ARK* e *The Lord of the Rings Online* (Silveira, 2021, p. 20).

<sup>181</sup> Nos LARPs (*Live Action Role Playing Games*) há o estímulo à encenação das cenas e diálogos que ocorrem entre os jogadores durante a partida, trazendo elementos de performance e dramatização, articulando RPG ao teatro.

essencialmente, elementos de narração, enredo e imaginação desenvolvida de forma coletiva, preferencialmente em reuniões presenciais entre os participantes.<sup>182</sup>

No que tange aos tipos de cada personagem, os jogadores são subdivididos, essencialmente, em dois diferentes subtipos. A maior parte dos participantes do grupo são denominados de PJ (personagens jogáveis) ou PC (*Player Character*, em inglês). Cada jogador torna-se responsável pelo desenvolvimento e interpretação de um único personagem, dispondo uma nova identidade e perfil, isto é, uma *persona*. Assim, ao início da partida cabe ao jogador produzir uma história, fisionomia, origem, personalidade e características psicológicas referentes ao seu personagem. Ao decorrer da partida, o jogador deverá pautar suas decisões a partir das características escolhidas inicialmente e que sigam o enredo do jogo, aqui sob a égide de um sistema de regras pré-estabelecidas e guiadas por um jogador sem personagem definido.

Tal jogador é denominado de Mestre do Jogo,<sup>183</sup> e possui o papel de mediar, desenvolver e imaginar os caminhos pelo qual a aventura deverá seguir, sem interferir negativa ou positivamente seu percurso. Em outras palavras, ele será o narrador onipresente e neutro, o fio condutor que articula e “amarra” toda narrativa. Cabe ao Mestre o desenvolvimento prévio do cenário onde a trama será ambientada bem como sua mitologia e desafios inerentes à trama. Também se encarrega de interpretar personagens coadjuvantes, denominados de NPC (*Non-player-character*, em inglês) ou PnJ (Personagem não-jogável), surgidos ao longo da narrativa, tornando-se decisivos para fornecer informações e opções de ações aos demais jogadores, além de participarem das batalhas e desafios transpostos, garantindo uma boa dinâmica ao jogo.<sup>184</sup>

---

<sup>182</sup> Destacamos que, ainda que o RPG de mesa seja por natureza um jogo presencial, nos últimos anos novas alternativas de jogabilidades foram desenvolvidas, em especial, com a pandemia da Covid-19. Desse modo, as partidas foram transferidas para plataformas virtuais de reunião como, por exemplo, o *Discord*, ou ainda em sítios próprios ao tema, como o *Roll 20*, já mencionado.

<sup>183</sup> Optamos pela utilização do termo Mestre durante a dissertação, por ser o mais difundido entre os jogadores. Todavia, para além desse, a função possui diversas outras nomenclaturas como, por exemplo, Guia, Narrador, Dungeon Master, Guardião, Árbitro, entre outros.

<sup>184</sup> Como PnJ, destacamos os personagens que darão início à partida, isto é, aqueles que são responsáveis por estabelecerem o ponto de união dos participantes em único objetivo. Ainda, destacamos os PnJs como antagonistas, ou vilões, personagens que oferecerão desafios ao longo e ao final das Campanhas.

Como forma de orientação, o Mestre deve seguir determinados livros básicos,<sup>185</sup> que se apresentam como compendios para o sistema de regras, ambientação e desenvolvimento de personagens, ou seja, diretrizes que norte seu universo ficcional.<sup>186</sup> Os livros de RPG são importantes para o auxílio na assimilação das informações do jogo e, também, na relação entre as ações dos personagens à realidade condizente com o universo ficcional escolhido. Cumpre ressaltar, ainda, que são responsáveis pelos elementos quantitativos do jogo, em que as características e definição de cada personagem são descritas, delimitando características e consequências de ações (Vasques, 2008, p. 12). As decisões dos jogadores são transcritas em fichas pré-definidas, isto é, registros individuais onde estão anotados as características, aparência, competências, atributos iniciais e, também, as conquistas adquiridas ao decorrer da aventura. A partir da proposta de trama apresentada pelo Mestre, cada jogador deve escolher e enunciar sua ação aos demais participantes. A partir de então, o jogador deverá realizar um *teste*, solicitado aos jogadores sempre que há chance de falha na escolha de uma ação. Dessa forma, a rolagem dos dados indica o fracasso ou sucesso, a partir de um elemento de aleatoriedade.<sup>187</sup>

O resultado obtido pela rolagem de dado será interpretado pelo Mestre, a partir dos atributos de força e habilidade de cada personagem em relação à tarefa proposta. Se pode tomar como exemplo um personagem cuja força física possua alto potencial em sua ficha, seu sucesso ao tentar derrubar algum obstáculo material a sua frente será maior que a chance de um personagem de baixo porte físico completar com êxito as tarefas propostas. Caso a numeração obtida na rolagem de dados para o personagem mais fraco deverá também ser mais alta, dificultando o sucesso da tarefa. Esse processo será repetido por todos os personagens ao longo da partida.

---

<sup>185</sup> O tamanho, quantidade e nomenclatura dos livros será determinado de acordo com cada jogo de RPG. Tomando como exemplo D&D, teremos três livros básicos para iniciar o jogo, sendo eles: Livro do Mestre, Livro do Jogador e Livro dos Monstros.

<sup>186</sup> Entre os jogadores de RPG, utiliza-se a palavra “mestrar” ao se referir às ações desempenhadas pelo Mestre.

<sup>187</sup> A presença de dados é um elemento importante em uma partida de RPG, podendo ser tanto de forma material quanto virtual. Concomitantemente, os formatos de lados mais utilizados são os de quatro (d4); seis (d6); oito (d8); 10 (d10); 12 (d12); vinte (d20); e 100 (d100).

Figura 23 - Dados de RPG.



Fonte: a autora (2025).

Além do desenvolvimento da narrativa e de seus personagens, outro fator necessário é a escolha de sistema de qual a partida deve seguir. Um sistema é a denominação dada às regras, isto é, as leis que regem a história. Embora um jogo de RPG possua um enredo interativo e construído entre Mestre e jogadores, seu percurso possui um conjunto de diretrizes para que o jogo não saia de controle, com cada sistema possuindo características próprias.<sup>188</sup> A respeito de sua durabilidade, cada partida apresenta tempo variado, dependendo do sistema, jogadores e da narrativa. Com efeito, o decurso das sessões pode possuir várias horas, dias, meses ou até anos, ganhando, neste último caso, a denominação de “Campanha”. Ainda, é necessária, na maioria dos casos, uma quantidade mínima de três participantes (um Mestre e dois jogadores), sendo seis participantes a média ideal por partida, ao considerarmos o caráter coletivista do jogo.

---

<sup>188</sup> Ainda que o sistema de D&D permanece como o principal expoente da categoria no mundo, novos sistemas de RPGs foram desenvolvidos, incorporando outros autores e gêneros literários.

## 9 PROPOSTA PEDAGÓGICA

Este capítulo possui como objetivo a apresentação de orientações para a abordagem do uso do OA *Memento Mori* em sala de aula pelo(a) docente. Para tanto, lançou-se mão da elaboração de uma sequência didática, estruturada em seis diferentes aulas. Considerando o número de aulas para o componente de História no sexto ano do Ensino Fundamental como organizado, em média, a partir de três aulas semanais, esta sequência deve ser desenvolvida ao longo de duas semanas letivas, ou mais, a depender do cronograma letivo e da dificuldade da turma escolhida. As seis aulas foram desenvolvidas comportando a delimitação temporal de 50 minutos cada. A sequência didática alinha-se ao objeto de conhecimento “O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média”, e à habilidade EF06HI18, “Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval”, estabelecidas pela BNCC (Brasil, 2017, p. 421).<sup>189</sup>

O objetivo desta sequência é contextualizar o desenvolvimento de um imaginário medieval acerca do fim dos tempos no espaço ibérico, articulando-o a elementos sociais, políticos, culturais e religiosos. A partir de tal premissa, almeja-se também analisar o impacto do tema em representações iconográficas vindas do gótico, demonstrando de que modo tais crenças exerceram papel orientador na arte medieval. Por fim, esperamos que a sequência favoreça entre os estudantes o desenvolvimento de reflexões sobre como o imaginário escatológico se presentifica no mundo contemporâneo a partir de diferentes domínios, promovendo, desse modo, uma aprendizagem crítica, contextualizada e que faça ponte entre passado e presente.

Devido aos desafios frente ao cronograma letivo enfrentados pelos(as) docentes durante o quarto bimestre, discutidos mais acima, sugerimos que esta sequência possa ser utilizada como forma de avaliação bimestral. Acreditamos que isso possa provocar um último bimestre escolar mais dinâmico e significativo entre os discentes devido ao uso do lúdico,

---

<sup>189</sup> A sequência didática também pode ser conectada às habilidades “(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)”;

“(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado”;

“(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos” (Brasil, 2017, p. 421).

assim como ocasionar maior interesse acerca da continuação do conteúdo para o início do próximo ano. Outrossim, cumpre ressaltar o lugar do tema eleito dentro do conteúdo de Idade Média. Como discutido anteriormente, a presença da Idade Média tanto pela BNCC, como em materiais didáticos, privilegia sua introdução tendo como ponto a fragmentação do Império Romano e o desenvolvimento do sistema feudal. Orientamos, desse modo, a utilização desta sequência logo após a transmissão do conteúdo de feudalismo, fazendo-se possível a abertura entre os estudantes para a compreensão de uma Idade Média europeia plural, com dinâmicas políticas e territoriais que se diferenciam do eixo França-Inglaterra, bem como um melhor entendimento acerca do impacto da cristandade na construção da visão de mundo no medievo, propiciando aos estudantes exemplos práticos de tais afirmações.

Ao longo do processo de desenvolvimento desta dissertação, se fez perceptível a importância por uma estrutura organizacional de uso do OA em sala de aula, auxiliando o(a) docente no processo de ensino e aprendizagem, ao passo que as coleções didáticas apresentam importantes defasagens ao se enfatizar o território medieval ibérico e o tema escatológico. Nesse contexto, estruturamos nossa sequência didática a partir dos pressupostos empreendidos por Antoni Zabala, compreendo-a como um “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelo professor como pelos estudantes” (Zabala, 1998, p. 18). Desse modo, a sequência foi produzida priorizando o uso de nosso OA, mas, ao mesmo tempo, não se esquecendo da necessidade de articulação às estruturas temporais, espaciais e culturais que o compõe.

Como já sinalizado previamente, priorizamos nesta dissertação o desenvolvimento de um recurso a ser utilizado preferencialmente em sala de aula, mas que possua potencial também no campo virtual, devido aos desafios encontradas no contexto da educação pública. Tendo isso em vista, a sequência foi pensada a ser reproduzida utilizando recursos didáticos presenciais e de fácil acesso, entre eles o livro didático, o quadro branco, o pincel, o projetor, e a impressão de imagens e de nosso OA. Outrossim, sugerimos a disponibilidade para a montagem de um mural em uma das paredes da sala de aula, para que sejam afixadas as atividades desenvolvidas pelos estudantes ao longo das aulas.

Todavia, não foram excluídas as possibilidades de adaptação ao ambiente virtual, sendo possível que o(a) docente que faça uso desta sequência a transfira virtualmente, por



exemplo, a partir de apresentações e formulários on-line, atividades de desenho realizadas em plataformas virtuais, visualização das fontes históricas trabalhadas por meio de computadores, ou mesmo a utilização do próprio OA em meio virtual.

Isso posto, ao compreendermos uma sequência didática como um encadeamento de diferentes atividades fragmentadas em etapas, cada uma das seis aulas propostas a seguir se estrutura a partir de diferentes objetivos iniciais e recortes – o tempo, o espaço, a cultura, a aplicação do OA e a avaliação, respectivamente –, mas que se conectam ao final.

## 9.1 AULA I

A Aula I possui como objetivo a introdução entre os estudantes sobre o imaginário escatológico, assim como o mapeamento docente acerca da compreensão prévia da turma sobre o tema.<sup>190</sup> Desse modo, não esperamos, em início, tratarmos sobre a espacialidade ibérica, mas, sim, instigar a reflexão sobre o tema escatológico como parte do processo e de um tempo histórico. Todavia, ressaltamos que se faz importante que o(a) docente delimite aos estudantes, desde o início da primeira aula, que a sequência didática segue um planejamento curricular, tendo como objetivo trabalhar temas vinculadas à Idade Média ibérica. Tal aspecto se faz relevante devido ao público-alvo de estudantes, oriundos do sexto ano do Ensino Fundamental, desse modo, portando, em média, entre 10 e 12 anos. Nesse sentido, se faz necessário uma explanação de forma clara acerca da organização do cronograma, do tema a ser trabalhado e dos objetivos traçados, trazendo previsibilidade e favorecendo durante as aulas o engajamento da turma.

Tendo em vista tais objetivos e a duração de 50 minutos, orientamos os(as) docentes que faça a fragmentação de sua aula em dois diferentes momentos.

- Passo I – O diálogo inicial (10 minutos)

Como primeiro passo, sugerimos a modificação das carteiras escolares em formato de círculo, contendo uma abertura à lousa e ao(a) docente à frente da sala, de modo que

---

<sup>190</sup> Sugerimos ao(a) docente a leitura do subcapítulo “Ensino de história e escatologia medieval: uma combinação possível?”, presente na Parte III, como auxílio para preparação acerca das discussões mobilizadas nesta aula.

permita maior diálogo e igual visibilidade entre os colegas. A partir dessa nova estrutura, o(a) docente deverá instigar a curiosidade dos estudantes acerca do tema, subsidiando a discussão inicial a partir de algumas questões motivadoras, como:

- i. Você já escutou que “o fim do mundo está chegando”?
- ii. Para você, o que significa o fim dos tempos?
- iii. Pensar sobre o tema causa qual tipo de sentimento em você?

O(a) docente pode transcrever as respostas orais dos estudantes na lousa em formato de palavras-chave, utilizando a técnica de *Brainstorming* (Tempestade de ideias, em português). Com isso, espera-se que os estudantes organizem seus pensamentos iniciais sobre o tema, ao mesmo tempo que tomem consciência do repertório trazidos por seus colegas.

- Passo II – Avaliação diagnóstica (20 minutos)

A segunda parte da aula deve ser reservada à reprodução escrita dos estudantes sobre suas percepções prévias sobre o tema. Essa escrita também se faz interessante como modo de apontar ao(a) docente ao final da sequência didática os conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante as aulas. Se faz importante apontar aos estudantes a não existência de “respostas certas”. Orientamos a utilização de formulários impressos, entregues individualmente a cada estudante, podendo conter as seguintes questões:

- i. Para você o que significa o “fim dos tempos”?
- ii. Você já ouviu falar sobre previsões sobre o fim do mundo? Se sim, quais?
- iii. Para você, o “fim dos tempos” está ligado apenas ao campo religioso? Se não, aponte os outros campos a qual ele se conecta.
- iv. Você acredita que podemos estudá-lo pela disciplina de História? Se sim, de qual maneira?

- Passo III – A escatologia como parte do tempo histórico (20 minutos)

Em seguida ao momento coletivo e à avaliação diagnóstica, o(a) docente pode utilizar como recurso um projetor para apresentação ou a opção por impressão, trazendo aos estudantes duas diferentes notícias. A primeira delas, vinculadas ao portal CNN Brasil, diz

respeito à volta de previsões sobre o fim dos tempos com o surgimento da Covid-19.<sup>191</sup> A segunda refere-se a um artigo repercutido pela Folha de São Paulo, contendo uma reflexão acerca da pandemia de Covid-19 como um alerta apocalíptico, simbolizando crises e fragilidades da sociedade contemporânea.<sup>192</sup> Cabe ao(a) docente a escolha pela leitura completa dos artigos com os estudantes, ou sua apresentação em recortes. De todo modo, a leitura deverá ser realizada de modo guiado, ao mesmo tempo problematizando os artigos e acolhendo os questionamentos e percepções dos estudantes. Como sugestão, o(a) docente pode buscar vincular as percepções da turma às respostas conferidas à primeira parte da aula, assim como as memórias individuais sobre os usos de elementos apocalípticos durante a pandemia.

A seguir à reflexão coletiva sobre os artigos, o(a) docente deverá contextualizar e caracterizar os termos “escatologia” e “apocalipse”. Isso pode ser efetuado tanto com a projeção de imagens ou apenas de forma dialogada. O que se faz importante apontar, de todo modo, é a amplitude de campos que os termos se inserem, compondo diferentes contextos e imaginários religiosos, sociais e culturais. Também se faz relevante ressaltar a semântica do termo escatologia, “acontecimento final”, assim como o uso do termo apocalipse como sinônimo a ele, devido ao impacto religioso vindo do *Apocalipse segundo João*. Adiante, orientamos para a reflexão junto aos estudantes dos usos do conceito como reposta a importantes eventos e processos ocorridos ao longo da história, tornando-se fonte para reações conectadas a sentimentos e reações como medos, incertezas e esperanças frente a mudanças em diferentes domínios, e sempre revividos pela experiência humana. Como exemplo, se faz possível o uso de eventos como a Peste Negra, a chegada dos anos 1000 e 2000, as guerras mundiais, a pandemia de Covid-19 e o apocalipse climático.

Na última parte da aula, o(a) docente deve enfatizar a importância da escatologia como parte da visão de mundo e do imaginário medieval. Nessa perspectiva, deve-se alinhar às conjecturas vindas de conteúdos trabalhados em aulas anteriores, acerca da dinâmica feudal e do estabelecimento da Igreja católica como instituição de importância política e social. Vale destacar entre os estudantes sobre a relação da vida cotidiana e do imaginário do

---

<sup>191</sup> Publicação escrita por John Blake. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/internacional/coronavirus-traz-a-tona-praga-de-previsoes-do-fim-dos-tempos/>. Acesso em 04 de fevereiro de 2025.

<sup>192</sup> Artigo escrito por Junot Díaz. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2020/09/a-covid-19-e-um-apocalipse.shtml>. Acesso em 04 de fevereiro de 2025.

medieval europeu como articulados a um tempo regido pela cristandade. Desse modo, grande parte da sociedade europeia, naquele período, compreendeu o passado como um tempo de espera, expectativa e preparação para o futuro, quando culminaria sua conclusão durante o Juízo Final. Ou seja, o tempo compreendido pela sociedade medieval foi entendido como linear, escatológico.

Como materialidade à explicação, o(a) docente pode apresentar aos estudantes fontes históricas do período, conectando-os às reações e angústias da sociedade medieval sobre o tema. Sugerimos, nesse sentido, para a escolha de pequenos trechos vindos do poema *Signos que aparecerán antes del Juicio Final*, do poeta espanhol Gonzalo de Berceo. Entre eles, pode-se fazer uso de recortes a respeito de supostos sinais do fim dos tempos interpretados pelo medieval ibérico, vindos de transformações da natureza<sup>193</sup> ou da forma de anúncio do Juízo Final.<sup>194</sup> Além de aproximar os estudantes às fontes, o poema de Berceo se faz interessante por conectar a turma com perspectivas vindas do espaço ibérico, a ser estudado na próxima aula, assim como seu conhecimento prévio aos materiais trabalhados pelo OA posteriormente.

## 9.2 AULA II

A Aula II deve ser reservada a uma introdução ao espaço da Península Ibérica como campo de estudo, possibilitando que os estudantes se familiarizem à ambientação escolhida para nosso OA.<sup>195</sup> Desse modo, orientamos pela fragmentação desta aula em três momentos distintos:

- Passo I – O espaço ibérico (20 minutos)

---

<sup>193</sup> [no original]: "Subirá a las nubes el mar muchos estados,  
Más alto que las sierras e más que los collados,  
Tanto que en sequero fincarán los pescados".

<sup>194</sup> [no original]: "El postremero día, como diz el profeta,  
El ángel pregonero sonará la corneta;  
Oír lo han los muertos quisque en su causetta,  
Correrán al Juicio quisque con su maleta".

<sup>195</sup> Orientamos o uso como forma de preparação prévia pelo(a) docente da leitura do capítulo "O espaço da imagem: fé, política e arte", presente na Parte II.

Compreendendo que em conteúdos prévios os estudantes investigaram o medievo a partir de perspectivas vindas das dinâmicas feudais, ou seja, do eixo Inglaterra-França, se faz importante apontar, desde início, o medievo peninsular como múltiplo, composto por diferentes características, estruturas sociais, culturais, idiomas e crenças que se transformaram ao longo do período. Como evidência, o(a) docente pode contar com apoio visual, apresentando aos estudantes mapas ou vídeos, demonstrando as mudanças no território ibérico no período.<sup>196</sup> Sugerimos, ainda, a presença de breves apontamentos acerca da ocorrência de precedentes do mundo visigótico, a evangelização cristã, a chegada e o avanço muçulmano, a formação dos califados, as disputas territoriais, e a pluralidade religiosa vista pelo convívio de cristãos, muçulmanos e judeus.

O(a) docente pode fazer uso da discussão de textos inseridos no material didático sobre o espaço ibérico, complementando com outras considerações quando a obra se apresentar insuficiente. Ao tratar sobre a Idade Média, as coleções didáticas tendem a privilegiar o processo de *Reconquista*, e as disputas entre cristãos e muçulmanos ocorridas no período. O(a) docente pode se aproveitar de tal predomínio no material didático, articulando o poder político e o poder religioso como vias de mão única ao se estudar o espaço ibérico naquele momento. De forma mais específica, pode-se inferir o apoio da Igreja católica aos reinos cristãos em disputas pelos territórios ocupados pelos muçulmanos, como uma forma de expansão da fé cristã. Isto é, com o apoio espiritual da Igreja – através de bençãos, indulgências e reconhecimentos públicos –, ocorre a legitimação religiosa dos reis cristãos durante o processo. Isso resulta na consolidação do processo de *Reconquista* como uma espécie de guerra justa e santa, desse modo, contribuindo para a participação da população ibérica, que compreendeu o conflito como um caminho direto para sua salvação eterna após a morte (Portela, 2017). O(a) docente pode recuperar, nesse momento, elementos trazidos pela Aula I, lembrando a preparação e expectativas de cristãos no presente, devido a uma suposta e eminente salvação ou condenação da alma no futuro.

Por outra via, verifica-se igualmente o favorecimento político ao clero ibérico, que se beneficiou com a promoção da cristandade por meio da doação de terras, na construção de novos templos, com o crescimento de poder políticos nas cortes, e o controle religioso e

---

<sup>196</sup> Sugerimos a utilização do vídeo *The History of Iberia: Every Year*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6rV7K8hQPo4>. Acesso em 06 de fevereiro de 2025.

social daquela sociedade. Segundo Portela (2017, p. 886), o processo *Reconquista* constituiu, portanto, um processo que ultrapassou seu caráter militar, para também revestir-se com uma “áurea religiosa capaz de dar a ela sentido e coesão”. A problematização do processo em sala de aula torna-se, pois, um potente caminho para se compreender a Igreja católica como importante agente político, social e de controle no período, contribuindo para que o estudante construa bases de conhecimento para sua participação durante o uso do OA.

- Passo II – A rota jacobina (20 minutos)

A segunda parte da aula deve ser reservada a uma contextualização acerca do Caminho de Santiago. Ainda que considerada uma das mais importantes rotas de peregrinação no cristianismo, a rota jacobina pode caracterizar-se como algo inédito quando apresentada aos estudantes brasileiros no sexto ano do Ensino Fundamental. Por isso, recomendamos como estratégia pedagógica que se faça uma ligação ao introduzir o Caminho de Santiago a outra rota de peregrinação cristã, nacional e mais popular entre os estudantes, isto é, “o caminho da Fé” ou a rota para o santuário de Aparecida. O(a) docente pode apontar que assim como ocorre com os peregrinos em direção à Aparecida, o Caminho de Santiago foi desenvolvido com o intuito de que o fiel peregrine a um lugar considerado por ele sagrado. A partir desse direcionamento, o(a) docente pode explorar mais a fundo a rota, trazendo os símbolos, ritos e cidades que se desenvolveram ao longo dela. Como apoio visual, sugerimos a utilização de um mapa do caminho, inserido nos Anexos ao final do OA.

Importante neste segundo momento, que o(a) docente recupere elementos trazidos ao início da aula, ao tratar mais uma vez da articulação entre política e religiosidade no medievo ibérico. Nessa direção, a peregrinação a Santiago de Compostela e o culto a São Tiago tornaram-se uma das motivações para fortalecer a discutir de territorial contra os muçulmanos. Como aponta Adailson José Rui:

Entre os castelhanos, os relatos referentes a aparições de São Tiago serviram como forma de exaltar os ânimos direcionando-os para a vitória e também como um instrumento que auxiliava na divulgação da presença das relíquias do santo em Compostela, fator que contribuía para a atração de peregrinos, povoadores, comerciantes e, de guerreiros provenientes do além Pirineus que almejavam se juntar às forças castelhanas para com elas lutarem contra os infiéis (Rui, 2012, p. 11).

A partir da explanação acerca da contextualização e os usos políticos mobilizados pelo culto e peregrinação a Santiago de Compostela, o(a) docente pode discutir trechos

vindos do *Guia do Peregrino*, Livro V do *Liber Sancti Jacobi* (1999). A utilização desta fonte pelo(a) docente se faz interessante por seu potencial em propiciar aos estudantes um guia para melhor visualização das rotas efetuadas pelos peregrinos, aproximando-os daquele ambiente e temporalidade. O *Guia do Peregrino* fragmenta-se em onze diferentes capítulos. Orientamos à possível utilização de recortes do Capítulo I, acerca das rotas no atual território espanhol para chegada em Santiago de Compostela; o Capítulo IV, que se refere às hospedagens; o Capítulo VI, sobre a paisagem e os rios no caminho; ou o Capítulo VII, sobre os povos e lugares ao longo do trajeto dos peregrinos.<sup>197</sup>

- Passo III – Desenhando o Caminho (10 minutos)

Como consolidação da aprendizagem desenvolvida nesta aula, orientamos os(as) docentes que elaborem uma atividade de desenho junto aos estudantes, na qual a turma deva desenvolver um desenho sobre o ambiente da rota jacobina baseando-se na explicação efetuada pelo(a) professor(a) e nas descrições vindas do *Guia do Peregrino*. Relevante incentivar os estudantes para que além das imagens, também não se esqueçam da indicação escrita dos lugares desenhados, consolidando, desse modo, seu conhecimento de sua ambientação, auxiliando, por consequência, em uma maior imersão durante a narrativa do OA.

Devido o tempo limitado de 50 minutos de aula, o(a) docente pode atribuir à atividade como tarefa a ser realizada extraclasse, e entregue na aula seguinte. De outro modo, revela-se igualmente oportuno o deslocamento da atividade para uma aula extra, de modo que os estudantes tenham mais tempo para seu desenvolvimento, assim como possibilite maior aprofundamento na problematização do(a) docente acerca da fonte histórica com a turma. Ademais, também se apresenta a possibilidade de uma aula interdisciplinar ao componente de Geografia para análise do *Guia do Peregrino*, ou com Artes para a elaboração do desenho.

Após finalizada a atividade, os estudantes devem entregá-la ao(à) docente, que deve afixá-las no mural de atividades da sequência didática.

---

<sup>197</sup> Sobre a atuação do ambiente natural impressa no *Guia do Peregrino*, ver: VARGAS, Lorena da Silva. Luzes e sombras: a natureza na peregrinação a Santiago de Compostela segundo o Codex Calixtinus (século XII). *Revista Vernáculo*, [S. l.], n. 43, 2019. DOI: 10.5380/rv.v0i43.61125. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/61125>. Acesso em: 11 de abril de 2025.

### 9.3 AULA III

A Aula III deve ser reservada a uma introdução ao estilo gótico, especialmente sua relação com o tema escatológico.<sup>198</sup> Desse modo, o(a) docente deverá recuperar elementos trabalhados anteriormente, articulando o tema escatológico (Aula I) e o espaço ibérico (Aula II), ao tratar sobre sua transmissão para a iconografia gótica. Para tanto, orientamos o uso de cenas do Juízo Final gótico ao se trabalhar o conteúdo com os estudantes, especialmente no que se refere a Coronería, Catedral de Santa Maria de Burgos, nosso foco de análise na Parte II. Tendo isso em vista, esta aula fragmenta-se em duas partes:

- Passo I – Breve contextualização sobre o gótico (20 minutos)

Logo ao início da aula, o(a) docente deve buscar conectar elementos vindos da aula anterior aos objetivos da presente aula. Nesse sentido, orientamos que solicitem aos estudantes que observem os desenhos da rota jacobina realizados na Aula II, e afixados no mural da sala de aula. Se faz pertinente questionar os estudantes sobre como imaginam as cidades dispostas nos desenhos, assim como seus edifícios e os modos de vida das pessoas que residiam ali. Após as respostas, o(a) docente deve informar aos estudantes que o objetivo da aula é investigar tal estrutura, com foco nos edifícios religiosos, considerados centros daquela vida urbana.

Após essa abertura, o(a) docente deve introduzir a turma à origem do estilo gótico, traçando sua popularização a partir do século XI na França, suas diferenças ao românico, e seu impacto no desenvolvimento de novos métodos de construção. Como exemplos visuais das características principais – arcos ogivais, arcobotantes, vitrais, rosáceas, estátuas etc. –, orientamos a utilização de modelos do gótico ibérico, especialmente àqueles inseridos no OA, a saber: a Catedral de Burgos, a Catedral de León, a Catedral de Pamplona e a Catedral de Santiago de Compostela. Para além do benefício como auxílio na imersão do ambiente do OA, a utilização das quatro catedrais sugeridas facilita ao estudante a compreensão do gótico não como um estilo imutável e estático, mas, sim, como caracterizado por diferentes fases, também conectado a outros estilos arquitetônicos, como o românico e o barroco.

---

<sup>198</sup> Sugerimos ao(a) docente a leitura do capítulo “O Juízo Final em Coronería”, presente na Parte II.



Em seguida, deve-se apontar o tema da escatologia como uma das principais narrativas iconográficas disseminadas pela arte gótica, recuperando elementos da Aula I. Antes de apresentar imagens do Juízo Final para visualização dos estudantes, o(a) docente pode instigá-los, solicitando que reflitam como desenvolveriam o tema por meio de uma imagem. Após as repostas, devem ser apresentadas imagens de tímpanos sobre o tema. Recomendamos que o(a) docente não se esqueça de enfatizar a reflexão sobre a escatologia como constante durante a experiência humana, sendo encarada de diferentes formas a depender do tempo e do espaço na qual foi imaginada. Para melhor visualização do que será discutido, orientamos a análise do tímpano de Coronería, Catedral de Burgos. O(a) docente pode discutir com maiores detalhes a imagem junto aos estudantes, recuperando narrativas vindas do texto bíblico, elementos do imaginário escatológico, assim como a presença de figuras políticas de importância ao período, demonstrando novamente a articulação entre cristandade e política em território ibérico, discutida na Aula II.

- Passo II – Atividade prática (30 minutos)

Por caracterizar-se como um tema conectado ao campo de Artes, são diversas as atividades práticas que podem ser realizadas ao se trabalhar o estilo gótico com os estudantes. Como sugestão, orientamos os(as) docentes que proponham a confecção de imagens baseadas no tímpano de Coronería. Tal atividade abre espaço para uma aula mais dinâmica, como também para o estabelecimento do conteúdo adquirido pelos estudantes. Outrossim, seu desenvolvimento também proporciona espaço para que os estudantes imaginem as cores outrora impressas no tímpano, mas perdidas ao longo do tempo, desnaturalizando, assim, a ideia de uma arte medieval obscura e sem vida. Se faz importante que o(a) oriente os estudantes ao longo do desenvolvimento dos desenhos, incentivando que os estudantes estejam atentos aos elementos do tímpano, mas que ao mesmo tempo abra espaço para que os discentes insiram suas percepções sobre o conceito. Posteriormente, após completos, os desenhos podem ser afixados no mural da sequência didática na sala de aula, ao lado das atividades da Aula II.

## 9.4 AULA IV

A Aula IV diz respeito à preparação para a atividade prática utilizando o OA *Memento Mori*. Desse modo, o(a) docente deverá introduzir os estudantes a respeito das configurações de jogabilidade, regras e possibilidades vindas do RPG, para que possam compreender o uso de nosso OA.<sup>199</sup> Orientamos como primeira medida a ser realizada na aula, a divisão da turma em seis diferentes grupos, que serão posteriormente os personagens do jogo.<sup>200</sup> Efetuada a divisão, a aula fragmenta-se do seguinte modo:

- Passo I – O que é RPG? (15 minutos)

Ainda que popular entre o público-alvo, orientamos o(a) docente faça uma introdução sobre a modalidade de jogo para os estudantes, visto que alguns discentes possam desconhecer suas configurações de jogabilidade. Sugerimos uma breve contextualização de seu objetivo, surgimento e diferentes modalidades.

- Passo II – *Memento Mori* (35 minutos)

Após a introdução dos estudantes à modalidade de jogo, eles deverão ser introduzidos ao OA em si. Desse modo, sugerimos a apresentação por meio de um projetor ou a impressão para cada grupo acerca das orientações vindas do Livro de Mestre. Se faz necessário reservar um tempo maior para a montagem dos personagens dos grupos em acordo às regras do jogo, impressa na Ficha do Personagem, disponível no OA e que deve ser entregue a cada grupo. Importante ressaltar que o docente deve estar atento para auxílio dos estudantes, orientando na construção, limitações. Também importante orientar os estudantes para que articulem os personagens às dinâmicas do período medieval, impressas na segunda aula do segmento.

O desenvolvimento da imagem do personagem em sala de aula pode ser discutido previamente em conjunto com o(a) docente do componente de Artes, para que se estabeleça

---

<sup>199</sup> Orientamos a utilização prévia pelo(a) docente do subcapítulo “Brincar de faz-de-conta: interpretando os *Role-playing Games*”, presente da Parte III, para a contextualização da modalidade, bem como o capítulo “Que se inicie a aventura: o desenvolvimento do OA”, inserido na Parte I, para melhor compreensão da jogabilidade do OA.

<sup>200</sup> Para além da opção de separação dos grupos a partir da escolha dos próprios estudantes, destacamos a possibilidade da separação pelo próprio(a) docente considerando a formação de grupos com estudantes de características heterogêneas, com variadas personalidades, conhecimento da jogabilidade de RPG ou níveis de aprendizagem.

uma aula interdisciplinar, onde os estudantes possam confeccionar o desenho com maior atenção. Caso não seja possível a conclusão da montagem de personagens em sala, deve-se orientar para sua conclusão como tarefa para casa. De todo modo, após a realização dos desenhos, orientamos que o(a) docente os insira no mural da sequência didática, de modo que todos os demais grupos tenham acesso visual aos personagens idealizados pelos demais colegas.

## 9.5 AULA V

A Aula V versa a respeito à aplicação do RPG em sala de aula, e o uso pelo(a) docente do OA *Memento Mori*.<sup>201</sup> Torna-se imprescindível, desse modo, que ao início desta aula o(a) docente tenha segurança acerca da história e missões propostas pelo jogo. Como primeira medida, o(a) docente deve repartir os estudantes em seus respectivos grupos. Sugerimos que os grupos sejam dispostos de forma que apresente visibilidade entre todos, com o(a) docente compondo a frente da sala de aula. Caso se faça necessário para melhor compreensão dos estudantes, as regras estipuladas na aula anterior podem ser recuperadas e novamente expostas.

Vale ressaltar com os estudantes a importância da participação e empenho durante a partida, visto que o OA será usado no processo avaliativo. Por fim, de modo preliminar ao início da partida, se faz necessário uma breve rodada de apresentação dos personagens desenvolvidos pelos grupos, com a exposição da biografia, características e de sua imagem. Após esse momento, o(a) docente deve dar início à partida do OA, seguindo as orientações elencadas na Parte I e pelo próprio Livro do Mestre.

## 9.6 AULA VI

A Aula VI é última desta sequência diz respeito à avaliação dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes ao longo das aulas. Com esse objetivo, esta aula estrutura-se em dois momentos:

---

<sup>201</sup> A versão completa do OA está inserida nos Apêndices da dissertação.

- Passo I – De volta à avaliação (20 minutos)

Como primeiro momento da aula, o(a) docente deve entregar um novo formulário aos estudantes, mantendo o mesmo conjunto de questões formuladas durante a avaliação diagnóstica empreendida na Aula I. Esperamos que tal medida forneça ao(a) docente uma visualização clara dos elementos de aprendizagem alcançados nas últimas aulas. Nessa perspectiva, após realizadas as respostas, o(a) docente deve realizar uma comparação ao primeiro formulário, identificando os avanços no desenvolvimento das habilidades previstas, assim como as lacunas ainda presentes, decorrentes do uso desta sequência didática. Com isso, torna-se possível verificar a pertinência de aprofundamentos e retomadas conceituais em aulas futuras.

- Passo II – Roda de conversa (30 minutos)

O momento final da sequência deve ser reservado a uma roda de conversa entre estudantes e docente. Recomendamos, de início, que o(a) docente compartilhe com a turma suas considerações acerca do desempenho, engajamento e participação dos estudantes durante a partida do OA, na aula anterior. Durante esse momento, o(a) docente deve incentivar os estudantes a trazerem suas percepções de maneira ampla sobre o jogo, os desafios gerados, a exploração dos conteúdos históricos e os pontos positivos com seu uso. Após as repostas, orientamos que o(a) docente explore com maior profundidade os aspectos discutidos, buscando a reflexão dos estudantes. Desse modo, sugerimos de subsídios questões como:

- i. O que você aprendeu sobre o tema de fim dos tempos jogando?
- ii. Você acredita que o jogo se alinhou ao que estudamos nas últimas aulas?
- iii. O que mais chamou sua atenção durante as partidas?
- iv. Como foi assumir um personagem durante a Idade Média?
- v. Para você, seu personagem auxiliou em uma maior compreensão sobre a sociedade medieval?
- vi. Você observa alguma semelhança entre a visão de mundo na Idade Média sobre o fim dos tempos e nosso mundo contemporâneo? Se sim, quais?
- vii. Você acredita que o jogo te auxiliou no entendimento sobre o tema?

Após a roda de conversa, orientamos que o(a) docente efetue a avaliação dos estudantes durante seu extraclasse, considerando os diferentes domínios mobilizados ao longo da sequência didática: sua participação nas atividades de desenho, a atenção ao conteúdo durante as aulas, o engajamento e participação durante a partida de OA, e as reflexões desenvolvidas durante a roda de conversa final. Por fim, as atividades desenvolvidas ao longo das aulas e inseridas no mural podem ser disponibilizadas aos estudantes como forma de registro simbólico da experiência vivenciada, assim como estímulo à participação da turma em práticas semelhantes no futuro.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve em sua origem a proposta de um estudo acerca da crença do fim dos tempos no imaginário ibérico durante o medievo, a partir de dois estudos específicos que se encontram em um único objetivo final. No primeiro deles, buscou-se a análise da reprodução do Juízo Final na iconografia gótica. Para tanto, lançou-se mão ao longo desta pesquisa de uma análise aprofundada acerca da narrativa imagética do tema no Portal de Coronería, localizado na Catedral de Santa Maria de Burgos, Espanha, e produzido no século XIII. Após esse exame, o segundo estudo ampliou-se para a transmissão do tema ao ensino de História. Com efeito, foi desenvolvido um objeto de aprendizagem, em formato de *Role-playing game*, com o intuito de contribuir à prática docente para a contextualização e desnaturalização do tema em sala de aula.

No que se refere ao nosso primeiro estudo – Parte II –, tornou-se possível constatar que a cena do Juízo Final empreendida na Catedral de Burgos constitui-se como atingida por correspondências sociais, políticas e culturais que transcorriam ao Reino de Castela. Ou seja, observamos que o desenvolvimento dos elementos iconográficos em Coronería não se caracterizam como inertes à reprodução da narrativa bíblica e litúrgica, mas, noutra acepção, como articulado às dinâmicas de seu meio de produção, tratando-se, pois, de uma imagem construída historicamente. A consecução dessas respostas tornou-se possível a partir de nossa investigação acerca do tema partindo de diferentes frentes.

À princípio, procuramos estabelecer as bases conceituais para a interpretação da imagem no medievo cristão. Isso se demonstrou necessário devido ao caráter caquético de nosso objeto de estudo. De fato, como pontua Baschet (1996, p. 8), “não há na Idade Média uma imagem que seja pura representação”. Desse modo, a imagem medieval torna-se imbuída de variadas utilizações, manipulações e rituais que lhe dá sentido e a incorpora ao mundo físico, por consequência, tornando-a o corpo terrestre daquilo que pertence à esfera celeste (Baschet, 2006, p. 508). Assim como Baschet, buscamos seguir os direcionamentos estabelecidos por Schmitt (2007), ao que se refere a intrínseca relação entre imagem e imaginário. Com efeito, compreendemos a imagem medieval como reprodutora de sonhos, memórias, sentimentos, temores e valores ao fiel que a observa, percepções essas

fundamentais ao considerarmos as intenções que cercaram o desenvolvimento do drama escatológico por meio da imagem.

Tendo em vista as funções e usos vindos da imagem medieval, optamos por seguir os passos de análise iconográfica estabelecidos por Panofsky (1991). Por conseguinte, foi realizada uma breve síntese dos precedentes na literatura bíblica e na iconografia religiosa acerca do tema, assim como o estudo da organização do espaço onde Coronería se circunscreve, com o intuito de compreender as intenções, influências e significados que orientaram a composição da obra.

Em primeiro, foi possível verificamos que o tema do Juízo Final se constitui como complexo e fruto de intersecções vindas de diferentes campos e fontes. Na iconografia, por exemplo, observamos que o tema se estabeleceu a partir de balizes vindas de outras religiosidades, mas que foram adaptadas à linguagem do cristianismo. A cena em Coronería, nesse sentido, segue o programa iconográfico do gótico ocidental, fragmentando a cena em diferentes partes, mas que se constituem, quando unidas, em um único ciclo e mensagem.

A cidade de Burgos, imbricada em meio a diferentes rotas de comércio ao norte peninsular e ponto da peregrinação a Santiago de Compostela, representava a “vitrine europeia do Reino de Castela”, desse modo, possuindo uma estreita relação com os monarcas castelhanos (Karge, 2021, p. 17). Tal característica tornou-se fundamental para a elevação de Burgos como Diocese durante o século XI, por consequência, viabilizando a edificação de sua catedral posteriormente. Como apontou Baschet (2006), a catedral é o coração do *corpus* cidadão. Ela ultrapassa sua definição como a Igreja do bispo, simbolizando a materialização do próprio corpo de Cristo no corpo do homem.

O drama escatológico corresponde à culminância dessa relação entre o homem e o divino, pois o Juízo Final demarcaria a divisão entre bem-aventurados, seguidores da Igreja, a caminho da Jerusalém Celeste, em contraposição aos condenados, julgados pela eternidade no Inferno devido aos seus pecados. Tratar-se-ia, desse modo, do fim da história humana, ao passo que as crenças sobre o fim dos tempos, sob a perspectiva cristã, estão, como aponta Christie (1973, p. 13) “*situadas historicamente*, ou, mais exatamente, reintroduzidas em uma perspectiva histórica, a da Segunda Parúsia”.

Como analisamos, a crença no fim dos tempos durante o medievo foi potencializada pela imagem, especialmente com o desenvolvimento do *opus francigenum*, que materializou

nos portais de entrada das catedrais a sentença de João 10, 9. A imagem no gótico, contudo, apresenta uma nova concepção ao fiel acerca do Juízo Final e na figuração da Parúsia de Cristo, rompendo com a interpretação imponente do românico. A partir desse momento, o Cristo do gótico é o “Cristo do sofrimento”, Aquele que julga, mas também é ponte de salvação ao pecador.

No caso da iconografia do Juízo Final em Coronería, as imagens analisadas nos indicam que seus idealizadores utilizaram de referências estilísticas vindas de catedrais do território francês, possivelmente impactados pela circulação artística que percorria o caminho francês ao interligar os dois territórios. Todavia, corresponde a uma interpretação equivocada considerar a ligação entre os dois espaços como instrumento de silenciamento à composição de elementos que refletissem as dinâmicas produzidas pelo próprio espaço de Burgos.

Isso se demonstrou observável, por exemplo, na idealização entre salvos e condenados. Em Coronería, o Paraíso foi composto por membros da realeza castelhana, Dom Mauricio e dois importantes nomes de duas emergentes – e populares – ordens mendicantes, Domingos de Gusmão e Francisco de Assis. Em contrapartida, o Inferno comportaria os condenados conectados aos pecados da ganância e usura, associação direta à animosidade despertada por grupos de comerciantes, artesanais, mercadores e cambistas que emergiam economicamente em Burgos durante o século XIII. Desse modo, para além de cumprir sua função catequética, o Juízo Final em Coronería também porta intencionalidades, ao passo que celebrou seus financiadores e membros da Igreja, e exortou os novos agentes sociais da cidade, em busca de controlá-los.

A partir dos resultados verificados na Parte II, procuramos realizar a transposição do tema ao campo do ensino de História, verificada na Parte III. Para tanto, conduzimos uma breve investigação da presença da Idade Média no documento norteador dos currículos nacionais, a BNCC, assim como a análise aprofundada do tema escatológico em dois materiais didáticos destinados ao sexto ano do Ensino Fundamental (Cardoso; Fernandes, 2022; Motooka, 2022). Logo, foi possível constatar a existência de lacunas sobre o período e o tema nos três materiais. Em conjunto a esse resultado, expusemos os elementos que justificaram a reflexão da escatologia medieval no ensino, podendo ser constatada sua presença em diferentes domínios: como formadora de imaginários; em sua constante



presentificação pela cultura de massas; em sua função como norteadora temporal para a cristandade; e sua potencialidade como formadora de empatia história entre o estudante.

Frente a esses resultados, voltamos nosso olhar ao desenvolvimento de um objeto de aprendizagem, em estilo de RPG, com o objetivo de auxílio pedagógico a docentes, quando realizada a transmissão do tema em sala de aula. Antes de sua confecção, refletimos, de igual modo, acerca das bases e ferramentas que constituem nosso OA: sua intrínseca relação ao ensino presencial; a historicidade e os benefícios ao ensino e aprendizagem vindos do uso de jogos educativos; as configurações de jogabilidade de um RPG; e a aplicação do OA por meio de uma proposta pedagógica.

Por fim, a partir da união da pesquisa científica realizada na Parte II e a reflexão do tema escatológico ao ensino de História apresentada na Parte III, foi desenvolvido nosso OA, intitulado como *Memento Mori*, descrito na Parte I e presente em Apêndices. Consideramos que o OA confeccionado nesta dissertação atingiu seu objetivo inicial, configurando-se como um recurso com potencial de aproximação do estudante às percepções, sensibilidades e conjecturas que compuseram parte do imaginário ibérico sobre a crença no fim dos tempos, assim como, por consequência, os auxiliie na problematização de questões que atravessam seu próprio tempo e espaço.

## REFERÊNCIAS

ABELLA VILLAR, Pablo. El complejo catedralicio burgalés a lo largo de la Edad Media (siglos XI-XIV). Hipótesis para um debate. Universitat de Girona. *Revista D'Estudis Medieavls*, Girona, n. III, 2012. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3911748>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ABELLA VILLAR, Pablo. Opus francigenum en el iter francorum. El fecundo siglo XIII y la nueva arquitectura de Castilla (comarca Odra-Pisuerga, Burgos). *Porticvm: Revista d'Estudis Medievals*, Barcelona, n. 1, p. 69–104, 2011. Edição temática: *In itinerere devotionis: Art i pelegriinatge a l'Edat Mitjana*. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3635994>. Acesso em: 27 jan. 2025.

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach *et al.* (org.). *Objetos de Aprendizagem: teoria e prática*. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem a escrita e o ensino da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da História hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 21-39.

ALMEIDA, Néri de Barros. A história medieval no Brasil. *Revista Signum*, v. 14, p. 1-16, 2013. Disponível em: <https://abrem.org.br/index.php/signum/article/view/79>. Acesso em: 08 out. 2024.

ALMEIDA, Néri de Barros. Um destino em crise: a inserção social e institucional dos estudos de História Medieval. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, Santiago, n. 11, p. 92-114, janeiro/jun. 2017.

ALONSO ABAD, Maria Pilar. A LA SOMBRA DE LA CATEDRAL. UNA PROPUESTA EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA BIBLIOTECA PÚBLICA. In: BARRIOCANAL GÓMEZ, José Luis; CURA ELENA, Santiago del; PAYO HERNANZ, René Jesús; IZQUIERDO YUSTA, Carlos (coord.). *El mundo de las catedrales: pasado, presente y futuro*. Burgos: Fundación VIII Centenario de la Catedral, 2021. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=875461>. Acesso: 12 dez. 2024.

ALONSO ABAD, Maria Pilar. Recuperación de algunas de las más notables vidrieras de la Catedral de Burgos. *Boletín de la Institución Fernán González*, Burgos, 33 (2), p. 341-372, 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10259.4/2399>. Acesso em: 24 jun. 2024.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Tradução: Dora Flaksman. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara, 1986.

ATTIE, João Paulo. BREVE HISTÓRIA DA DEFESA DA UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO. In: VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2014,

São Cristóvão. *Anais do VIII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão, 2014.

AVELINO, Maria Aparecida. *As abordagens da história ibérica medieval nos livros didáticos da educação básica*. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2017. Disponível: <https://bdtd.unifal-mg.edu.br:8443/handle/tede/982>. Acesso: 02 abr. 2025.

BARROS, Alexandre. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. *Agência IBGE notícias*, 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-inter-net-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-republica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 20 mar. 2024.

BARROS, José D'Assunção. História, espaço e tempo. interações necessárias. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 22, n. 36, p. 460-476, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/vh/a/YyzTrkd3ZMCMwDMw37cQTsv/>. Acesso em: 06 jun. 2024.

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

BASCHET, Jérôme. Introdução: a imagem-objeto. In: SCHMITT, Jean-Claude; BASCHET, Jérôme. *L'image. Fonctions et usages des images dans l'Occident médiéval*. Paris: Le Léopard d'Or, 1996, p. 7-26 (tradução: Maria Cristina C. L. Pereira). Disponível em: <https://lathimm.fflch.usp.br/sites/lathimm.fflch.usp.br/files/inline-files/trad%20baschet.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2024.

BASCHET, Jérôme. Le sein d'Abraham: un lieu de l'au-delà ambigu (théologie, liturgie, iconographie). *De l'art comme mystagogie*. Iconographie du jugement dernier et des fins dernière à l'époque gothique [Actes du colloque de la Fondation Hardt, Genève, 13-16 février 1994]. Poitiers: Centre d'études supérieures de civilisation médiévale, 1996. p. 71-94. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/civme\\_1281-704x\\_1996\\_act\\_3\\_1\\_897](https://www.persee.fr/doc/civme_1281-704x_1996_act_3_1_897). Acesso em: 05 mai. 2024.

BASCHET, Jérôme. Les conceptions de l'enfer en France au XIVe siècle: imaginaire et pouvoir. *Annales*. Economies, sociétés, civilisations, ano 40, n. 1, 1985, p. 185-207. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/ahess\\_0395-2649\\_1985\\_num\\_40\\_1\\_283151](https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1985_num_40_1_283151). Acesso em: 05 mai. 2024.

BASCHET, Jérôme. *Les justices de l'au-delà*. Les représentations de l'enfer en France et en Italie (XIIe-XVe siècle). Rome: Ecole française de Rome, 1993. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/befar\\_0257-4101\\_1993\\_mon\\_279\\_1](https://www.persee.fr/doc/befar_0257-4101_1993_mon_279_1). Acesso em: 08 mai. 2024.

BASILIO SANTOS, Amanda. A FORMA COMO CONTEÚDO NA ANÁLISE DE MÍMULAS E O DESAFIO DO HISTORIADOR PERANTE O OBJETO ICONOGRÁFICO. In: XIII Seminário de História da Arte, v. 4, 2014, Pelotas. *Anais do XIII Seminário de História da Arte*. Pelotas: UFPel, 2014, p. 1-22.

BASTOS, Luciano. O Jogo como ferramenta para o ensino das Humanidades. In: LIMA, Laise; NERI, Felipe; BASTOS, Luciano; PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. (org.). *Jogos de Tabuleiro na Educação*. 1ª ed. São Paulo: Devir, 2022.

BELDA-VILA, Faustina Martí. *Imagen y palabra*. Los pecados más frecuentes en la iconografía de Castilla medieval. 2004. Tese (Doutorado em História) – Universidad de Valladolid, Valladolid, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10486/675435>. Acesso em: 15 jul. 2023.

BERCEO, Gonzalo de. *De los signos que aparecerán ante del juicio*. Tradução e notas de Antonino M. Pérez Rodríguez. Biblioteca Gonzalo de Berceo, 2008. Disponível em: <https://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/antoninoperez/signosberceo.htm>. Acesso em: 09 jul. 2023.

BÍBLIA. *Bíblia de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2002.

BITTECOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História fundamentos e métodos*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOERNER, Bruno. Réflexions sur les rapports entre la scolastique naissante et les programmes sculptés du XIII<sup>e</sup> siècle. *De l'art comme mystagogie. Iconographie du jugement dernier et des fins dernière à l'époque gothique*. [Actes du colloque de la Fondation Hardt, Genève, 13-16 février 1994]. Poitiers: Centre d'études supérieures de civilisation médiévale, 1996, p. 55-69. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/civme\\_1281-704x\\_1996\\_act\\_3\\_1\\_896](https://www.persee.fr/doc/civme_1281-704x_1996_act_3_1_896). Acesso em: 18 fev. 2024.

BORGES, Luís Henrique Rodrigues. *Não existe naturalidade: a BNCC e o ensino de História Medieval*. 2023. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em História) – Escola de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstreams/cff23ab3-dd95-47ad-ae4b-9e243d3498ce/download>. Acesso em: 05 abr. 2025.

BOVO, Cláudia Regina. Por que Idade Média? Dos motivos de se ensinar História Medieval no Brasil. In: TORRES FAUAZ, Armando (Coord.) *La Edad Media en Perspectiva Latino Americana*. Heredia: Editora Universidad Nacional da Costa Rica, 2018, p. 257-277.

BOVO, Claudia Regina; DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 12, p. 56–76, 2017. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/366>. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRAGA, Gabriel Elysio Maia. O tempo escatológico: reflexões sobre a vinda do anticristo, a modernidade e o fim do mundo. *Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia*, Morrinhos, v. 14, p. 134–149, jul. 2022. Disponível em: [https://www.revista.ueg.br/index.php/revista\\_geth/article/view/12676](https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/12676). Acesso em: 5 fev. 2025.

BRAGA, Juliana; MENEZES, Lilian. Introdução aos Objetos de Aprendizagem. In: BRAGA, Juliana (org.). *Objetos de aprendizagem*, volume 1: introdução e fundamentos. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *Revista da Faculdade de Educação*, Uberlândia, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/>. Acesso em: 5 mar. 2025.

BROUGÈRE, Gilles. Lúdico e educação: novas perspectivas. *Linhas Críticas*, v. 8, n. 14, p. 5–20, 2002. DOI: 10.26512/lc.v8i14.2985. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/2985>. Acesso em: 4 mar. 2025.

BURKETTE, Jerry. Historiography and apocalypse: an intimate relationship?. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, Ouro Preto, v. 15, n. 39, p. 55–76, 2022. Disponível em: <https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/1863>. Acesso em: 03 jul. 2024.

CAILLOIS, Roger. *Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem*. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

CAIMI, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. *Anos 90*, v. 15, n. 28, p. 129–150, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963>. Acesso em: 25 out. 2024.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. *Tempo*, vol. 11, n. 21, 2006, p. 17-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPksgkCHSvGwYmZsnh5t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2025.

CARDOSO, Maurício; FERNANDES, Priscila Nina. *Jornadas: novos caminhos: 6º ano. 1ª ed.* São Paulo: Saraiva Educação S.A, 2022. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/pnld-2-024-geracao-alpha-historia/>. Acesso em: 15 de abril de 2025.

CARNEIRO-CARVALHO, Andreia; RODRIGUES, Isilda. A peste negra e as crenças religiosas: Conflito Ciência e Religião. *Revista Multidisciplinar*, v. 4, n. 2, p. 5–19, 2022. Disponível em: <https://revistamultidisciplinar.com/index.php/oj/article/view/93>. Acesso em: 17 abr. 2025.

CARVALHO, Arnaldo V. (org.). *Jogos de Tabuleiro na Educação*. 1ª ed. São Paulo: Devir, 2022.

CARVALHO, Arnaldo V. Os jogos de tabuleiro e seu universo. In: LIMA, Laise; NERI, Felipe; BASTOS, Luciano; PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. (org.). *Jogos de Tabuleiro na Educação*. 1ª ed. São Paulo: Devir, 2022.

CAUVILLA, Waldir. Sobre um momento da constituição da ideia de infância: ponto de vista de um historiador. *Estilos da Clínica*. São Paulo, v. 4, n. 6, p. 72-79, jul. 1999. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-1281999000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-1281999000100007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 mar. 2025.

CHEVITARESE, André Leonardo. *Cristianismos: questões e debates metodológicos*. Rio de Janeiro: Kliné, 2011.

CHRISTE, Yves. *Jugements Derniers*. Paris: Zodiaque, 2010.

CLEMENTE SAN ROMÁN, Carlos.; CANTERA MONTENEGRO, Jesus. Levantamiento de la catedral de Burgos. *Informes de la Construcción*, v. 41, n. 401, p. 15–24, 1989. Disponível em: <https://informesdelaconstruccion.revistas.csic.es/index.php/informesdelaconstruccion/article/view/1534>. Acesso em: 06 nov. 2023.

CORRÊA, André Luiz da Costa. *Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história*. 2017. 146 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Porto Alegre, 2017. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/168963>. Acesso em: 03 maio 2025.

COSTA, Carlos Eduardo de Souza. *RPG e ensino de História: uma articulação potente para a produção da narrativa histórica escolar*. 2017. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/174582>. Acesso em: 03 maio 2025.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Construção psicopedagógica*. São Paulo, v. 27, n. 28, p. 37-47, 2019. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-9542019000100005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-9542019000100005&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 15 mar. 2025.

DAMACENO, Daniel Ventura; SANTOS, Rosimeire Martins Régis dos. Objetos de aprendizagem no contexto escolar. *#Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 2, n. 2, 2013. DOI: 10.35819/tear.v2.n2.a1813. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/1813>. Acesso em: 04 jul. 2024.

DEIN, Simon. Covid-19 and the Apocalypse: Religious and Secular Perspectives. *Journal of Religion and Health*, v. 60, n. 1, p. 5–15, 2021. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7598223/>. Acesso em: 07 out. 2024.

DEKNATEL, Frederick B. The thirteenth Century Gothic Sculpture of the Cathedrals of Burgos and Leon. *The Art Bulletin*, 17, 1935, p. 243-389.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DÍAZ MARCILLA, Francisco José. Las relaciones entre Alfonso X y el cabildo y ciudad de Santiago de Compostela. In: VILAR, Hermínia Vasconcelos; BRANCO, Maria João (org.). *Ecclesiastics and political state building in the Iberian monarchies, 13th-15th centuries*. Évora: Publicações do CIDEHUS, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/books.cidehus.1608>. Acesso em: 17 fev. 2025.

DORRONZORO RAMÍREZ, Pablo. La creación de la sede de Burgos en el siglo XI. Una nueva perspectiva. *Estudios medievales hispánicos*, Madrid, v. 2, 2013, p. 47-88. ISSN-e 2254-2906. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4256620>. Acesso em: 21 mar. 2025.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. Trad: Eugênio Michel da Silva, Maria Regina Lucena Borges-Osório. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

DUBY, Georges. *O ano mil*. Trad.: Teresa Matos. Coimbra: EDIÇÕES 70, 2022.

DUBY, Georges. *O Tempo das Catedrais*. Lisboa: Imprensa Universitária, 1979.

ECO, Umberto. A todos los efectos. In: CARREÈRE, Jean-Claude; DELUMEAU, Jean; ECO, Umberto; GOULD, Stephen Jay. *El fin de los tiempos*. Entrevistas de Catherine David, Frédéric Lenoir y Jean-Philippe de Tonnac. Tradução de Jaime Zulaika. Barcelona: Editorial Anagrama, 1999.

ECO, Umberto; MARTINI, Carlo Maria. *Em que crêem os que não crêem?*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1999.

FORTUNA, Tânia Ramos. Brincar é aprender. In: GIACOMONI, Marcello Paniz, PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Eva barbada*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *O ano 1000*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

FRANCO MATA, Ângela. Juicios Finales en la escultura monumental de las catedrales de Burgos y León y sus áreas de influencia. Peculiaridades iconográficas hispánicas. *De l'art comme mystagogie*. Iconographie du jugement dernier et des fins dernière à l'époque gothique [Actes du colloque de la Fondation Hardt, Genève, 13-16 février 1994]. Poitiers:

Centre d'études supérieures de civilisation médiévale, 1996. p. 175-198. Disponível em: [https://www.persee.fr/doc/civme\\_1281-704x\\_1996\\_act\\_3\\_1\\_902](https://www.persee.fr/doc/civme_1281-704x_1996_act_3_1_902). Acesso em: 12 fev. 2023.

FRAZÃO DA SILVA, Andreia. OS ESTUDOS MEDIEVAIS NO BRASIL E O DIÁLOGO INTERDISCIPLINAR. *Medievalis*, v. 1, p. 1-15, 2013.

FREEDBERG David. *El Poder de las Imágenes*. Estudio sobre la historia y la teoría de la respuesta. Madrid: Catedra, 1992.

FREITAS, Juliana de Almeida. *RPG Medievalo Ibérico: a interpretação de papéis como uma estratégia para o ensino de Idade Média no ensino fundamental*. 2017. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/574689/2/Juliana%20de%20Almeida%20Freitas%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 3 maio 2024.

FUNARI, Pedro Paulo de Abreu. Por uma graduação em História crítica e pluralista: reflexões sobre o curso de História da UNICAMP. *História e Ensino*, 5, 127-137, 1999.

GARCÍA-RODEJA, Carlota Barrenetxea. Una aproximación a los estudios sobre el claustro medieval de la catedral de Santiago de Compostela. *Compostellanum: revista de la Archidiócesis de Santiago de Compostela*, Santiago de Compostela, v. 65, n. 3-4, p. 559-581, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7709292>. Acesso em: 15 fev. 2025.

GONZÁLEZ HERNANDO, Irene. EL TETRAMORFO. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, vol. III, nº 5, 2011, pp. 61-73. Disponível em: <https://www.ucm.es/bdiconografiamedieval/tetramorfo>. Acesso em: 14 jun. 2024.

GRILLO, José Geraldo Costa. Aquiles e Mêmnon face à morte: um estudo da cena da Psicostasia na pintura da cerâmica ática. *Classica - Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, v. 27, n. 1, p. 129–154, 2014. DOI: 10.24277/classica.v27i1.337. Disponível em: <https://revista.classica.org.br/classica/article/view/337>. Acesso em: 05 jul. 2024.

GUIJARRO, Susana. Building Episcopal Authority in Medieval Castile: The Bishops of the Diocese of Burgos (11th–13th Centuries). *Religions*, Basel, v. 15, n. 9, p. 1074, 2024. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2077-1444/15/9/1074> Acesso em: 12 abr. 2025.

HARTOG, François. Presentism and Beyond. Entrevista concedida a Marcin Rychter. *Eidos. A Journal for Philosophy of Culture*, v. 4, n. 1, p. 110–116, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://eidos.uw.edu.pl/presentism-and-beyond/>. Acesso em: 01 mai. 2025.

HARTOG, François. Présentisme et émancipation: entretien avec François Hartog. Entrevista conduzida a Sophie Wahnich, Pierre Zaoui. *Vacarme*, v. 53, n. 4, p. 16-19, 2010. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revue-vacarme-2010-4-page-16?lang=fr>. Acesso em: 01 mai. 2025.



HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências no tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad. João Paulo Monteiro. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JACKSON, Steve; REIS, Douglas Quinta. *Mini Gurps: regras básicas para jogar RPG*. São Paulo: Devir, 1999.

JENSEN, Robin M. *Understanding Early Christian Art*. New York/London: Routledge, 2000.

KARGE, Henrik. De Santiago de Compostela a León: modelos de innovación en la arquitectura medieval española. Un intento historiográfico más allá de los conceptos de estilo. *Anales de Historia del Arte*, v. Extra, p. 165–196, 2012. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/ANHA/article/view/38392>. Acesso em: 12 jan. 2025.

KARGE, Henrik. LA CATEDRAL DE BURGOS: SU CONSTRUCCIÓN EN EL SIGLO XIII EN EL CONTEXTO DEL GÓTICO EUROPEO. In: BARRIOCANAL GÓMEZ, José Luis; CURA ELENA, Santiago del; PAYO HERNANZ, René Jesús; IZQUIERDO YUSTA, Carlos (coord.). *El mundo de las catedrales: pasado, presente y futuro*. Burgos: Fundación VIII Centenario de la Catedral, 2021. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=875461>. Acesso: 12 dez. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. *Pro-Posições*, v. 6, p. 46-63, 1995.

KISHIMOTO, Tizuko. *O jogo e a educação infantil*. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

KLEIN, Peter. L'emplacement du Jugement dernier et de la Seconde Parousie dans l'art monumentale du haut Moyen Âge. In: *L'Emplacement et la fonction des images dans la peinture murale du Moyen Âge*. Saint-Savin, 1993, p. 89-101.

KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura*, [S. l.], v. 8, n. 12, 2006. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/1406>. Acesso em: 2 jul. 2024.

KOWALEWSKI, Jakub. The Science of the Last Things in Time of Climate Apocalypse. *POLITICAL THEOLOGY NETWORK*, 2023. Disponível em: <https://politicaltheology.com/symposium/the-science-of-the-last-things-in-time-of-climate-apocalypse/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

KRIZA, Ágnes. The Royal Deesis: An Anti-Latin Image of Late Byzantine Art. In: LYMBEROPOULOU, Angeliki (Ed.). *Cross-Cultural Interaction Between Byzantium and the West, 1204–1669: Whose Mediterranean Is It Anyway?* London: Routledge, 2018. p.

272–290. Disponível em: [https://www.academia.edu/36488353/The\\_Royal\\_Deesis\\_An\\_Anti\\_Latin\\_Image\\_of\\_Late\\_Byzantine\\_Art](https://www.academia.edu/36488353/The_Royal_Deesis_An_Anti_Latin_Image_of_Late_Byzantine_Art). Acesso em: 29 abril de 2025.

LE GOFF, Jacques. Além. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LE GOFF, Jacques. Escatologia. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LE GOFF, Jacques. *O Deus da Idade Média: conversas com Jean-Luc Pouthier*. Trad.: Marcos de Castro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LE GOFF, Jacques. *O nascimento do purgatório*. Trad.: Maria Ferreira. Petrópolis: Vozes, 2017.

LE GOFF, Jacques. Trabalho. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru: EDUSC; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002.

LIBER SANCTI JACOBI “CODEX CALIXTINUS”. Trad. de A. MORALEJO. C.TORRES. J.FEO. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2014.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. A Idade Média nos livros didáticos. In: Luciano José Vianna. (Org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI* [livro eletrônico]: experiências nacionais e internacionais. 1ed. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, v. 1, p. 394-415.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, v. 26, p. 1–21, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/87750>. Acesso em: 29 mar. 2025.

MACEDO, José Rivair. Os estudos de história medieval no Brasil: tendências e perspectivas. *Notandum (USP)*, São Paulo, v. 21, p. 95-104, 2009.

MACEDO, José Rivair. Os estudos medievais no Brasil: tentativa de síntese. *Reti Medievali Rivista*, Vol. VII, 1, 2006.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: Leandro Karnal. (Org.). *História na sala de aula*. 1 ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007, p. 109-126.

MACEDO, Renata Mourão; PARREIRAS, Carolina. Desigualdades digitais e educação. *Ciência Hoje*, 2021. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/desigualdades-digitais-e-educacao/>. Acesso em: 20 mar. 2024.

MÂLE, Émile. *The Gothic image: Religious art in France of the thirteenth century*. Trad.: Dora Nussey. Icon, 1972.

MARAVÍ, Pilar L. *DEL CIELO A LA TIERRA: GONZALO DE BERCEO, SIGNOS QUE APARECERÁN ANTES DEL JUICIO FINAL, Y SUS NEXOS CON LA ARQUITECTURA MEDIEVAL ESPAÑOLA*. Tese (Doutorado em Espanhol) – Temple University Graduate Board, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12613/3237>. Acesso em: 12 out. 2023.

MARTÍNEZ DE AGUIRRE, Javier. Opus francigenum en el Iter francorum: el fecundo siglo XIII y la nueva arquitectura de Castilla (comarca Odra-Pisuerga, Burgos). *Porticvm: Revista d'estudis medievals*, n. 1, p. 69–104, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/32828903/>. Acesso em: 25 fev. 2025.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Maria Josefa. *La imaginería gótica burgalesa de los siglos XIII y XIV al sur del Camino de Santiago*. Tese (Doutorado em História da Arte) - Universidad de Burgos, Burgos, 2016. Disponível em: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/36326>. Acesso em: 12 de mai. de 2023.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María Josefa. La Coronería de la Catedral de Burgos. Contexto y significado. *Biblioteca: estudio e investigación* n.º. 37, 2022, p. 115-138. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9565210>. Acesso em: 12 de mai. de 2023.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María Josefa. La escultura monumental de la Catedral de Burgos y su influencia em la escultura exenta del siglo XIII. *Biblioteca: estudio e investigación*, vol. 24, 2009, p. 209-246. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3296446>. Acesso em: 12 de mai. de 2023.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, María Josrfa. Un discurso innovador sobre la importancia de la educación en el siglo XIII: la iconografía de la portada del Sarmental de la catedral de Burgos. *Biblioteca: estudio e investigación*, n. 35, p. 227–250, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8048036>. Acesso em: 15 dez. de 2024.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Sergio; ARÍZAGA BOLUMBURU, Beatriz Arízaga Bolumburu. *Pamplona en la Edad Media: historia y desarrollo urbano*. Santander: B. A. B, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10902/10538>. Acesso em: 15 fev. 2025.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. Teoria da história: usos, práticas, fins. In: GONÇALVES, Marcia de Almeida (org.). *Teorizar aprender e ensinar história*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2020. p. 44-68.

MINAS GERAIS. *Currículo Referência de Minas Gerais*. Minas Gerais, 2018.

MONTENEGRO, Julia. La alianza de Alfonso VI con Cluny y la abolición del rito mozárabe en los reinos de León y Castilla: una nueva valoración. *Iacobvs* 25-26, 2009, 47-62. Disponível em: [https://www.academia.edu/26840177/La\\_alianza\\_de\\_Alfonso\\_](https://www.academia.edu/26840177/La_alianza_de_Alfonso_)

VI con Cluny y la abolición del rito mozárabe en los reinos de León y Castilla una nueva valoración. Acesso em: 20 de mai. de 2025.

MOTOOKA, Débora Yumi. *Geração alpha história: 6º ano: ensino fundamental anos finais*. 4ª ed. São Paulo: Edições SM, 2022. Disponível em: <https://pnld.smeducacao.com.br/obras/pnld-2024-geracao-alpha-historia/>. Acesso em: 15 abr. de 2025.

MOTTA BASTOS, Mário Jorge de. Quatro décadas de História Medieval no Brasil: contribuições à sua crítica. *Dialogos* (Maringá), v. 20, p. 3-15, 2016.

MURILO, Marcelo da Silva. *A Idade Média nos livros didáticos brasileiros: a crise do século XIV, reverberações da historiografia acadêmica da primeira metade do século XX nos esquemas explicativos escolares*. 2015. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-16092015-151051/pt-br.php>. Acesso em: 03 abril 2025.

NICKSON, Tom. Fernando III and Gothic Architecture. In: *El mundo de las catedrales: pasado, presente y futuro. Actas del Congreso Internacional VIII Centenario Catedral de Burgos*. Burgos: [s.n.], 2022. p. 653-661. Disponível: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=875461>. Acesso: 12 dez. 2024.

NUÑO GONZÁLEZ, Jaime. Burgos. In: *El Románico – Enciclopedia online*. Disponível em: [https://www.romanicodigital.com/el-románico/enciclopedia-online?tid=60&items\\_per\\_page=25&page=3](https://www.romanicodigital.com/el-románico/enciclopedia-online?tid=60&items_per_page=25&page=3). Acesso em: 17 abr. 2025.

O' LEARY, Stephen D. *Arguing the apocalypse: A theory of millennial rhetoric* by Stephen. Oxford: Oxford University Press, 1994.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?. *Interações (Campo Grande)*, Campo Grande, v. 15, n. 1, 2015. Disponível em: <https://interacoesucdb.emnuvens.com.br/interacoes/article/view/130>. Acesso em: 23 jul. 2023.

OSTBERG, René. Memento Mori. *Encyclopaedia Britannica*, 2023. Disponível em: <https://www.britannica.com/topic/memento-mori>. Acesso em: 04 jul. 2024.

PANOFSKY, Erwin. *Significado nas artes visuais*. 3ª edição, São Paulo: Perspectiva, 1991.

PASCUAL ÀLVAREZ, Irene. Iconografía del Juicio Final em las portadas góticas hispánicas. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, Madrid, v. XI, n. 21, p. 157-187, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7206168>. Acesso em: 14 jun. 2024.

PEREIRA, Juliano da Silva. *Uma máquina do tempo movida à imaginação: RPG e empatia histórica no ensino de história*. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Londrina, 2014. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/handle/123456789/11607>. Acesso em: 03 mai. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet. A ideia de “fim do mundo”: paralelos entre os medos do mundo medieval e o medo do novo coronavírus (Artigo). In: *Café História*. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/fim-do-mundo-dos-medos-medievais-ao-novo-coronavirus/>. Acesso em: 18 set. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet. A invenção do medievo: narrativas sobre a Idade Média nos livros didáticos de história. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Livros didáticos de história: entre políticas e narrativas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2017. p. 169-184.

PEREIRA, Nilton Mullet. Imagens da Idade Média na Cultura Escolar. *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/9834>. Acesso em: 8 set. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet. Representações da Idade Média no livro didático. In: XXIV Simpósio Nacional de História (ANPUH), 2007, São Leopoldo/RS. *Anais do XXIV Simpósio Nacional de História (ANPUH)*. São Leopoldo/RS: Unisinos, 2007. Disponível em: <https://snh2007.anpuh.org/resources/content/anais/Nilton%20Mullet%20Pereira.pdf>. Acesso em: 4 abril 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *ARCHIVOS ANALÍTICOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS/ EDUCATION POLICY ANALYSIS ARCHIVES*, v. 26, p. 107-22, 2018.

PEREIRA, Priscilla Emmanuelle Formiga. *RPG e história: o descobrimento do Brasil*. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/5960>. Acesso em 03 mai. de 2025.

PÉREZ CELADA, Julio A. El concejo de Burgos. In: *BONIFAZ y la marina de Castilla*, 2022. p. 9–21. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9763597>. Acesso em 12 abr. de 2025.

PERRY, Mary Phillips. On the Psychostasis in Christian art. *Burlington Magazine*, Londres, v. 22, p. 94-105, 1912. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/859164>. Acesso em: 20 fev. 2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2 edição. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2004.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Tradução: Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense, 1985.

PORTELA, Ludmila Noeme Santos. A Reconquista como mito unificador: a legitimidade da coroa cristã castelhana na Baixa Idade Média. In: VI Congresso Internacional Ufes/Paris-Est: culturas políticas e conflitos sociais, 2017, Vitória. *Anais do VI Congresso Internacional Ufes/Paris-Est: culturas políticas e conflitos sociais*, Vitória: LHPL, 2017. p. 878-887. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ufesupem/article/view/18136>. Acesso em: 15 abr. 2025.

QUAST, Karin. O que está em jogo quando jogamos?. In: LIMA, Laise; NERI, Felipe; BASTOS, Luciano; PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. (org.). *Jogos de Tabuleiro na Educação*. 1ª ed. São Paulo: Devir, 2022.

QUINET PIFANO, Raquel. HISTÓRIA DA ARTE COMO HISTÓRIA DAS IMAGENS: A ICONOLOGIA DE ERWIN PANOFSKY. *Fênix - Revista de História e Estudos Culturais*, [S. l.], Uberlândia, v. 7, n. 3, p. 1–21, 2010. Disponível em: <https://www.revistafenix.pro.br/revistafenix/article/view/285>. Acesso em: 05 ago. 2024.

QUÍRICO, Tamara. A psicostasia nas representações visuais do Juízo final. In: *Atas da VII Semana de Estudos Medievais*. Rio de Janeiro: PEM/ UFRJ, p. 495-506, 2007. Disponível em: [https://www.academia.edu/2537223/A\\_psicostasia\\_nas\\_representa%C3%A7%C3%B5es\\_visuais\\_do\\_Ju%C3%ADzo\\_final](https://www.academia.edu/2537223/A_psicostasia_nas_representa%C3%A7%C3%B5es_visuais_do_Ju%C3%ADzo_final). Acesso em: 04 mar. 2024.

QUÍRICO, Tamara. *Inferno e Paradiso*. Dante, Giotto e as representações do Juízo final na pintura toscana do século XIV. Campinas: Editora Unicamp, 2014.

QUÍRICO, Tamara. Para além da religião? Justiça de Deus, justiça do homem e as representações visuais do Juízo Final. *Antíteses*, Londrina, v. 9, n. 17, p. 72–93, 2016. DOI: 10.5433/1984-3356.2016v9n17p72. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/24667>. Acesso em: 5 ago. 2024.

RAMOS GANDRA, Valdinei. Patrimônio histórico-cultural das Assembleias de Deus: uma análise do conceito de -presentismo - (François Hartog). *Revista Confluências Culturais*, v. 5, p. 117-126, 2016. Disponível em: [http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos\\_teologicos/article/viewFile/683/1045](http://periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/viewFile/683/1045). Acesso em: 12 mar. 2025.

RICON, Luiz Eduardo. *Mini Gurps: As Cruzadas*. São Paulo: Devir, 1999.

ROCHA, Daniel. *O fim dos tempos nos Estados Unidos: escatologia, política e cultura*. 2022. Tese (Doutorado em Ciência da Religião) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/49312/1/Daniel%20Rocha%20-%20Tese%20%20Fim%20dos%20%20%20tempos%20nos%20EUA%20-%20FINAL.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2025.

RODRÍGUEZ BARRAL, Paulino. *La imagen de la justicia divina*. La retribución del comportamiento humano en el más allá en el arte medieval de la Corona de Aragón. 566 f.

Tese (Doutorado em Arte) – Facultad de Letras, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2003. Disponível em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/5191#page=1>. Acesso em: 15 nov. 2022.

RODRÍGUEZ PEINADO, Laura. La Psicostasis. *Revista Digital de Iconografía Medieval*, Madri, v. IV, n. 7, p. 11-20, 2012. Disponível em: <https://www.ucm.es/bdiconografiamedieval/psicostasis>. Acesso em: 20 fev. 2023.

ROSAS, Rafael; CARNEIRO, Lucianne. Dos 3,6 milhões de estudantes sem acesso à internet em 2021, 94,7% eram de escolas públicas, diz IBGE. *Valor Econômico*, 2022. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2022/09/16/dos-36-milhes-de-estudantes-sem-acesso-internet-em-2021-947-pontos-percentuais-eram-de-escolas-pblicas-diz-ibge.ghtml>. Acesso em: 20 mar. 2024.

RUCQUOI, Adeline. Los franciscanos en el Reino de Castilla. In: IGLESIA DUARTE, José Ignacio de la; GARCÍA TURZA, Francisco Javier; GARCÍA DE CORTÁZAR, José Ángel (coord.). *VI Semana de Estudios Medievales, 1995*. Logroño: Instituto de Estudios Riojanos, 1996. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=554301>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RUCQUOI, Adeline. The Way of Saint James: A sacred space? *International Journal of Religious Tourism and Pilgrimage*, v. 7, n. 5, p. 41–47, 2019. Disponível em: [https://www.academia.edu/41300605/The\\_Way\\_of\\_Saint\\_James\\_A\\_sacred\\_space](https://www.academia.edu/41300605/The_Way_of_Saint_James_A_sacred_space). Acesso em: 28 jun. 2024.

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

RUI, Adailson José. O culto a São Tiago e a legitimação da Reconquista Espanhola. In: Simpósios da ABHR, v. 13, 2012, Maranhão. *Anais dos Simpósios da ABHR*. Maranhão: UFMA, 2012. Disponível em: <https://revistaplura.emnuvens.com.br/anais/article/view/428>. Acesso em: 11 mai. 2025.

RUIZ GALLEGOS, Yessica. *Aproximación al estudio de la justicia divina en la Corona de Castilla en la Baja Edad Media*. 528 f. Tese (Doutorado em Arte y Humanidades) – Universidad del País Vasco, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10810/18288>. Acesso em: 15 jul. 2023.

SÁNCHEZ AMEIJERAS, Rocío. *Discursos y poéticas en la escultura gótica leonesa del siglo XIII*. In: YARZA LUACES, Joaquín; HERRÁEZ ORTEGA, María Victoria; BOTO VARELA, Gerardo (eds.). *La Catedral de León en la Edad Media: actas: León, 7-11 de abril de 2003*. León: Junta de Castilla y León, 2004. p. 203-239. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2247282>. Acesso em: 04 abr. 2024.

SÁNCHEZ AMEIJERAS, Rocío. La portada del Sarmental de la catedral de Burgos: fuentes y fortuna. *Materia: Revista internacional d'Art*, Barcelona, n. 1, p. 161–198, 2001. Número dedicado a: *L'estil - El estilo*. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=286884>. Acesso em: 25 jun. 2024.

SANTOS, Lorene Rose Ribeiro dos. *A História Medieval entre o Livro Didático e a BNCC*. Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2022.

SANTOS, Maria José Etelvina dos. Ludicidade e educação emocional na escola: limites e possibilidades. In: *VIII SEMOC - Semana de Mobilização Científica da UCSAL*, 2005, Salvador. Disponível em: <https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/5dcfb1e1-c9cc-4eec-a107-475d8cf9d777/content>. Acesso em: 12 fev. 2025.

SCHMITT, Jean-Claude. Imagens. In: LE GOFF, Jacques.; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. São Paulo: Edusc, v. 1, 2006. p. 591-605.  
SCHMITT, Jean-Claude. *O corpo das imagens: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média*. São Paulo: EDUSC, 2007.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso?. In: Marcello Paniz Giacomoni; Nilton Mullet Pereira. (Org.). *Jogos e Ensino de História*. 1ª ed. Porto Alegre: Evangraf, 2013, v. 1, p. 25-46.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. In: BARROSO, Véra Lucia Maciel; PEREIRA, Nilton Mullet; BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GEDOZ, Sirlei Teresinha; PADRÓS, Enrique Serra (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST, 2010. p. 213-229.

SILVA, Marcos A. da. A construção do saber histórico: historiadores e imagens. *Revista de História*, São Paulo, n. 125-126, p. 117–134, 1992. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18668>.. Acesso em: 5 ago. 2023.

SILVEIRA, Leonardo dos Santos; CALDAS, Marcos José de Araújo. Paulo de Tarso, apocalíptica e estoicismo: aproximações a respeito da vida após a morte. *MEDIEVALIS*, v. 11, p. 37-44, 2022.

SILVEIRA, Marta de Carvalho. Ensino de História Antiga e Medieval. *MYTHOS – Revista de História Antiga e Medieval*. v. 9, n. 1, abril 2025. Imperatriz: UEMASUL. Disponível em: <https://revistas.uemasul.edu.br/index.php/mythos/issue/view/28/131>. Acesso em: 18 abr. 2025.

SILVEIRA, Matheus Fernando. *Dados & Devaneios: RPG como metodologia de Ensino de História*. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234592>. Acesso em 03 mai. 2023.

SOUSA, Cristiano Oliveira de. A utilização de imagens na construção historiográfica: um estudo de caso. In: *I Colóquio do LAHES*, Juiz de Fora, 2005. Anais do I Colóquio do LAHES, Juiz de Fora: UFJF, 2005. Disponível em: <https://www2.ufjf.br/lahes/wp-content/uploads/sites/711/2010/03/c1-a13.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2024.



SOUZA, Mariana Pincinato Quadros de. *Uma imagem entre dois mundos: um estudo sobre o mosaico do Juízo Final de Torcello (Veneza – século XI)*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-08052017-120244/pt-br.php>. Acesso em: 18 nov. 2024.

SPIEGEL, Carolina. Jogos cooperativos em sala de aula. In: LIMA, Laise; NERI, Felipe; BASTOS, Luciano; PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. (org.). *Jogos de Tabuleiro na Educação*. 1ª ed. São Paulo: Devir, 2022.

SUZANO JUNIOR, Barthon Favatto. Os Annales e a interdisciplinaridade: um balanço da historiografia polemista brasileira. *Antíteses*, [S. l.], Londrina, v. 12, n. 23, p. 773–796, 2019. DOI: 10.5433/1984-3356.2019v12n23p773. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/35976>. Acesso em: 5 ago. 2024.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos*, Maringá, PR, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016.

TÖPFER, Bernhard. Escatologia e Milenarismo. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. São Paulo: Edusc, v. 1, 2006. p. 591-605.

TORRES BALBÁS, Leopoldo. *Arquitectura gótica*. Madrid: Editorial Plus Ultra, 1952. (Ars Hispaniae, 7).

VARGAS, Lorena da Silva. Luzes e sombras: a natureza na peregrinação a Santiago de Compostela segundo o Codex Calixtinus (século XII). *Revista Vernáculo*, n. 43, 2019. DOI: 10.5380/rv.v0i43.61125. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/vernaculo/article/view/61125>. Acesso em: 11 de abr. de 2025.

VASQUES, Rafael Carneiro. *As potencialidades do RPG (Role Playing Game) na educação escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/70fd175a-239a-4577-bcc5-1268619234c6>. Acesso em: 04 mai. 2023.

VITIELLO, Pedro. Adesão e resistência na experiência do jogar educativo. In: LIMA, Laise; NERI, Felipe; BASTOS, Luciano; PICCOLO, Paula; CARVALHO, Arnaldo V. (org.). *Jogos de Tabuleiro na Educação*. 1ª ed. São Paulo: Devir, 2022.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WITCOMBE, Teresa. *Between Paris and Al-Andalus: Bishop Maurice of Burgos and his World, c.1208–1238*. Tese (Doutorado em História) – University of Exeter, Taunton, 2019. Disponível em: <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/37026/WitcombeT.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 03 mar. 2025.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

**APÊNDICE A – OBJETO DE APRENDIZAGEM MEMENTO MORI**

**Memento Mori**

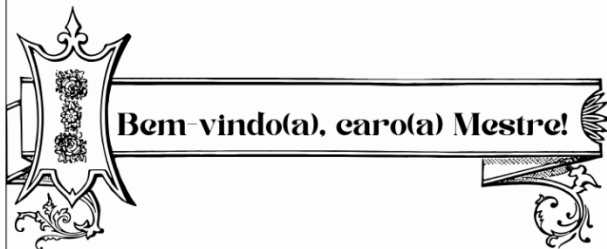
---

Livro do Mestre



## SUMÁRIO

- 1** Introdução
- 2** Articulação ao ensino de História
- 3** Passo a passo
- 4** Preparação
- 5** Desenvolvimento dos personagens
- 9** Informações relevantes
- 10** Partida
- 16** Anexos
- 29** Referências



MEMENTO MORI É UMA AVENTURA DE RPG DESENVOLVIDA PARA SER UTILIZADA EM SALA DE AULA COMO AUXÍLIO PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA. O JOGO FOI CONFECCIONADO COMO UMA FERRAMENTA LÚDICA, REFLEXIVA E ADAPTÁVEL, COM O OBJETIVO DE APROXIMAR OS ESTUDANTES AO IMAGINÁRIO MEDIEVAL A RESPEITO DO TEMA DA CRENÇA NO FIM DOS TEMPOS.

AO JOGAR, OS ESTUDANTES DEVERÃO TRABALHAR JUNTOS PARA COMPREENDEREM E REMEDIAREM ACONTECIMENTOS PRÓPRIOS DO COTIDIANO IBÉRICO DURANTE O SÉCULO XIII, MAS QUE FORAM INTERPRETADOS COMO SINAIS APOCALÍPTICOS SOB À LUZ DE UMA SOCIEDADE PROFUNDAMENTE MARCADA PELA RELIGIOSIDADE.

DURANTE ESTA AVENTURA, OS PERSONAGENS DEVERÃO RESPONDER AO CHAMADO DE GONZALO DE BERCEO, UM MISTERIOSO SACERDOTE QUE BUSCA RETARDAR OS PRESSÁGIOS SOBRE O FIM DOS TEMPOS. PARA ISSO, OS AVENTUREIROS DEVEM PERCORRER O CAMINHO DE SANTIAGO, BUSCANDO RESOLVER MISSÕES COM O OBJETIVO DE MITIGAR A GUERRA, A FOME, A PESTE E A MORTE EM CIDADES AO LONGO DA ROTA JACOBINA.

ESPERA-SE AO FINAL DA CAMPANHA, QUE OS ESTUDANTES/JOGADORES POSSAM DAR SENTIDO E SE APROXIMAR DAS DINÂMICAS SOCIAIS DE OUTRO TEMPO, TRAÇANDO DIÁLOGOS AOS SENTIMENTOS QUE RONDavam O TERRITÓRIO IBÉRICO, E MOBILIZANDO CONCEITOS E PERSPECTIVAS RELEVANTES AO ENSINO DE HISTÓRIA, COMO A ALTERIDADE, A EMPATIA HISTÓRICA E O PENSAMENTO CRÍTICO.

### **Final. o que é um RPG?**

O JOGO DE RPG, OU ROLE-PLAYING GAME, COMBINA ELEMENTOS DE ENCENAÇÃO (TEATRO) E STORYTELLING (CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS), UTILIZANDO COMO PRINCIPAL RECURSO A IMAGINAÇÃO DOS JOGADORES, E DISPENSANDO O USO DE TABULEIROS E OUTROS COMPONENTES.

### **Quem é o Mestre?**

AO LONGO DO JOGO O(A) DOCENTE TERÁ O PAPEL DE MESTRE, ISTO É, O NARRADOR ONIPRESENTE, QUEM MEDIARÁ AS JOGADAS DE CADA PARTICIPANTE E DESENVOLVERÁ A HISTÓRIA.

ISSO SIGNIFICA QUE A CADA ROLAGEM DE DADOS, O(A) MESTRE DEFINIRÁ O DESTINO DE CADA ESTUDANTE. SEJA PARA BEM OU PARA O MAL.

É JUSTAMENTE PARA AUXILIAR O DOCENTE NO PAPEL DE MESTRE QUE ESTE GUIA FOI DESENVOLVIDO. POR ISSO, ATENÇÃO NAS INSTRUÇÕES E UM BOM JOGO!

## O Fim dos Tempos como tema para o ensino de História

NESTE LIVRO PRETENDEMOS TRABALHAR ELEMENTOS QUE SE ARTICULEM À HABILIDADE EF06HII8 DA BNCC.

A PROCURA DE COMPREENDER OS IMPACTOS DA RELIGIOSIDADE CRISTÃ NA CULTURA E SOCIEDADE MEDIEVAL, ESTA HABILIDADE SE ENCONTRA DENTRO DA UNIDADE TEMÁTICA “TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL”, SENDO TRABALHADA COM ESTUDANTES AO FINAL DO 6º ANO, E RECUPERADA AO INÍCIO DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.

COMPREENDENDO A IDADE MÉDIA COMO IMERSA EM UMA LONGA DURAÇÃO, OPTAMOS COMO DELIMITAÇÃO PARA NOSSO JOGO O RECORTE ESPACIAL DA ROTA FRANCESA DO CAMINHO DE SANTIAGO E, COMO TEMPORAL, O SÉCULO XIII.

O TEMA CENTRAL DESTES JOGOS SÃO AS PERCEPÇÕES, SENSIBILIDADES E TEMORES QUE CERTOS ACONTECIMENTOS GERARAM EM UMA POPULAÇÃO INTIMAMENTE CONECTADA COM SUA FÉ, QUE, POR CONSEQUENTE, INTERPRETARAM ELEMENTOS DO COTIDIANO COMO SINAIS PARA O FIM DOS TEMPOS.

DE FATO, REFLETIR ACERCA DA PRÓPRIA MORTE OU SOBRE A FINITUDE TRATA-SE DE UM EXERCÍCIO CONSTANTE NA VIDA DE TODO HOMEM E MULHER AO LONGO DA HISTÓRIA.

NO CONTEXTO MEDIEVAL, MOMENTO NO QUAL A MENTALIDADE SECULAR ESTEVE ATRELADA AO MUNDO CELESTE, TAL SENTIMENTO SE FEZ AINDA MAIS CLARO, TORNANDO-SE ESTÍMULO DE DESENVOLVIMENTO PARA UM COMPLEXO SISTEMA MENTAL E DE IMAGINÁRIOS ACERCA DO TEMA.

TENDO ISSO EM MENTE, ACREDITAMOS QUE O TEMA SEJA UMA POTENTE FERRAMENTA PARA SE TRABALHAR OS IMPACTOS DA RELIGIOSIDADE CRISTÃ NA SOCIEDADE MEDIEVAL, MAS QUE TAMBÉM ATRAVESSAM O TEMPO PRESENTE.

CUMPRE RESSALTAR QUE ESTE LIVRO NÃO PROPÕE SE POSICIONAR EM CONTRÁRIO A DETERMINADOS PRECEITOS RELIGIOSOS, NEM MENOS, POSSUI CARÁTER PROSELITISTA.

NOSSE INTUITO É, NÃO OBTANTE, COMPREENDER JUNTO AOS ESTUDANTES AS EXPERIÊNCIAS RELIGIOSAS E SEU IMPACTO NA LEITURA DE MUNDO DE HOMENS E MULHERES NO MEDIEVO.

POR FIM, RESSALTAMOS QUE A POTENCIALIDADE DO TEMA E DO USO DESTES LIVROS NÃO SE ESGOTAM COM O TEXTO PRODUZIDO AQUI. O(A) DOCENTE QUE O UTILIZA DEVE APROVEITÁ-LO, O ADAPTANDO E RECONSTRUINDO A PARTIR DA REALIDADE DE SUA SALA DE AULA.

### UNIDADE TEMÁTICA

TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL.

### OBJETO DE CONHECIMENTO

O PAPEL DA RELIGIÃO CRISTÃ, DOS MOSTEIROS E DA CULTURA NA IDADE MÉDIA.

### HABILIDADE

(EF06HII8) ANALISAR O PAPEL DA RELIGIÃO CRISTÃ NA CULTURA E NOS MODOS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL NO PERÍODO MEDIEVAL.

### PÚBLICO-ALVO

DOCENTES DO 6º ANO.

### HABILIDADES CONECTADAS

(EF06HIO1) IDENTIFICAR DIFERENTES FORMAS DE COMPREENSÃO DA NOÇÃO DE TEMPO E DE PERIODIZAÇÃO DOS PROCESSOS HISTÓRICOS (CONTINUIDADES E RUPTURAS).

(EF06HII5) DESCREVER AS DINÂMICAS DE CIRCULAÇÃO DE PESSOAS, PRODUTOS E CULTURAS NO MEDITERRÂNEO E SEU SIGNIFICADO.

(EF06HII6) CARACTERIZAR E COMPARAR AS DINÂMICAS DE ABASTECIMENTO E AS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E DA VIDA SOCIAL EM DIFERENTES SOCIEDADES E PERÍODOS, COM DESTAQUE PARA AS RELAÇÕES ENTRE SENHORES E SERVOS.

## Passo a passo

- 1 LEIA ESTE LIVRO POR COMPLETO.
- 2 ESTUDE AS MISSÕES SUGERIDAS E ACRESCENTE ELEMENTOS, CASO SE FIZER NECESSÁRIO.
- 3 FAÇA A IMPRESSÃO OU DISPONIBILIZE EM FORMATO ONLINE AS FONTES, IMAGENS E MAPAS EM ANEXO.
- 4 NA SALA DE AULA, DISTRIBUA OS ESTUDANTES EM 6 DIFERENTES GRUPOS.
- 5 EXPLIQUE ACERCA DAS REGRAS E OS MATERIAIS NECESSÁRIOS PARA A TURMA.
- 6 RESERVE UM MOMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DOS PERSONAGENS DOS ESTUDANTES, REGISTRADOS NAS FICHAS DE PERSONAGENS.
- 7 INICIE O JOGO!



## Preparação

AO INÍCIO DO JOGO, O(A) MESTRE/DOCENTE DEVE ESTAR ATENTO PARA:

### Materiais

- TRÊS DADOS DE 6 LADOS (D6);
- LÁPIS;
- PAPEL;
- IMAGINAÇÃO;
- ESTE LIVRO.

### Grupos

- ORGANIZE A SALA EM GRUPOS;
- A QUANTIDADE DE ESTUDANTES POR GRUPO DEVE SER ORGANIZADA PARA QUE, AO FIM, A SALA COMPORTE SEIS DIFERENTES GRUPOS.

## E se quisermos jogar on-line?



AO NOS DESLOCARMOS PARA O ENSINO ON-LINE, SÃO ENCONTRADAS NOVAS ALTERNATIVAS QUE POSSIBILITAM O DESENVOLVIMENTO DE UM JOGO DE RPG COM OS ESTUDANTES.

HÁ UMA VASTA GAMA DE PLATAFORMAS DISPONÍVEIS PARA SUA JOGABILIDADE ON-LINE, COMO O BOARD GAME ARENA OU O HUBRPG, AMBAS PLATAFORMAS GRATUITAS. EM RELAÇÃO AO USO DESTE LIVRO, INDICAMOS A PLATAFORMA GRATUITA ROLL 20, QUE DISPÕE DE CÂMERAS, COMPARTILHAMENTOS DE TELAS E CHATS PERSONALIZADOS ENTRE OS PARTICIPANTES DO JOGO.

CUMPRE RESSALTAR QUE O USO DESTE LIVRO NA MODALIDADE ON-LINE TAMBÉM POSSIBILITA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES EXTRACLASSES COM OS ESTUDANTES, TORNANDO-SE UMA FERRAMENTA CAPAZ DE SE TRABALHAR EM PROJETOS REMOTOS.

## A criação de Personagens

PARA PARTICIPAR DA CAMPANHA, CADA GRUPO DE ESTUDANTES DEVERÁ CRIAR UM PERSONAGEM QUE SERÁ SEU AVATAR DURANTE A PARTIDA, SENDO DENOMINADOS COMO PJ. AS AÇÕES DO PERSONAGEM SERÃO DECIDIDAS E DESCRITAS PELOS ESTUDANTES RESPONSÁVEIS, TENDO COMO PONTO DE PARTIDA A IMAGINAÇÃO.

### Atributos

CADA PERSONAGEM DEVERÁ PORTAR UMA FICHA, RESPONSÁVEL POR SUAS INFORMAÇÕES COMO NOME, APARÊNCIA FÍSICA, IDADE, COMPETÊNCIAS, ATRIBUTOS INICIAIS E, TAMBÉM, AS CONQUISTAS ADQUIRIDAS AO DECORRER DA AVENTURA. CADA FICHA DEVERÁ PORTAR QUATRO ATRIBUTOS CARACTERÍSTICOS: FORÇA, DESTREZA, INTELIGÊNCIA E VITALIDADE:



FORÇA (ST): medida da força muscular.  
 DESTREZA (DX): medida da agilidade e coordenação fina básica.  
 INTELIGÊNCIA (IQ): medida da capacidade intelectual, sabedoria, adaptabilidade e experiência.  
 VITALIDADE (HT): medida da energia e saúde, assim como a resistência a danos.

A SOMA DE TODOS OS ATRIBUTOS DEVE SER EQUIVALENTE A 100 PONTOS, CABENDO AOS ESTUDANTES/JOGADORES A DISTRIBUIÇÃO DAQUELES QUE MELHOR SE ENCAIXAM À DESCRIÇÃO DE SEU PERSONAGEM.

OS VALORES DE CADA ATRIBUTO VARIAM DE 1 A 20 PONTOS. CONTUDO, O VALOR ENTRE 8 A 10 É CONSIDERADO “NORMAL” E MÉDIA PARA OS PERSONAGENS HUMANOS.

TENDO ISSO EM MENTE, OS ATRIBUTOS QUE NÃO ESTIVEREM NA MÉDIA (10 PONTOS), DEVERÃO SER MULTIPLICADOS A CADA UNIDADE ULTRAPASSADA OU AQUÉM DA MÉDIA, DE MODO QUE DISTRIBUA A TOTALIDADE DOS 100 PONTOS.

DESSA FORMA, VALORES ABAIXO OU ACIMA DESSE PORCENTUAL, PODEM SER CONSIDERADOS COMO DESVANTAGENS OU VANTAGENS, RESPECTIVAMENTE.

## Vantagens

AS **VANTAGENS** SÃO HABILIDADES INATAS DOS PERSONAGENS, SENDO POSSÍVEL DE MODIFICAÇÃO APENAS NO MOMENTO EM QUE ELE É CRIADO. ELAS DEVEM SER COERENTES À HISTÓRIA DE CADA PERSONAGEM. ASSIM COMO OS ATRIBUTOS, AS VANTAGENS POSSUEM PONTOS INICIAIS (100 PONTOS), SENDO RESPONSABILIDADE DO JOGADOR DISTRIBUI-LAS. ALGUMAS DELAS PODEM APRESENTAR MUDANÇA DE PONTUAÇÃO A PARTIR DO NÍVEL DO PERSONAGEM (LVL)

VANTAGENS	PONTOS
MEMÓRIA EIDÉTICA	+40 PONTOS
SENSO DE DIREÇÃO	+5 PONTOS
OUVIDO AGUÇADO	+20 PONTOS
ALFABETIZAÇÃO	+10 PONTOS
VISÃO AGUÇADA	+2 PONTOS/LVL
RIQUEZA	+20 PONTOS
CARISMA	+5 PONTOS/LVL
CLERICATO	+5 PONTOS
REFLEXOS EM COMBATE	+15 PONTOS
EMPATIA	+15 PONTOS
INTUIÇÃO	+15 PONTOS
FACILIDADE PARA LÍNGUAS	+20 PONTOS
ALQUIMIA	+25 PONTOS
TALENTO MATEMÁTICO	+10 PONTOS
SORTE	+30 PONTOS

## Desvantagens

AS **DESvantagens** SÃO OS PROBLEMAS ADQUIRIDOS PELOS PERSONAGENS, SENDO POSSÍVEL DE MODIFICAÇÃO APENAS NO MOMENTO EM QUE ELE É CRIADO. ELAS DEVEM SER COERENTES À HISTÓRIA DE CADA PERSONAGEM, E NÃO REPRESENTAM ATRIBUTOS PRÓPRIOS DO JOGADOR. ASSIM COMO AS VANTAGENS, AS DESvantagens POSSUEM UM NÚMERO TOTAL DE PONTOS PARA DISTRIBUIÇÃO, QUE NÃO DEVEM ULTRAPASSAR OS 40 PONTOS.

DESvantagens	PONTOS
COVARDIA	-10 PONTOS
FANATISMO	-10 PONTOS
BAIXO LIMAR DE DOR	-10 PONTOS
FRÁGIL	-15 PONTOS
IMPULSIVO	-10 PONTOS
FÚRIA	-15 PONTOS
CÓDIGO DE HONRA	-10 PONTOS
EXCESSO DE CONFIANÇA	-5 PONTOS
DISTRAÇÃO	-15 PONTOS
AVAREZA	-10 PONTOS
CURIOSO	-10 PONTOS
AZAR	-10 PONTOS
TEIMOSIA	-5 PONTOS

\*AS VANTAGENS E DESvantagens DISPOSTAS AQUI, ASSIM COMO AS CARACTERÍSTICAS ELENCADAS NAS PRÓXIMAS PÁGINAS, FORAM ESCOLHIDAS A PARTIR DE ADAPTAÇÕES DAS TABELAS DO SISTEMA DE REGRAS BÁSICAS DE MINI GURPs (JACKSON; REIS, 1999), TENDO COMO HORIZONTE DE ESCOLHA SUA COMPATIBILIDADE AO JOGO. O(A) DOCENTE/MESTRE PODE ADAPTÁ-LAS, EXCLUINDO OU INCLUINDO NOVAS CARACTERÍSTICAS.

## Perícias

A PERÍCIA É UMA CARACTERÍSTICA OU TIPO PARTICULAR DE CONHECIMENTO PRÓPRIO DO PERSONAGEM. O TALENTO DO PERSONAGEM EM CADA PERÍCIA É IDENTIFICADO POR UM NÚMERO, E, QUANTO MAIOR O NÚMERO, MAIOR SERÁ SUA HABILIDADE. PODE SER APRIMORADO AO LONGO DO JOGO, POR MEIO DE ESTUDO/TREINAMENTO OU A PARTIR DA VITÓRIA EM DESAFIOS APRESENTADOS AO LONGO DO CAMINHO. ASSIM COMO OS DEMAIS ELEMENTOS NA CONFECÇÃO DE UM PERSONAGEM, A ESCOLHA DAS PERÍCIAS É REGIDA PELA SOMA DE PONTOS TOTAIS PERMITIDOS, QUE DEVE SER O DOBRO DA IDADE DO PERSONAGEM.

EXEMPLO: UM PERSONAGEM DE 20 ANOS, SOMARÁ UM TOTAL DE 40 PONTOS DE PERÍCIA PARA DIVIDI-LA.

AS PERÍCIAS A SEGUIR FORAM ESCOLHIDAS CONSIDERANDO O CONTEXTO TEMPORAL E ESPACIAL NO QUAL SE PASSA O JOGO:

PERÍCIA	PONTOS	TIPO
TROVADOR	IQ-5	ARTES
POESIA	IQ-5	
ESCULTURA	IQ-5 ou DX-5	
MACHADO	DX-5	ARMAS
ARCO	DX-6	
BESTA	DX-4	
ESCUDO	DX-4	
ESPADAS	DX-5	
LANÇA	DX-5	
FACA	DX-3	
MEDICINA	IQ-7	CONHECIMENTOS
ALQUIMIA	IQ-7	
BOTÂNICA	IQ-6	
RELIGIÃO	IQ-6	
ESTRATÉGIA	IQ-6	HABILIDADES
DIPLOMACIA	IQ-4	
COMÉRCIO	IQ-5	
LIDERANÇA	IQ-2	

## Profissões

AS PROFISSÕES CONFEREM MAIOR INSERÇÃO DOS PERSONAGENS NA HISTÓRIA, TAMBÉM AUXILIANDO NA COMPREENSÃO SOCIAL DA ÉPOCA. CADA PERSONAGEM DEVE ESCOLHER UMA PROFISSÃO AO INÍCIO DO JOGO, NÃO SENDO POSSÍVEL MODIFICÁ-LA POSTERIORMENTE.

EM CADA PROFISSÃO, HAVERÁ ALGUMA SUBESPECIALIDADE, ISTO É, UMA ORIGEM SEJA SOCIAL, POLÍTICA OU RELIGIOSA, QUE FICARÁ A CRITÉRIO DE ESCOLHA DO ALUNO A PARTIR DAS OPÇÕES OFERTADAS.

EXEMPLO: UM PERSONAGEM DE PROFISSÃO NOBRE PODERÁ PERTENCER AO REINO DE ARAGÃO.

AS PROFISSÕES DISPONIBILIZADAS ABAIXO FORAM ESCOLHIDAS A PARTIR DO MODELO BÁSICO DE JOGABILIDADE DE GURPs, ASSIM COMO EM CONSONÂNCIA AO ESPAÇO IBÉRICO DURANTE A BAIXA IDADE MÉDIA.

PROFISSÃO	SUBESPECIALIDADES
NOBRE	O NOBRE PODERÁ PERTENCER AOS REINOS CRISTÃOS DE: <ul style="list-style-type: none"> <li>• CASTELA;</li> <li>• ARAGÃO;</li> <li>• NAVARRA.</li> </ul> OU AO REINO MUÇULMANO DE GRANADA.
SOLDADO	O SOLDADO PODERÁ TER QUALQUER ORIGEM, MAS PERTENCER A UM REINO CRISTÃO OU A UM TERRITÓRIO MUÇULMANO. QUANDO REPRESENTAR UM REINO CRISTÃO, ESCOLHER: <ul style="list-style-type: none"> <li>• CASTELA;</li> <li>• ARAGÃO;</li> <li>• NAVARRA.</li> </ul> QUANDO REPRESENTAR UM TERRITÓRIO MUÇULMANO, ESCOLHER: <ul style="list-style-type: none"> <li>• GRANADA.</li> </ul>
CAVALEIRO	O CAVALEIRO PODERÁ PERTENCER AOS REINOS DE: <ul style="list-style-type: none"> <li>• CASTELA;</li> <li>• ARAGÃO;</li> <li>• NAVARRA.</li> </ul>
PEREGRINO	O PEREGRINO É PARTE ESSENCIAL DA ROTA JACOBINA, MARCADO PELA RELIGIOSIDADE CRISTÃ. DESSE MODO, O PERSONAGEM PODERÁ TER QUALQUER ORIGEM DE NASCIMENTO, MAS DEVERÁ PERTENCER AO CRISTIANISMO.
RELIGIOSO	O RELIGIOSO PODERÁ TER QUALQUER ORIGEM, MAS PERTENCER A TRÊS GRUPOS: CRISTÃOS, JUDEUS OU MUÇULMANOS. CASO OPTE POR UM PERSONAGEM CRISTÃO, O ESTUDANTE TERÁ AS OPÇÕES DE ORDENS: <ul style="list-style-type: none"> <li>• CLUNY;</li> <li>• FRANCISCANOS;</li> <li>• DOMINICANOS.</li> </ul>
COMERCIANTE	O COMERCIANTE PODERÁ TER A ORIGEM E RELIGIOSIDADE QUE O ESTUDANTE DESEJAR.
ALQUIMISTA	O COMERCIANTE PODERÁ TER A ORIGEM E RELIGIOSIDADE QUE O ESTUDANTE DESEJAR.
MÉDICO	O COMERCIANTE PODERÁ TER A ORIGEM E RELIGIOSIDADE QUE O ESTUDANTE DESEJAR.

## Informações relevantes

ANTES DO INÍCIO DA PARTIDA, O(A) MESTRE/DOCENTE DEVE ESTAR ATENTO(A) PARA ALGUMAS INFORMAÇÕES:

- O USO DESTE LIVRO SEGUIE AS INSTRUÇÕES CONTIDAS NA PARTE I DE NOSSA DISSERTAÇÃO, ASSIM COMO A ORGANIZAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA VERIFICADA NA PARTE III, DESSE MODO, CONECTANDO-SE ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS DURANTE A AULA V;
- OS RECORTES DE FONTES HISTÓRICAS SUGERIDAS DE UTILIZAÇÃO PARA MAIOR AMBIENTAÇÃO NO JOGO, COMO O GUIA DO PEREGRINO E O POEMA LOS SIGNOS QUE APARECERÁN ANTES DEL JUICIO, ESTÃO DISPONÍVEIS AO FINAL DESTE LIVRO, EM ANEXOS. RESSALTA-SE QUE OS RECORTES FORAM TRADUZIDOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA. TODAVIA, UMA NOVA TRADUÇÃO OU SUA UTILIZAÇÃO NO ORIGINAL ESTÁ A CRITÉRIO DE USO DO(A) MESTRE;
- AO LONGO DAS QUATRO CATEDRAIS GÓTICAS, ENTENDIDAS POR ESTE LIVRO COMO “PARADAS” DA PARTIDA, DISTÂNCIAS ENTRE DOIS A TRÊS DIAS SÃO PERCORRIDAS, TENDO COMO DIREÇÃO A CIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA. NESSE CONTEXTO, FICA À ESCOLHA DO(A) MESTRE E DOS JOGADORES A FORMA DE DESLOCAMENTO AO LONGO DA ROTA, PODENDO SER REALIZADO O PERCURSO POR CAMINHADA OU UTILIZANDO ALGUM MEIO DE TRANSPORTE;
- AS IMAGENS RELACIONADAS AOS PERSONAGENS DO JOGO - DOM MAURÍCIO, AFONSO X E GONZALO DE BERCEO - CORRESPONDEM ÀS REPRESENTAÇÕES DOS PRÓPRIOS SUJEITOS HISTÓRICOS, COM EXCEÇÃO À REPRESENTAÇÃO DE DOM JUAN ÁRIAS, A QUAL NÃO FORAM ENCONTRADAS IMAGENS CORRESPONDENTES;
- O MAPA DA ROTA FRANCESA DO CAMINHO DE SANTIAGO TAMBÉM ESTÁ DISPONÍVEL EM ANEXOS, CONTUDO, ORIENTAMOS PELA PREFERÊNCIA DE USO E OBSERVAÇÃO DOS MAPAS REALIZADOS PELOS ESTUDANTES DURANTE A AULA II DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA;
- TAMBÉM EM ANEXOS, ESTÃO DISPOSTOS MOLDES PARA USO DOS JOGADORES E SUA MELHOR VISUALIZAÇÃO DO AMBIENTE IMAGINADO. DENTRE ELES ESTÃO OS MOLDES DE UMA CATEDRAL, UM HOSPITAL, DADOS DE SEIS LADOS, E O PRÊMIO FINAL A SER ENTREGUE AOS ESTUDANTES;
- TODOS OS MATERIAIS UTILIZADOS, ESCRITOS OU IMAGÉTICOS, AO LONGO DO DESENVOLVIMENTO DESTE LIVRO PODEM SER ENCONTRADOS AO SEU FIM, EM REFERÊNCIAS. AS IMAGENS INSERIDAS NO LIVRO, MAS NÃO REFERENCIADAS, FORAM RETIRADAS DO ACERVO DA PLATAFORMA CANVA.

## Introdução

EM MEADOS DO SÉCULO XIII, O MUNDO TERRENO E O METAFÍSICO ESTAVAM COTIDIANAMENTE ENTRELAÇADOS NA MENTALIDADE DE HOMENS E MULHERES NO MEDIEVO IBÉRICO. A VIDA ETERNA APÓS A MORTE ERA UMA CERTEZA, NÃO UMA HIPÓTESE.

EM UM MUNDO PERMEADO POR GUERRAS, FOME E PESTES, INÚMEROS SENTIMENTOS SURGIRAM, INFLUENCIANDO O IMAGINÁRIO DA SOCIEDADE MEDIEVAL SOBRE SEU DESTINO, E UM IMINENTE JULGAMENTO FINAL DAS ALMAS.

DENTRO DESSE CONTEXTO, GONZALO DE BERCEO, ENIGMÁTICO SACERDOTE E POETA CASTELHANO, É ASSOMBRADO POR DIFERENTES VISÕES, DAS QUAIS ACREDITA SEREM SINAIS DIVINOS.

EM TAIS VISÕES, CONFIRMA-SE QUE O TEMIDO FIM DOS TEMPOS ESTÁ PRÓXIMO, ANUNCIADO POR DIFERENTES SINAIS QUE, EMBORA MUITAS VEZES PASSEM DESPERCEBIDOS PELOS HOMENS, SÃO PERCEPTÍVEIS ÀQUELES COM OLHAR MAIS ATENTO.

EM LE PUY, COMUNA FRANCESA AO INÍCIO DA ROTA DE PEREGRINAÇÃO DO CAMINHO DE SANTIAGO, BERCEO SE APRESENTA COM GRANDE URGÊNCIA, COM O OBJETIVO DE AVISAR SOBRE SEUS PRESSÁGIOS AO MAIS IMPORTANTE MOSTEIRO AO NORTE DA FRANÇA. À MEDIDA QUE COMUNICA AO MOSTEIRO DE LE PUY, NO ENTANTO, BERCEO PERCEBE SER DESACREDITADO PELOS DEMAIS MONGES.

O SACERDOTE RECORRERÁ ENTÃO A UMA NOVA ALTERNATIVA, EM CERTA MEDIDA, DE DESESPERO. AO CENTRO DA COMUNA, BERCEO IRÁ A TABERNA LOCALIZADA EM UM DOS BECOS AO PÉ DA CAPELA DE SAINT-MICHEL D'AIGUILHE, EM BUSCA DE UM GRUPO DE CORAJOSOS AVENTUREIROS QUE POSSAM RETARDAR OS SINAIS DE FIM DOS TEMPOS.

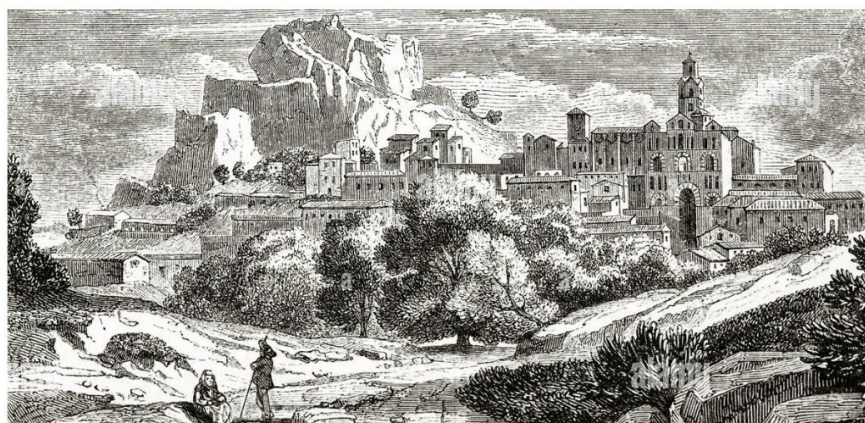
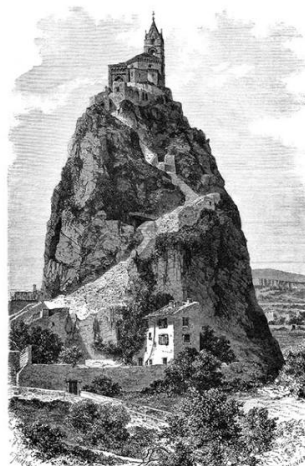
## Cenário

LE PUY É UMA CIDADE LOCALIZADA NA REGIÃO DE AUVERGNE, AO CENTRO DO TERRITÓRIO FRANCÊS. DESDE A IDADE MÉDIA, É UMA IMPORTANTE PARADA PARA OS PEREGRINOS DO CAMINHO DE SANTIAGO, SENDO PARTE DA VIA PODIENSIS.

NO MEDIEVO, ERA CONHECIDA COMO LE PUY NOTRE-DAME POR CONSAGRAR-SE COMO UM IMPORTANTE CENTRO DE CULTO MARIANO.

UM DE SEUS ELEMENTOS MAIS IMPONENTES É A CAPELA DE SAINT-MICHEL D'AIGUILHE, SÉC. X, ERGUIDA NO ALTO DE UMA ROCHA VULCÂNICA.

ESTE CENÁRIO PODE SER USADO PELO(A) MESTRE PARA MAIOR IMERSÃO DOS JOGADORES.



## Cena I - O aceite da missão

EM UMA NOITE CHUVOSA, A HISTÓRIA INICIA-SE NA TABERNA “O VELHO GRIFO”, LOCALIZADA AO CENTRO DE LE PUY.

CABE AO(A) MESTRE DESCREVER O CENÁRIO DA TABERNA, DANDO DETALHES DE SEU AMBIENTE E DRAMATIZANDO AS PESSOAS QUE ALI FREQUENTAM, COM O OBJETIVO DE TRAZER E INCENTIVAR QUE OS JOGADORES PARTICIPEM DA ATMOSFERA DO JOGO.

É POSSÍVEL, NESSE MOMENTO, QUE OS JOGADORES DEFINAM SE SEUS PERSONAGENS SE CONHECERÃO NA TABERNA OU SE JÁ FORMAM UM GRUPO PREVIAMENTE. RECOMENDA-SE A PRIMEIRA OPÇÃO, COMO FORMA DE ENRIQUECER A NARRATIVA.

APÓS ALGUNS MINUTOS DA CHEGADA DOS JOGADORES, O(A) MESTRE DEVERÁ INTRODUIR UM NOVO PERSONAGEM.

O PERSONAGEM É UM HOMEM COM VESTES DE RELIGIOSO E APARENTANDO 50 ANOS. DESDE SUA ENTRADA, ELE SE DEMONSTRA APREENSIVO. LOGO, O ESTRANHO SE IDENTIFICA COMO GONZALO DE BERCEO, SACERDOTE CASTELHANO.

APÓS O GRUPO DEMONSTRAR INTERESSE EM AUXILIAR BERCEO, ELE SE SENTARÁ JUNTO AOS JOGADORES NA MESMA MESA.

BERCEO DIZ PROCURAR POR UM GRUPO DE PESSOAS QUE O AUXILIE NA RESOLUÇÃO DE VISÕES QUE TEM RECEBIDO EM SEUS SONHOS. SEGUNDO O RELIGIOSO, O FIM DOS TEMPOS VEM SENDO PRONUNCIADO A PARTIR DE SINAIS.

BERCEO ACREDITA QUE ESTES SINAIS PODEM SER VISTOS COMO REFLEXOS NA FOME, EM GUERRAS, NAS PESTES E NOS DEMAIS CONFLITOS QUE ATORMENTAM O TERRITÓRIO IBÉRICO.

AQUI, O(A) MESTRE PODE UTILIZAR DE TRECHOS DO POEMA DE BERCEO PARA MAIOR DRAMATICIDADE EM SUA FALA, ANEXADO AO FINAL DO LIVRO.

O PRIMEIRO EVENTO OCORRE NA CIDADE DE PAMPLONA, REINO DE NAVARRA, NÃO MUITO LONGE DALI. PARA BERCEO, PAMPLONA DETÉM O SINAL DA “GUERRA”.

ELE INDICARÁ QUE TAIS SINAIS PODEM SER RETARDADOS, COM O AUXÍLIO DE ALGUMAS PESSOAS, PROPONDO LOGO A MISSÃO AOS OUVINTES NA TABERNA. O SACERDOTE ANUNCIA POSSUIR UM TESOURO AO FIM DA ROTA JACOBINA, GUARDADO DENTRO DA CATEDRAL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, NO QUAL SE ENCONTRA UMA VALIOSA RECOMPENSA QUE MUDARÁ A VIDA DE QUEM ACEITAR SEU DESAFIO.

CABE AOS JOGADORES ESCOLHEREM, OU NÃO, ACREDITAREM NAS PALAVRAS DE BERCEO COMO REAIS. A INTENÇÃO MAIOR É QUE TODOS OTEM POR ACEITAREM A MISSÃO.

INTERESSADOS PELA RECOMPENSA, OS JOGADORES DEVERÃO ENTRAR EM DIÁLOGO COM BERCEO, QUE REVELARÁ SE TRATAR DE UM ELIXIR DA VIDA, CAPAZ DE CURA E LONGEVIDADE.

COM O ACEITE DA MISSÃO, OS JOGADORES DEVERÃO SAIR NA MESMA NOITE, SEGUNDO A VIA PODIENSES ATÉ PAMPLONA.

RECEBEM: UM MAPA DA VIA PODIENSES E MANTIMENTOS.



**Gonzalo de Berceo**

*Religioso e e Poeta*

APARÊNCIA: GONZALO DE BERCEO É UM HUMANO CLÉRIGO, COM CERCA DE 50 ANOS, E ESTATURA MEDIANA. POSSUI CABELOS CASTANHOS E OLHOS DE COR ÁMBAR CLARO, COM FEIÇÕES GENTIS, MAS QUE PORTAM CERTO TEOR DE MISTÉRIO.

BERCEO SERÁ O PERSONAGEM DE PONTO DE PARTIDA DO GRUPO DE JOGADORES, NÃO OS ACOMPANHANDO DURANTE A AVENTURA.

### Na História

GONZALO DE BERCEO (C. 1196- C. 1264) FOI UM POETA E SACERDOTE CASTELHANO.

FAMOSO POR SUAS OBRAS DEVOCIONAIS E RELIGIOSAS, BERCEO FOI UM IMPORTANTE PERSONAGEM QUANDO SE PENSA NO DESENVOLVIMENTO DE UM IMAGINÁRIO SOBRE A ESCATOLOGIA DURANTE A IDADE MÉDIA, ESPECIALMENTE EM TERRITÓRIO IBÉRICO.

### A Via Podienses

ENTRE OS VÁRIOS CAMINHOS DE PEREGRINAÇÃO QUE LEVAM OS FIÉIS ATÉ A CIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, TALVEZ, O MAIS FAMOSO SEJA O FRANCÊS.

O CAMINHO FRANCÊS É DIVIDIDO EM QUATRO DIFERENTES ROTAS QUANDO SEU TRAJETO PASSA PELO TERRITÓRIO DA FRANÇA, SENDO A VIA PODIENSES UMA DELAS.

COM INÍCIO EM LE PUY, A ROTA É UTILIZADA DESDE TEMPOS MEDIEVAIS E FOI DESCRITA PELO GUIA DO PEREGRINO.





## Cena II - Pamplona

AO CHEGAREM EM PAMPLONA, O GRUPO TERÁ COMO OBJETIVO PROTEGER A CATEDRAL DE PAMPLONA E SEUS OCUPANTES DE UMA POSSÍVEL DESTRUIÇÃO. O AMBIENTE HOSTIL PODE SER ARTICULADO HISTORICAMENTE À GUERRA DE NAVARRERÍA, CONFLITO CIVIL EMPREENDIDO EM 1276 NO REINO DE NAVARRA, FAZENDO OS ESTUDANTES ENCONTRAREM UMA ATMOSFERA DE TENSÕES SOCIAIS, ECONÔMICAS E POLÍTICAS.

NESSE SENTIDO, É IMPORTANTE QUE O(A) MESTRE INTRODUZA OS PJs AO CLIMA ENTRE A POPULAÇÃO DE PAMPLONA, ENFATIZANDO REAÇÕES DE MEDO E TEMOR FRENTE AO CONFLITO, INTERPRETADOS COMO UM SINAL AO APOCALIPSE.

LOGO AO CHEGAREM À CATEDRAL, OS PJs DEVEM SER SURPREENDIDOS POR RELIGIOSOS QUE OS ACOMPANHAM POR UMA ENTRADA MAIS SEGURA, AO FUNDO DA CATEDRAL (VER MAPA EM ANEXOS).

DURANTE ESSE MOMENTO, ALGUM PNJ RELIGIOSO DEVE INTERAGIR COM OS PJs ACERCA DA GUERRA DE NAVARRERÍA, E APRESENTAR O DESAFIO DA MISSÃO.

**OBJETIVO:** PROTEGER A CATEDRAL DE PAMPLONA.

**DESAFIOS:** I. ENCONTRAR INVASORES.  
II. TREINAR OS RELIGIOSOS COMO RESISTÊNCIA.

CABE AO(A) MESTRE INTERPRETAR OS PERSONAGENS RELIGIOSOS DEFENSORES DA CATEDRAL E, TAMBÉM, OS SAQUEADORES.

ESTA MISSÃO PROPÕE PARTICULAR ÊNFASE AO USO DE PERSONAGENS QUE POSSUAM ATRIBUTOS COM SENTIDOS AGUÇADOS, RASTREAMENTO E HABILIDADES FÍSICAS, JÁ QUE OS DESAFIOS DEPREENDEM EMINENTES COMBATES DE FORÇA E DEFESA.

### Resultados

**POSITIVO:** OS JOGADORES SÃO BEM-SUCEDIDOS, COM GRANDE FACILIDADE. SÃO RECONHECIDOS COMO HERÓIS PELA POPULAÇÃO DA CIDADE E RECEBEM APOIO LOGÍSTICO PARA A PRÓXIMA MISSÃO. **RECOMPENSA:** TODOS OS JOGADORES RECEBEM SUPRIMENTOS ALIMENTÍCIOS PARA O INVENTÁRIO; MELHORIA DE SEUS ARMAMENTOS POR ARMEIROS DA CIDADE; SEMENTES E GRÃOS PARA PLANTAÇÃO. **PONTUAÇÃO:** TODOS OS JOGADORES GANHAM +2 PONTOS DO PERSONAGEM (CP).

**MEDIANO:** OS JOGADORES SÃO BEM-SUCEDIDOS, MAS PASSAM POR ALGUMAS DIFICULDADES. **RECOMPENSA:** APENAS METADE DOS JOGADORES RECEBEM SUPRIMENTOS ALIMENTÍCIOS PARA O INVENTÁRIO (ROLAR DADOS); SEMENTES E GRÃOS PARA PLANTAÇÃO. **PONTUAÇÃO:** TODOS OS JOGADORES GANHAM +1 PONTO DO PERSONAGEM (CP).



## A Guerra de Navarrería

A GUERRA DE NAVARRERÍA COMPREENDEU UMA SÉRIE DE CONFLITOS E DISPUTAS ENTRE OS PRINCIPAIS BAIRROS DA CIDADE DE PAMPLONA, DESPERTADOS PELA RIVALIDADE POLÍTICA, BUSCA POR AUTONOMIA E PRIVILÉGIOS ECONÔMICOS OBTIDOS POR COMERCIANTES ESTRANGEIROS NA REGIÃO. A INSTABILIDADE POLÍTICA E SOCIAL GERADA NA REGIÃO LEVOU AO CONFLITO ENTRE OS CENTROS, AMPLIADOS PELA DISPUTA DE CONTROLE TERRITORIAIS TAMBÉM FOMENTADAS ENTRE OS REINOS DE ARAGÃO E CASTELA. A ECLOÇÃO DO CONFLITO OCORRE EM 1276 COM A DESTRUIÇÃO DE NAVARRERÍA POR MEIO DO APOIO ENTRE AS TROPAS DE ARAGÃO E CASTELA.



**PnJs Saqueadores**

ST: 10 DX: 13 IQ: 12 HT: 12

**VANTAGENS:** REFLEXOS EM COMBATE; VISÃO AGUÇADA.

**DESvantagens:** EXCESSO DE CONFIANÇA; IMPULSIVO.

**PERÍCIAS:** FACA 14; MACHADO 12.

**DANO:** 1D+1 CONT.

## Catedral de Pamplona

A CATEDRAL DE SANTA MARIA DE PAMPLONA, LOCALIZA-SE EM PAMPLONA, PROVÍNCIA DE NAVARRA, ESPANHA. O ATUAL EDIFÍCIO PASSOU POR VARIADAS MODIFICAÇÕES DESDE O SÉCULO XI, TENDO PORTANDO ELEMENTOS DO ROMÂNICO, GÓTICO E NEOCLÁSSICO. COMO CONSEQUÊNCIA DA GUERRA DA NAVARRERÍA, EM 1276, A CATEDRAL ATÉ ENTÃO ROMÂNICA SOFREU INÚMEROS SAQUE QUE, JUNTO A OUTROS DANOS SIGNIFICATIVOS, INCENTIVARAM PARA A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO EDIFÍCIO GÓTICO, SALVANDO APENAS SUA FACHADA, SUBSTITUÍDA AO FINAL DO SÉCULO XVIII POR OUTRA EM ESTILO NEOCLÁSSICO.

## Cena III - Burgos

AO CHEGAREM EM BURGOS, O GRUPO SE DIRIGIRÁ À ENTRADA NORTE, CORONERÍA, NA CATEDRAL DE BURGOS, AO ENCONTRO DE DOM MAURÍCIO, BISPO DA DIOCESE.

A POPULAÇÃO DA CIDADE DEVE ESTAR TOMADA POR UM CLIMA TENSO E ASSUSTADOR. AS PESSOAS ANDAM COM MEDO, E AS NOTÍCIAS VINDAS DE PAMPLONA SÓ AUMENTAM A APREENSÃO. POR ISSO, DIVERSOS GRUPOS DE PESSOAS ESTARÃO À FRENTE DA CATEDRAL, OBSERVANDO ATENTAMENTE PARA O TÍMPANO DE CORONERÍA, EM BUSCA DE COMPREENDER SE AQUILO TEM ALGUMA LIGAÇÃO COM OS ACONTECIMENTOS OCORRIDOS NA CIDADE.

AO SE APRESENTAREM A DOM MAURÍCIO, O BISPO INFORMARÁ AO GRUPO, EM TOM DE DESESPERO, SOBRE UMA SEVERA CRISE DE FOME E ESCASSEZ DE ALIMENTOS SOFRIDA PELA POPULAÇÃO DA CIDADE, QUE COMPREENDE O EVENTO COMO O SINAL APOCALÍPTICO DA “FOME”.

O OBJETIVO DA MISSÃO, DESSE MODO, SERÁ ENCONTRAR ALTERNATIVAS PARA O PROBLEMA DE FOME POR MEIO DO PLANTIO DE ALIMENTOS EM CONJUNTO À POPULAÇÃO, E A MELHORIA DA DISTRIBUIÇÃO AGRÍCOLA NA CIDADE, ATRAVÉS DE RELAÇÕES ESTABELECIDAS ENTRE OS NOBRES LOCAIS.

**OBJETIVO:** MITIGAR O PROBLEMA DE FOME.

**DESAFIOS:** I. AJUDAR NO PLANTIO.

II. FIRMAR ACORDOS DE DISTRIBUIÇÃO COM NOBRES.

ESTA MISSÃO PROPÕE PARTICULAR ÊNFASE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS DE FORMA CORDIAL E DIPLOMÁTICA, PRIORIZANDO A NEGOCIAÇÃO E ESTRATÉGIA.

### Resultados

**POSITIVO:** OS JOGADORES SÃO BEM-SUCEDIDOS, COM GRANDE FACILIDADE, NO PROBLEMA DA FOME E DISTRIBUIÇÃO DE ALIMENTOS EM BURGOS. COMO CONSEQUÊNCIA, SÃO RECONHECIDOS COMO HERÓIS PELA POPULAÇÃO DA CIDADE E RECEBEM APOIO PARA A PRÓXIMA MISSÃO. **RECOMPENSA:** TODOS OS JOGADORES RECEBEM SUPRIMENTOS ALIMENTÍCIOS PARA O INVENTÁRIO; O JOGADOR RESPONSÁVEL PELO AUXÍLIO NO PLANTIO AGRÍCOLA RECEBE UM ANTIGO LIVRO COM SOLUÇÕES E CONHECIMENTOS EM MEDICINA E BOTÂNICA PARA TRATAMENTO DE DOENÇAS, A SER UTILIZADO NA PRÓXIMA MISSÃO. **PONTUAÇÃO:** TODOS OS JOGADORES GANHAM +2 PONTOS DO PERSONAGEM (CP).

**MEDIANO:** OS JOGADORES SÃO BEM-SUCEDIDOS, MAS PASSAM POR ALGUMAS DIFICULDADES NA RESOLUÇÃO DOS DESAFIOS INTERNOS. **RECOMPENSA:** APENAS METADE DOS JOGADORES RECEBEM SUPRIMENTOS ALIMENTÍCIOS PARA O INVENTÁRIO (ROLAR DADOS); O JOGADOR RESPONSÁVEL PELO AUXÍLIO NO PLANTIO AGRÍCOLA RECEBE UM ANTIGO LIVRO COM SOLUÇÕES E CONHECIMENTOS EM MEDICINA E BOTÂNICA PARA TRATAMENTO DE DOENÇAS, A SER UTILIZADO NA PRÓXIMA MISSÃO. **PONTUAÇÃO:** TODOS OS JOGADORES GANHAM +1 PONTO DO PERSONAGEM (CP).



A CATEDRAL DE SANTA MARIA DE BURGOS LOCALIZA-SE EM BURGOS, CASTELA. O ATUAL EDIFÍCIO PORTA ELEMENTOS DO GÓTICO, INICIADO EM 1221, E SUBSTITUINDO O ANTIGO TEMPLO ROMÂNICO, SOB O REINADO DE FERNANDO III (1201-1252, REI DESDE 1217) E BISPO DE DOM MAURÍCIO (?-1238). É CONSIDERADA O PRIMEIRO TEMPLO GÓTICO EM TERRITÓRIO ESPANHOL. SUA ENTRADA NORTE, CORONERÍA, É O PONTO DE CHEGADA PARA A MISSÃO, E LOCAL ONDE SE ENCONTRA A ICONOGRAFIA DO JUÍZO FINAL.

- XIII -



**Dom Mauricio**

*Religioso e Bispo*

DOM MAURÍCIO (?-1238) FOI UM RELIGIOSO E BISPO DE BURGOS DE 1213 ATÉ O ANO DE SUA MORTE.

PRESUMIDAMENTE DE ORIGEM CASTELHANA, NOTABILIZOU-SE PELA ARTICULAÇÃO POLÍTICA À MONARQUIA, E COMO INCENTIVADOR E FUNDADOR DA CATEDRAL GÓTICA DE BURGOS.



**PnJs Nobres**

ST: 10 DX: 12 IQ: 14 HT: 11

**VANTAGENS:** RIQUEZA; CARISMA.

**DESvantagens:** CÓDIGO DE HONRA;  
AVAREZA.

**PERÍCIAS:** DIPLOMACIA 15; ARCO 13; POESIA  
14; LIDERANÇA 14.

### Catedral de Burgos

## Cena IV - León

AO ENTRAREM NA CIDADE DE LEÓN, OS JOGADORES DEVEM PRESENCIAR, INICIALMENTE, A DISSEMINAÇÃO DE UMA CRISE DE PESTE QUE VITIMIZA OS HABITANTES DO LOCAL.

LOGO APÓS A ENTRADA PELOS PORTÕES DA CIDADE, O GRUPO DEVE SER SURPREENDIDO COM UMA ESCOLTA DE URGÊNCIA POR GUARDAS REAIS ATÉ A CATEDRAL DE LEÓN, AO CENTRO DA CIDADE.

DENTRO DO EDIFÍCIO, ELES SE ENCONTRAM COM A FIGURA DE AFONSO X, O SÁBIO, REI DE CASTELA E LEÃO. DURANTE O ENCONTRO, O REI INFORMARÁ AO GRUPO ACERCA DA GRAVE PESTE QUE ASSOLA LEÓN, MARTIRIZANDO A POPULAÇÃO E IMPOSSIBILITANDO A SAÍDA DO MONARCA DA CATEDRAL.

O OBJETIVO DA MISSÃO SERÁ, NESSE SENTIDO, A UTILIZAÇÃO DO ANTIGO MANUSCRITO DE SOLUÇÕES MEDICINAIS, CONQUISTADO NA MISSÃO EM BURGOS, COMO FORMA DE AMENIZAR OS EFEITOS DA PESTE NA CIDADE DE LEÓN.

**OBJETIVO:** AUXILIAR A CIDADE COM A PESTE UTILIZANDO O LIVRO MEDICINAL CONQUISTADO EM BURGOS.

**DESAFIOS:** I. AUXÍLIO NA CURA DE ENFERMOS EM HOSPITAIS (VER MAPA EM ANEXOS).

II. APRESENTAR MEDIDAS PARA A PREVENÇÃO DE DOENÇAS.

ESTA MISSÃO PROPÕE PARTICULAR ÊNFASE NA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS POR MEIO DE PERSONAGENS VINCULADOS AO CUIDADO E COM PROFICIÊNCIA NO USO DE ERVAS MEDICINAIS, SENDO PREFERENCIAL AQUELES COM PERÍCIAS EM MEDICINA E BOTÂNICA.

### Resultados

**POSITIVO:** OS JOGADORES SÃO BEM-SUCEDIDOS, COM GRANDE FACILIDADE NA RESOLUÇÃO DAS ENFERMIDADES EM LEÓN. COMO CONSEQUÊNCIA, SÃO RECONHECIDOS COMO HERÓIS PELA POPULAÇÃO DA CIDADE E RECEBEM APOIO PARA A PRÓXIMA MISSÃO. **RECOMPENSA:** TODOS OS JOGADORES RECEBEM SUPRIMENTOS ALIMENTÍCIOS PARA O INVENTÁRIO. **PONTUAÇÃO:** TODOS OS JOGADORES GANHAM +2 PONTOS DO PERSONAGEM (CP).

**MEDIANO:** OS JOGADORES SÃO BEM-SUCEDIDOS, MAS PASSAM POR ALGUMAS DIFICULDADES NA RESOLUÇÃO DOS DESAFIOS INTERNOS. **RECOMPENSA:** APENAS METADE DOS JOGADORES RECEBEM SUPRIMENTOS ALIMENTÍCIOS PARA O INVENTÁRIO (ROLAR DADOS). **PONTUAÇÃO:** TODOS OS JOGADORES GANHAM +1 PONTO DO PERSONAGEM (CP).



**Afonso X, o Sábio**  
Rei

AFONSO X, O SÁBIO (1221-1284) FOI REI DO REINO DE CASTELA E LEÃO DE 1252 ATÉ O ANO DE SUA MORTE.

FILHO DE FERNANDO III, O SANTO E BEATRIZ DA SUÁBIA, AFONSO X TEVE IMPORTANTE PAPEL DE INCENTIVO E PROMOÇÃO DO CONHECIMENTO NOS CAMPOS DA CULTURA, ARTES E CIÊNCIA NO TERRITÓRIO IBÉRICO.



**PnJs Ancião doente**

ST: 8 DX: 9 IQ: 12 HT: 7

**VANTAGENS:** EMPATIA.

**DESvantagens:** FRÁGIL.

**SINTOMAS:** FEBRE ALTA, DELÍRIOS, FRAQUEZA E RESPIRAÇÃO OFEGANTE.

### Catedral de León



A CATEDRAL DE SANTA MARIA DE REGLA DE LEÓN LOCALIZA-SE NA CIDADE DE LEÓN, CASTELA E LEÓN, ESPANHA. SUA CONSTRUÇÃO TEVE INÍCIO NO ANO DE 1255, SOB O REINADO DE AFONSO X (1221-1284, REI DESDE 1252) E BISPADO DE DOM MARTÍN FERNÁNDEZ, SUBSTITUINDO A ANTIGA CATEDRAL ROMÂNICA NO MESMO LOCAL. AINDA QUE TENHA PASSADO POR DIVERSAS REFORMAS E MELHORIAS NOS ÚLTIMOS SÉCULOS, O GÓTICO CONTINUA COMO ESTILO PREDOMINANTE DO EDIFÍCIO.

## Cena V - Santiago de Compostela

A MISSÃO EM SANTIAGO DE COMPOSTELA DEVE REPRESENTAR O CLÍMAX DA TENSÃO ACUMULADA NAS CIDADES ANTERIORES. ASSIM, OS PJS, AO CHEGAREM EM SANTIAGO, ENCONTRARÃO UMA CIDADE SILENCIOSA, COM RUAS VAZIAS, PESSOAS EM ALERTA, CRIANÇAS COM MEDO E RUMORES DE QUE ALGO SE APROXIMA.

AO ADENTRAREM MAIS AO CENTRO DA CIDADE, OS PJS SERÃO PARADOS POR RELIGIOSOS, QUE GRITAM ACERCA DE UMA PUNIÇÃO DIVINA ENTRE OS PECADORES, E QUE TERÁ COMO ÚLTIMO SINAL A MORTE:

“ARREPENDEI-VOS, PECADORES, POIS O FIM ESTÁ PRÓXIMO! TRÊS CAVALEIROS JÁ PASSARAM POR NÓS! NOS RESTA APENAS AGORA O CAVALheiro DA MORTE! REZEM POR SUAS ALMAS ENQUANTO AINDA HÁ TEMPO!”

COM ESSE AMBIENTE, OS PJS DEVEM SE DIRIGIR À CATEDRAL D SANTIAGO DE COMPOSTELA, PONTO FINAL SEGUNDO AS ORIENTAÇÕES DE GONZALO DE BERCEO. APÓS A CHEGADA NO EDIFÍCIO, SE ENCONTRARÃO COM DOM JUAN ÁRIAS, HOMEM IDOSO, DE FALA CALMA, MAS TEMEROSA, E ARCEBISPO DE SANTIAGO DE COMPOSTELA.

O GRUPO DEVERÁ RESPONDER OS QUESTIONAMENTOS DE ÁRIAS SOBRE OS EVENTOS ANTERIORES. COM A EXPLICAÇÃO DO GRUPO, O RELIGIOSO TAMBÉM INFORMARÁ OS PJS ACERCA DO AMBIENTE PARANOICO E DE TEMOR VERIFICADO ENTRE A POPULAÇÃO DE SANTIAGO, E PEDIRÁ AUXÍLIO PARA QUE SE ESPALHE NA CIDADE AS INFORMAÇÕES DE QUE OS EVENTOS DE OUTROS LOCAIS FORAM SELECIONADOS, E QUE NÃO HÁ O QUE TEMER.

DESSE MODO, O OBJETIVO DA MISSÃO É QUE OS PJS SE DESLOQUEM PELA CIDADE DE SANTIAGO, TRAÇANDO DIÁLOGOS COM A POPULAÇÃO ACERCA DAS MISSÕES ANTERIORES, COM O OBJETIVO DE EVIDENCIAR OS DESAFIOS ENFRENTADOS COMO FRUTOS DE FATORES CARACTERÍSTICOS EXISTENTES NAQUELA REALIDADE, NÃO DEVENDO SER INTERPRETADOS COMO SINAIS APOCALÍPTICOS.

**OBJETIVO E DESAFIO:** DIÁLOGO SOBRE OS SINAIS DOS TEMPOS COM A POPULAÇÃO EM SANTIAGO DE COMPOSTELA.

ESTA MISSÃO PROPÕE A ARTICULAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DIRETA DE TODOS OS PERSONAGENS.

### Resultado Final

EXECUTADO E SUPERADO O DESAFIO PROPOSTO, OS JOGADORES DEVEM SER DIRECIONADOS NOVAMENTE À CATEDRAL, LOCAL DE ONDE DEVEM RECEBER O PRÊMIO DELIMITADO POR GONZALO DE BERCEO NO ACEITE DAS MISSÕES AO INÍCIO DO JOGO. NESSE MOMENTO, OCORRERÁ A REUNIÃO DA POPULAÇÃO AO ENTORNO DO EDIFÍCIO, SAUDANDO O GRUPO COMO HERÓIS. DOM JUAN ÁRIAS DEVE ENTREGAR O ELIXIR DA VIDA AOS JOGADORES.



**Dom Juan Árias**

*Religioso e Arcebispo*

DOM JUAN ÁRIAS (?-1266) FOI UM RELIGIOSO E ARCEBISPO EM SANTIAGO DE COMPOSTELA DE 1238 ATÉ O ANO DE SUA MORTE.

ÁRIAS SE NOTABILIZOU POR SEUS PLANOS DE EMPREENDIMENTOS VOLTADOS AO ESTILO GÓTICO NA CATEDRAL.



**Pnjs Moradores**

ST: 10 DX: 9 IQ: 11 HT: 10

**VANTAGENS:** EMPATIA.

**DESvantagens:** FANATISMO; CÓDIGO DE HONRA.

**PERÍCIAS:** RELIGIÃO 11; BOTÂNICA 10; COMÉRCIO 10.



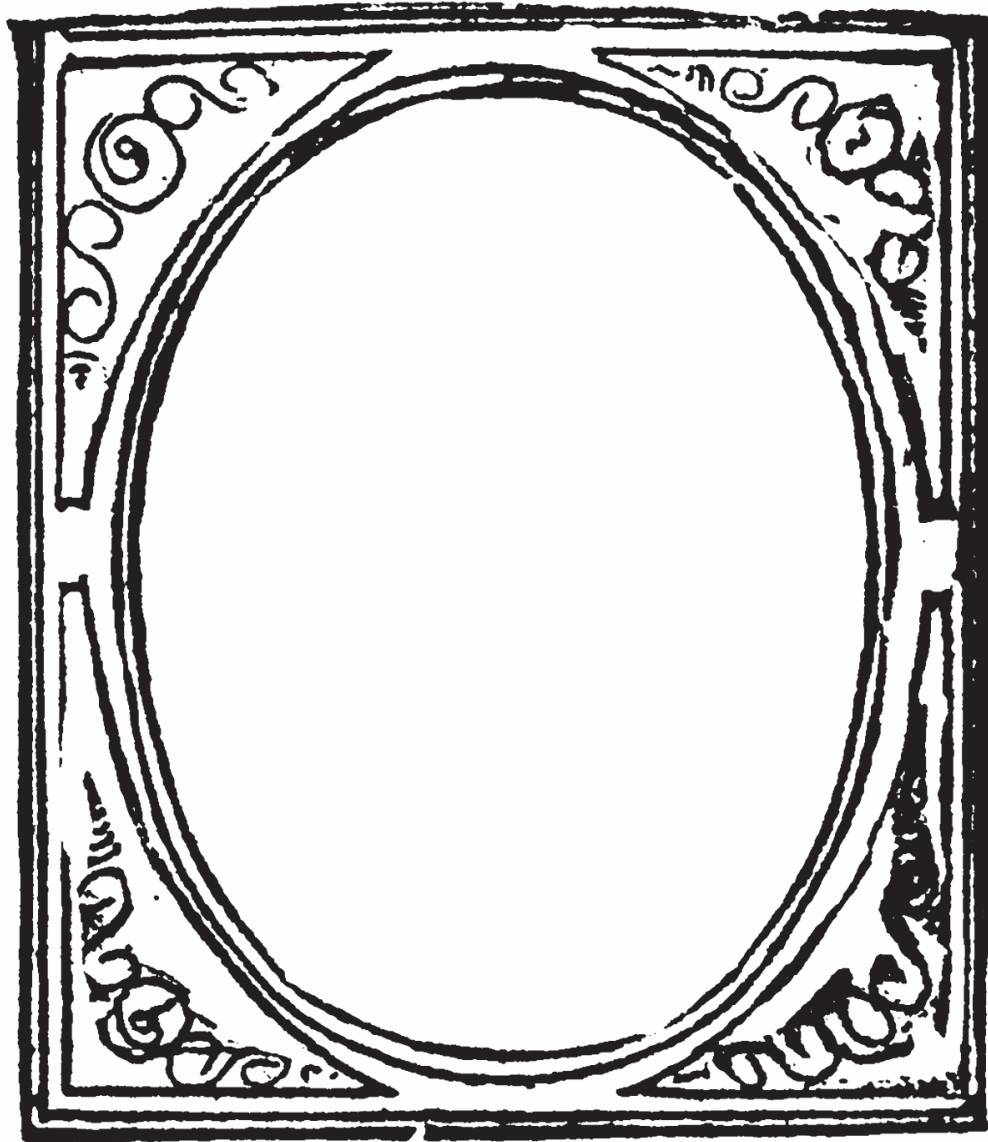
### Catedral de Santiago de Compostela

A CATEDRAL DE SANTIAGO DE COMPOSTELA, LOCALIZA-SE NA CIDADE DE MESMO NOME, GALIZA, ESPANHA. SUA CONSTRUÇÃO TEVE INÍCIO EM 1075, SOB O REINADO DE AFONSO VI (1047-1109, REI DESDE 1072), E BISPADO DE DIEGO PELÁEZ (?-1104). PREDOMINANTEMENTE ROMÂNICO, O EDIFÍCIO TAMBÉM PORTA ELEMENTOS GÓTICOS, RENASCENTISTAS E BARROCOS APÓS REFORMAS

# **Anexos**



## Imagem do Personagem



## Recortes das fontes – Guia do Peregrino

### SOBRE A ROTA JACOBINA:

“São QUATRO OS CAMINHOS PARA SANTIAGO QUE, EM PUENTE LA REINA, JÁ EM TERRAS DA ESPANHA, SE UNEM EM UM SÓ. UM DELES PASSA POR SAINT-GILLES, MONTPELLIER, TOULOUSE E O SOMPORT; OUTRO PASSA POR SANTA MARIA DEL PUY, SANTA FÉ DE CONQUES E SÃO PEDRO DE MOISSAC; UM TERCEIRO SE DIRIGE POR SANTA MADALENA DE VÉZELAY, POR SÃO LEONARDO DE LIMOGES E PELA CIDADE DE PÉRIGUEUX; O ÚLTIMO SEGUE POR SÃO MARTINHO DE TOURS, SÃO HILÁRIO DE POITIERS, SÃO JOÃO D’ANGÉLY, SANTO EUTRÓPIO DE SAINTES E BORDEAUX. O QUE PASSA POR SANTA FÉ, O DE SÃO LEONARDO E O DE SÃO MARTINHO SE REÚNEM EM OSTABAT E, DEPOIS DE CRUZAR O PORT DE CIZE, UNEM-SE EM PUENTE LA REINA AO CAMINHO QUE ATRAVESSA O SOMPORT. A PARTIR DAÍ, FORMAM UM ÚNICO CAMINHO ATÉ SANTIAGO”.

(LIBER SANCT JACOBI, 2014, P. 523-524).

“DESDE O SOMPORT ATÉ PUENTE LA REINA HÁ TRÊS JORNADAS BREVES. A PRIMEIRA É DE BORCE, QUE É UM LOCAL SITUADO AO PÉ DO SOMPORT, DO LADO DA GASCONHA, ATÉ JACA. A SEGUNDA É DE JACA ATÉ MONREAL. A TERCEIRA, DE MONREAL ATÉ PUENTE LA REINA. DESDE O PORT DE CIZE CONTAM-SE TREZE JORNADAS ATÉ SANTIAGO. A PRIMEIRA É DA VILA DE SAINT-MICHEL, QUE ESTÁ AO PÉ DO PORT DE CIZE, DO LADO DA GASCONHA, ATÉ VISCARRET, E ESTA É CURTA. A SEGUNDA É DE VISCARRET ATÉ PAMPLONA, TAMBÉM CURTA. A TERCEIRA É DA CIDADE DE PAMPLONA ATÉ ESTELLA. A QUARTA, EVIDENTEMENTE PENSADA PARA SER FEITA A CAVALO, É DE ESTELLA ATÉ A CIDADE DE NÁJERA. A QUINTA, IGUALMENTE PARA CAVALEIROS, É DE NÁJERA ATÉ A CIDADE CHAMADA BURGOS. A SEXTA É DE BURGOS ATÉ FRÓMISTA. A SÉTIMA, DE FRÓMISTA ATÉ SAHAGÚN. A OITAVA, DE SAHAGÚN ATÉ A CIDADE DE LEÓN. A NONA, DE LEÓN ATÉ RABANAL. A DÉCIMA, DE RABANAL ATÉ VILAFRANCA, NA ENTRADA DO VALE DE VALCARCE, PASSANDO PELO PORTO DO MONTE IRAGO. A DÉCIMA PRIMEIRA, DE VILAFRANCA ATÉ TRIACASTELA, PASSANDO PELO PORTO DO MONTE CEBREIRO. A DÉCIMA SEGUNDA, DE TRIACASTELA ATÉ PALAS. POR FIM, A DÉCIMA TERCEIRA É DE PALAS ATÉ SANTIAGO, E ESTA É CURTA”.

(LIBER SANCT JACOBI, 2014, P. 525-527).

### SOBRE A NATUREZA DO CAMINHO:

“ESTES SÃO OS RIOS QUE SE ENCONTRAM DESDE PORT DE CIZE E SOMPORT ATÉ SANTIAGO. DO SOMPORT PROCEDE O SAUDÁVEL RIO CHAMADO ARAGÓN, QUE IRRIGA A ESPANHA. DE PORT DE CIZE, POR SUA VEZ, NASCE O RIO SAUDÁVEL QUE MUITOS CHAMAM DE RUNA E QUE BANHA PAMPLONA [...].

[...] JUNTO AO PRIMEIRO HOSPITAL EM ARCOS, OU SEJA, ENTRE LOS ARCOS E O PRÓPRIO HOSPITAL, PASSA UM CURSO DE ÁGUA MORTÍFERO PARA OS ANIMAIS E PARA OS HOMENS QUE DELE BEBEM. PELO POVOADO CHAMADO TORRES, EM NAVARRA, CORRE UM RIO PREJUDICIAL TANTO PARA OS ANIMAIS COMO PARA OS HOMENS QUE DELE BEBEM. DEPOIS, PELA VILA CHAMADA CUEVAS, FLUI UM RIO IGUALMENTE NOCIVO [...].

[...] O TORÍO, QUE CORRE POR LEÓN, AO PÉ DO CASTRO DOS JUDEUS; O BERNESGA, QUE PASSA JUNTO À MESMA CIDADE, PELO OUTRO LADO, OU SEJA, EM DIREÇÃO A ASTORGA; O SIL, QUE BANHA PONFERRADA, EM VALVERDE; O CÚA, POR CACABELOS; O BURBIA, QUE CORRE PELA PONTE DE VILAFRANCA; O VALCARCE, QUE DESCE PELO SEU VALE; O MINHO, QUE PASSA POR PORTOMARÍN; UM RIO QUE ESTÁ A CERCA DE DUAS MILHAS DE SANTIAGO, EM UM LOCAL COM MUITAS ÁRVORES, CHAMADO LABACOLLA, PORQUE NELE COSTUMAM OS FRANCESES QUE PEREGRINAM A SANTIAGO LAVAR-SE, POR AMOR AO APÓSTOLO, NÃO APENAS SUAS VERGONHAS, MAS TAMBÉM, DESPINDO-SE DE SUAS ROUPAS, A SUJEIRA DE TODO O CORPO. O RIO SAR, QUE CORRE ENTRE O MONTE DO GOZO E A CIDADE DE SANTIAGO, É CONSIDERADO SAUDÁVEL. O RIO SARELA, QUE PASSA PELA OUTRA PARTE DA CIDADE, EM DIREÇÃO AO POENTE, TAMBÉM É TIDO POR SALUTAR.”

(LIBER SANCT JACOBI, 2014, P. 532-542).



## Recortes das fontes – Los signos que aparecerán antes del Juicio

TRECHO RECOMENDADO PARA A CENA DE INTRODUÇÃO DE GONZALO DE BERCEO:

“SENHORES, SE QUISEREM PRESTAR ATENÇÃO POR UM MOMENTO,  
QUERO CONTAR-LHES UMA PEQUENA HISTÓRIA  
DE UM SERMÃO TIRADO DE UM SANTO LIVRINHO,  
FEITO POR SÃO JERÔNIMO, UM PRECIOSO SÁBIO.

NOSSE PAI JERÔNIMO, PASTOR E GUIA NOSSO,  
LENDO EM HEBRAICO A SUA HISTÓRIA,  
ENCONTROU COISAS ESTRANHAS, DE FEITOS ESTRANHOS:  
QUEM QUISER OUVI-LAS, QUE ESTEJA PREPARADO.

ELE DESCOBRIU, ENTRE TODAS AS COISAS,  
QUE ANTES DO JUÍZO, DO JUÍZO FINAL,  
HAVERÁ GRANDES SINAIS, UM TEMPO TERRÍVEL,  
E O MUNDO PASSARÁ POR UMA GRANDE AFLIÇÃO.

POR ISSO, O HOMEM SÁBIO ESCREVEU  
PARA QUE O POVO, QUE ESTÁ PERDIDO, TENHA TEMOR,  
MELHORE SEUS COSTUMES, FAÇA SEU DEVER A DEUS,  
PARA QUE NÃO SEJA ABANDONADO POR CRISTO.”

(BERCEO, 2008, P. 201).

TRECHOS RECOMENDADOS PARA USO AO LONGO DAS MISSÕES:

“ESTE SINAL É MUITO A SER TEMIDO:  
OS MARES E OS RIOS ARDERÃO COM GRANDE PODER,  
DESARRAIGARÃO AS PESSOAS, SERÃO DEVASTADOS,  
E, SE PUDEREM, QUERERÃO SE ENFIAR DEBAIXO DA TERRA.”

“O QUINTO DOS SINAIS SERÁ DE GRANDE PAVOR:  
DAS ERVAS, DAS ÁRVORES E DE TODA VEGETAÇÃO,  
COMO DIZ SÃO JERÔNIMO, BROSTARÁ SANGUE PURO;  
OS QUE NÃO VIREM ISSO TERÃO GRANDE SORTE.”

“O SEXTO DIA SERÁ NEGRO E CARBONIZADO,  
NENHUMA CONSTRUÇÃO FICARÁ SOBRE SEUS ALICERCES,  
NEM CASTELOS, NEM TORRES, NEM QUALQUER  
EDIFICAÇÃO,  
QUE NÃO SEJA DESTRUÍDA ATÉ O PRÓPRIO FUNDAMENTO.”

“NO SÉTIMO DIA VIRÁ UMA ONDA MORTAL:  
TODAS AS PEDRAS TRAVARÃO ENTRE SI NUM CAMPO,  
LUTARÃO COMO HOMENS QUE QUEREM FAZER MAL UNS  
AOS OUTROS,  
TODAS SE DESPEDAÇARÃO EM FRAGMENTOS PEQUENOS  
COMO SAL.”

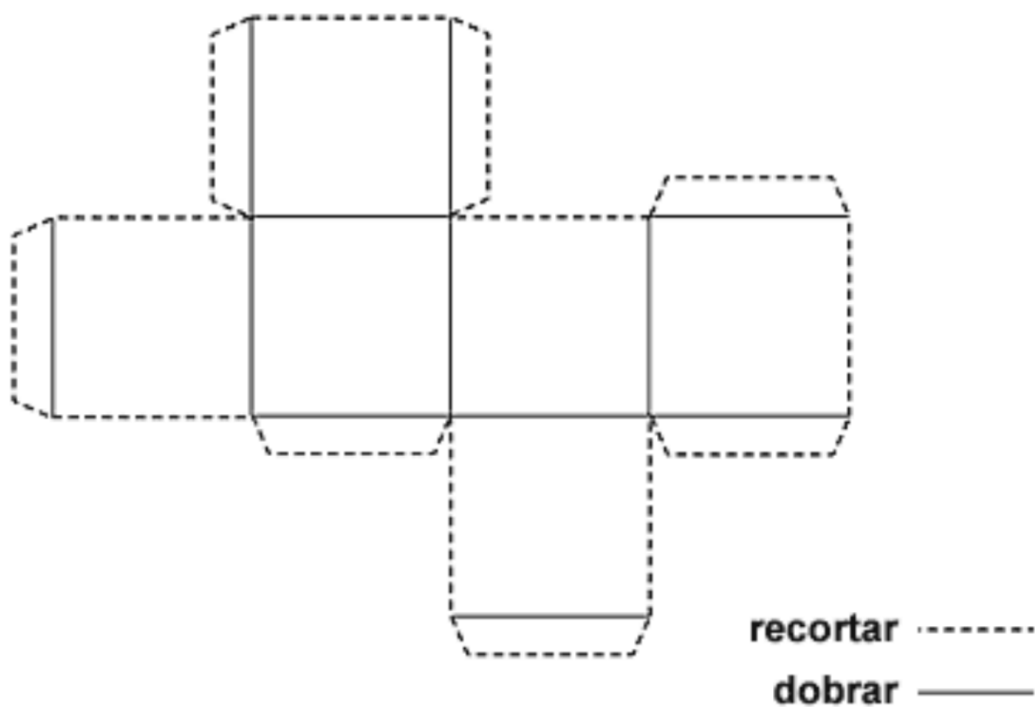
“O DIA QUE VEM, APÓS O NONO PASSADO,  
TODOS OS HOMENS ESTARÃO FORA DE SUAS FRONTEIRAS,  
ANDARÃO ATORDOADOS, COMO UM POVO PERDIDO,  
MAS NENHUM OUSARÁ FALAR PALAVRA ALGUMA.”

“NO DÉCIMO QUARTO DIA, HAVERÁ TERRÍVEL DESGRAÇA:  
O MUNDO INTEIRO ARDERÁ, O OURO E A PRATA,  
OS DOSSÉIS E A PÚRPURA, A SÁLVIA E O ESCARLATE,  
NÃO RESTARÁ COELHO NEM EM TOCA NEM EM MOITA.”

(BERCEO, 2008, P. 202-204).

## Molde para dados

ATENÇÃO: IMPRIMA E RECORTE TRÊS MOLDES DIFERENTES DO DADO ABAIXO, INSERINDO OS NÚMEROS DE 1 A 6.

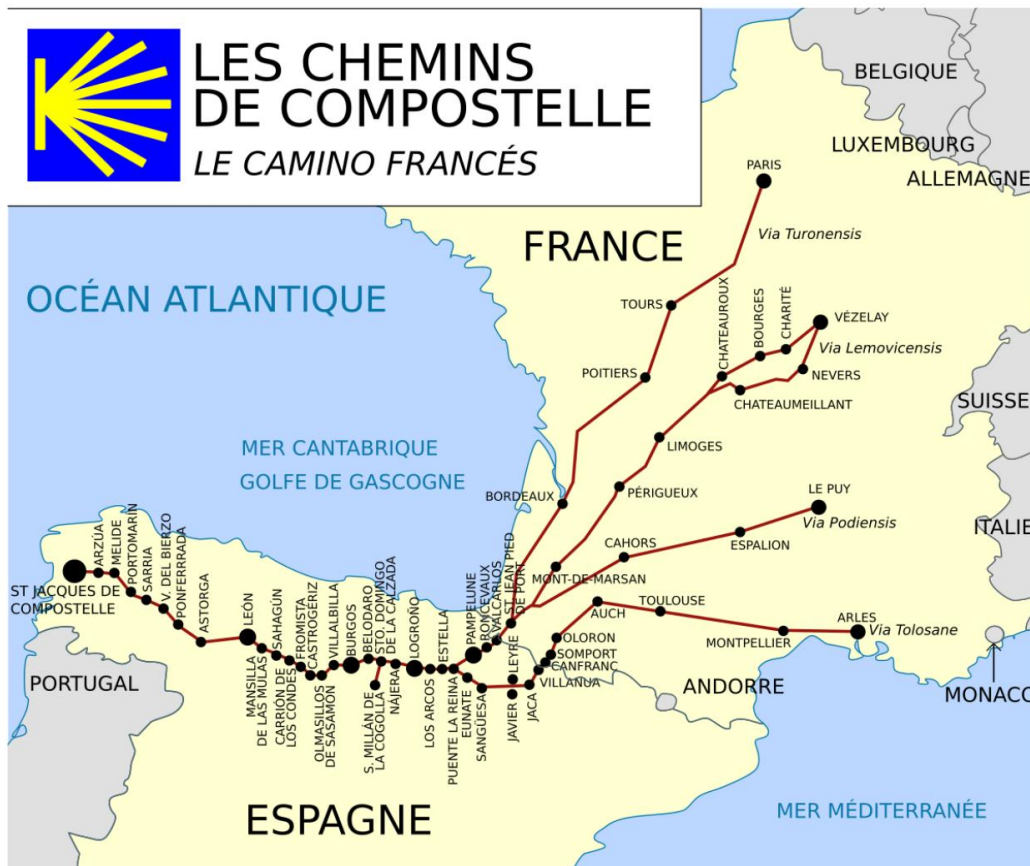


DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CATEDRALDEPAMPLONA.COM/HISTORIA/](https://www.catedraldepamplona.com/historia/). ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.

# Mapa Via Podienses

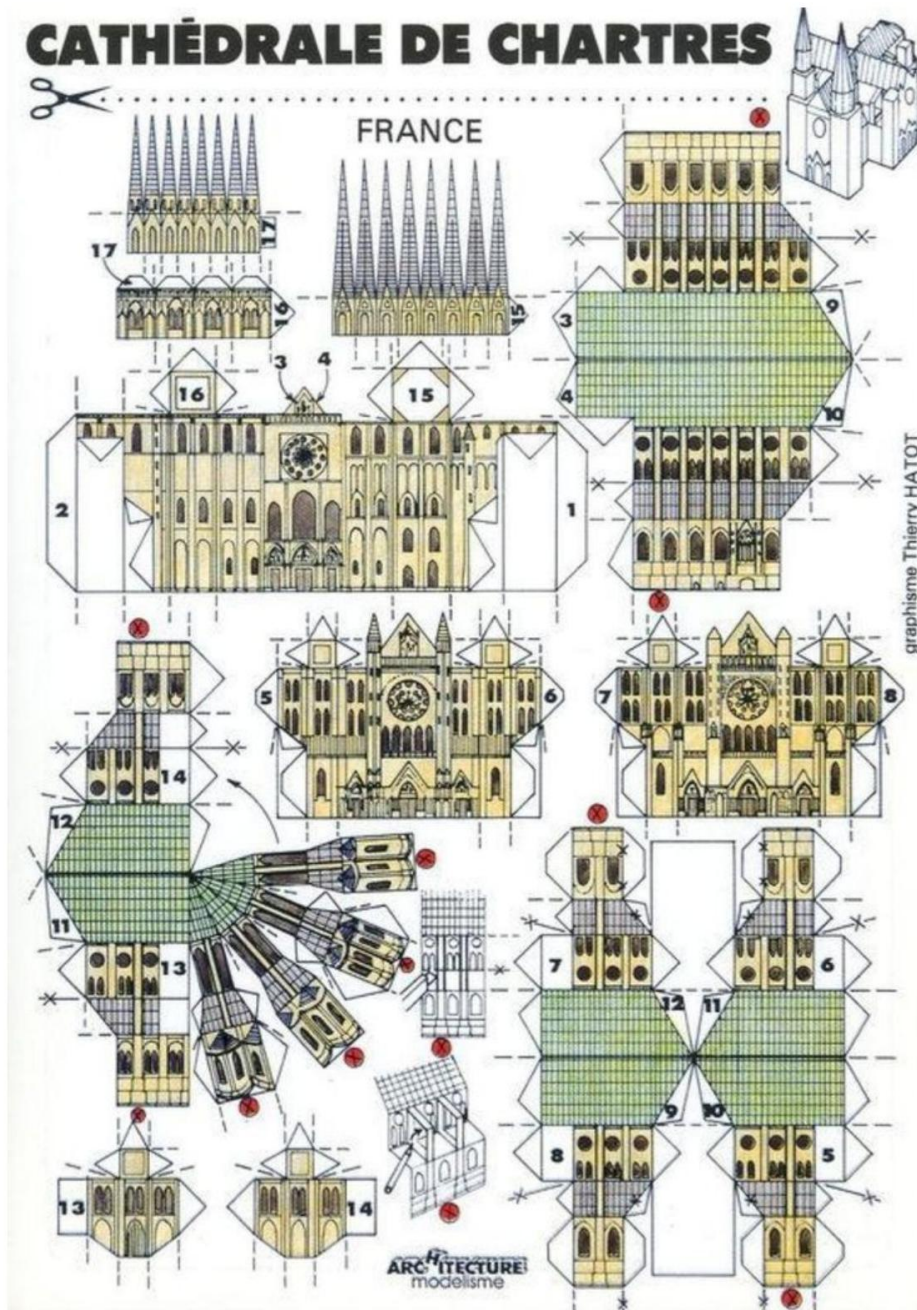


**LES CHEMINS  
DE COMPOSTELLE**  
*LE CAMINO FRANCÉS*



DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PT.WIKIPEDIA.ORG/WIKI/VIA\\_PODIENSIS#/MEDIA/FICHEIRO:ROUTES\\_DE\\_ST\\_JACQUES\\_DE\\_COMPOSTELLE.SVG](https://pt.wikipedia.org/wiki/Via_Podiensis#/media/Ficheiro:Routes_de_St_Jacques_de_Compostelle.svg).  
ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.

## Molde para catedral gótica (exterior)



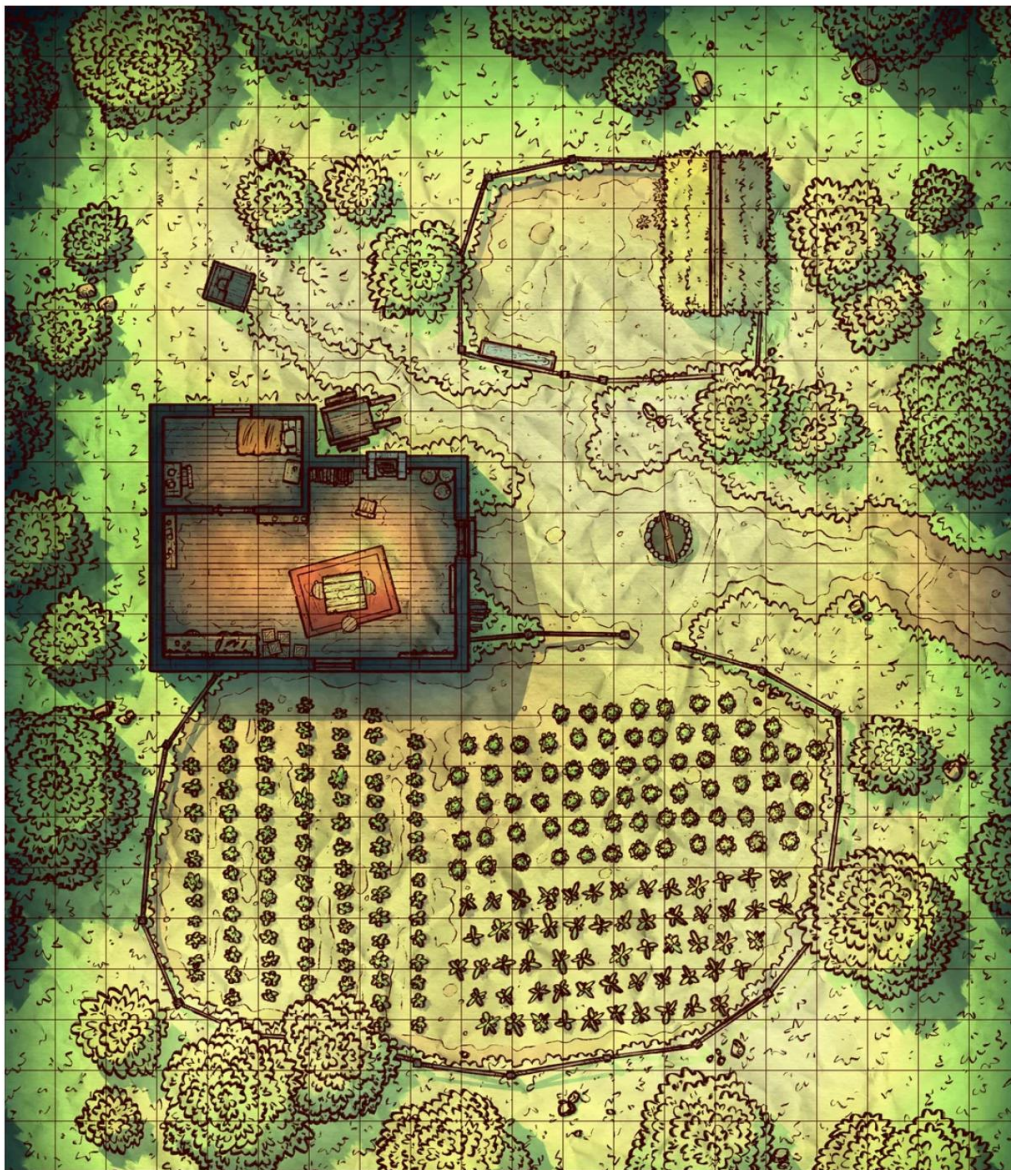
DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BR.PINTEREST.COM/PIN/119134352634915663/](https://br.pinterest.com/pin/119134352634915663/). ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.

## Mapa da Catedral de Pamplona (Missão I)



DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CATEDRALDEPAMPLONA.COM/HISTORIA/](https://www.catedraldepamplona.com/historia/). ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.

## Modelo de fazenda medieval (Missão II)



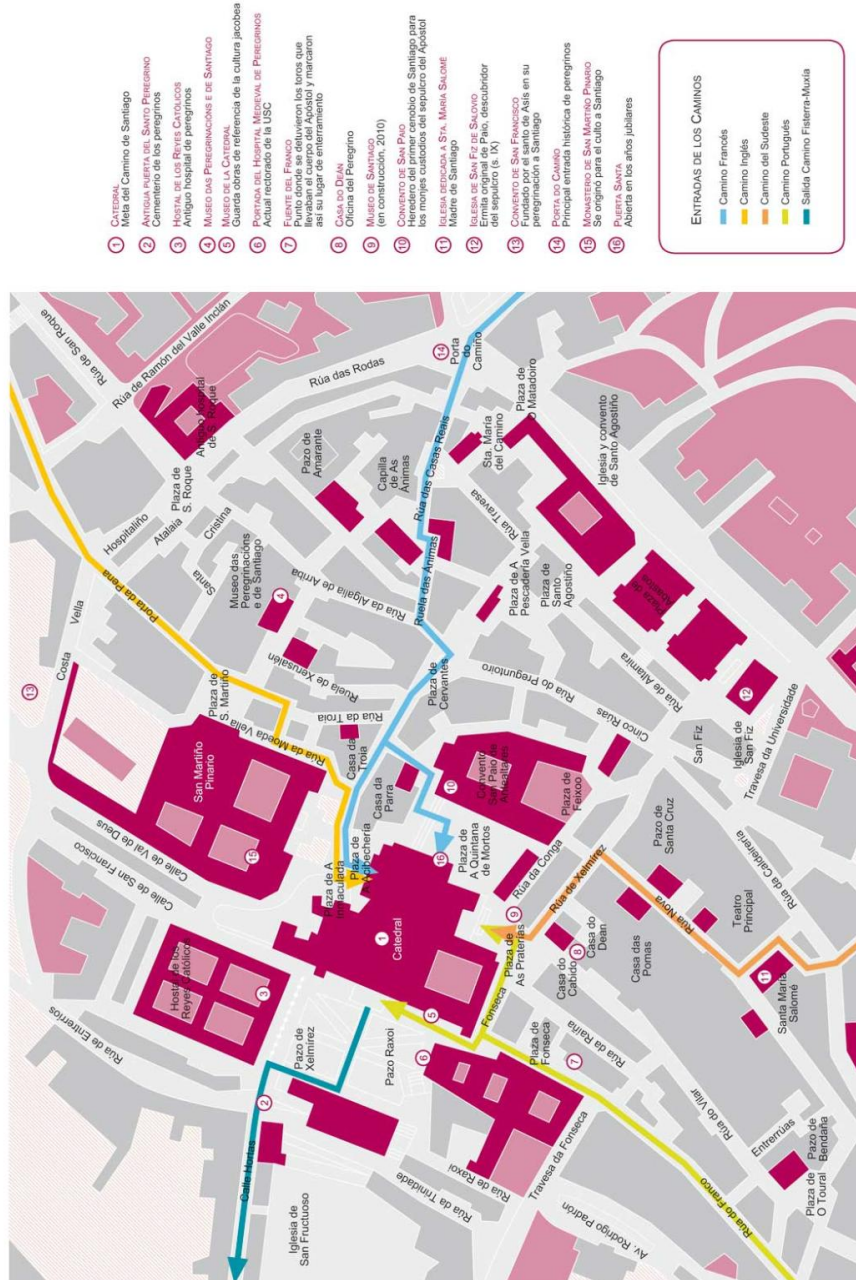
DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BR.PINTEREST.COM/PIN/510032726559873512/](https://br.pinterest.com/pin/510032726559873512/). ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.

## Modelo de hospital medieval (Missão III)



DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CATEDRALDEPAMPLONA.COM/HISTORIA/](https://www.catedraldepamplona.com/historia/). ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.

# Mapa zona central de Santiago de Compostela (Missão IV)



DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CATEDRALDEPAMPLONA.COM/HISTORIA/](https://www.catedraldepamplona.com/historia/). ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.



## Molde Elixir da Vida (Missão IV)

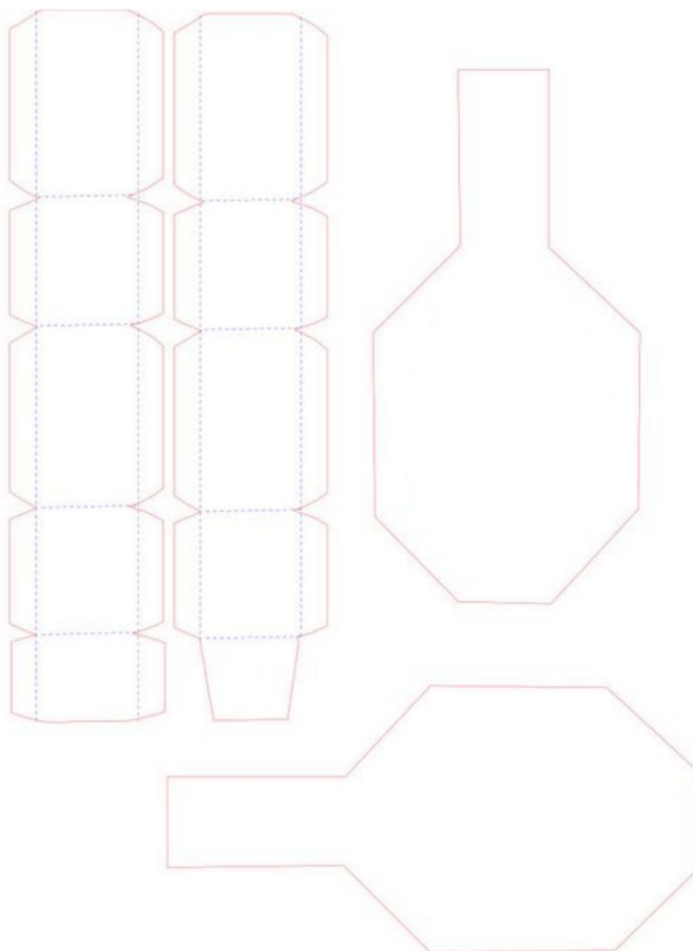


IMAGEM ADAPTADA. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BR.PINTEREST.COM/PIN/807270301997198055/](https://br.pinterest.com/pin/807270301997198055/). ACESSO EM: 21 ABRIL DE 2025.

## Referências

### Imagens

Afonso X, o Sábio. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Afonso\\_X\\_de\\_Castela#/media/Ficheiro:Alfonso\\_X\\_el\\_Sabio\\_en\\_EL\\_libro\\_de\\_los\\_juegos.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Afonso_X_de_Castela#/media/Ficheiro:Alfonso_X_el_Sabio_en_EL_libro_de_los_juegos.jpg). Acesso em: 21 abril de 2025.

Catedral de Burgos. Disponível em: [https://issuu.com/sebastian28salinas/docs/salinas\\_sebastian](https://issuu.com/sebastian28salinas/docs/salinas_sebastian). Acesso em: 21 agosto de 2024.

Catedral de León. Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/288582288616110047/>. Acesso em: 11 fevereiro 2025.

Catedral de Pamplona. Disponível em: <https://jorgeurdanoz.com/2016/03/17/catedral-de-pamplona/>. Acesso em: 21 agosto de 2024.

Catedral de Santiago de Compostela. Disponível em: <https://caminodesantiago.consumer.es/en/monuments/cathedral-of-santiago-de-compostela>. Acesso em: 11 fevereiro de 2025.

Gonzalo de Berceo. Disponível em: <https://allpoetry.com/Gonzalo-de-Berceo>. Acesso em: 21 agosto de 2024.

Dom Juan Árias. Disponível em: <https://www.gettyimages.com.br/detail/ilustra%C3%A7%C3%A3o/medieval-french-bishop-abbot-and-canon-mid-ilustra%C3%A7%C3%A3o-royalty-free/1156900154>. Acesso em: 21 abril de 2025.

Dom Maurício. Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/75710752@N04/6912174949/in/album-72157629406593885>. Acesso em: 21 agosto de 2024.

DÜRER, Albrecht. The Four Horsemen, from "The Apocalypse". The Metropolitan Museum of Art. Disponível em: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/336215>. Acesso em: 20 julho de 2024.

Mapa Via Podienses. Disponível em: <https://images.app.goo.gl/SCWCnVepw9QeZP7w5>. Acesso em: 14 julho de 2024.

### Fontes

BERCEO, Gonzalo de. De los signos que aparecerán ante del juicio. Tradução e notas de Antonino M. Pérez Rodríguez. Biblioteca Gonzalo de Berceo, 2008. Disponível em: <https://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/antoninoperez/signosberceo.htm>. Acesso em: 9 abril de 2025.

LIBER SANCTI JACOBI "CODEX CALIXTINUS". Trad. de A. MORALEJO. C.TORRES. J.FEO. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia, 2014.

### Bibliografia

CARVALHO, Arnaldo V. (org.). Jogos de Tabuleiro na Educação. 1ª ed. São Paulo: Devir, 2022.

DELUMEAU, Jean. *História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

JACKSON, Steve; REIS, Douglas Quinta. *Mini Gurps: regras básicas para jogar RPG*. São Paulo: Devir, 1999.

MARAVÍ, Pilar L. *DEL CIELO A LA TIERRA: GONZALO DE BERCEO, SIGNOS QUE APARECERÁN ANTES DEL JUICIO FINAL, Y SUS NEXOS CON LA ARQUITECTURA MEDIEVAL ESPAÑOLA*. Tese (Doutorado em Espanhol) – Temple University Graduate Board, 2014.

MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Sergio; ARÍZAGA BOLUMBURU, Beatriz Arízaga Bolumburu. *Pamplona en la Edad Media: historia y desarrollo urbano*. Santander: B. A. B, 2017.