



PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL: O XADREZ COMO SUPORTE PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SENSIBILIDADE HISTÓRICA.**

José Luís de Oliveira e Silva*

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – IFPI
Universidade Federal de Goiás – UFG.

Resumo: O presente artigo é fruto de uma reflexão acerca do meu ofício como profissional da história em salas de aulas do ensino básico e superior, em especial dos trabalhos relacionados com os eixos temáticos que atravessam a história medieval. Para tanto, tomo minha prática pedagógica em sua utilização do jogo de xadrez como suporte para pensar as tensões que marcaram as relações sócio-culturais do ocidente medieval. Assim, problematizo minha escrita sob duas questões: como pensar o xadrez sob as categorias de monumento e documento tão caras ao ofício de historiador? Em que medida o universo lúdico do xadrez pode nos servir à compreensão das subjetividades envolvidas no momento de sua introdução e adaptação para a cultura ocidental?

Palavras-chave: Ensino de História, Idade Média, Xadrez.

Summary: This article is based on a reflection about my craft as a professional history in classrooms of basic and higher education, especially the work related to the themes that run through the medieval history. For that, I take my teaching practice in their use of chess as a support for thinking about the tensions that marked the socio-cultural relations of the medieval west. Thus, I discuss my writing with two questions: how to think chess under the categories of monument and document so dear to the office of historian? To what extent the universe of chess play can serve us to understand the subjectivities involved at the time of its introduction and adaptation to Western culture?

Keywords: History teaching, Middle Ages, Chess.

Este mundo todo é como um tabuleiro de xadrez: uma casa é branca, outra casa é preta, e assim representa o duplo estado de vida ou de morte, de graça ou pecado. A família que habita esse tabuleiro é formada pelos homens deste mundo, que -- tal como as peças saídas todas da mesma bolsa

** Esse texto é o fruto melhorado e ampliado de comunicação apresentada no V Simpósio Nacional de História Cultural realizado na Universidade de Brasília-UnB em 2010 sob o título: *Pensando o ofício do historiador no ambiente escolar: práticas pedagógicas e a incorporação do xadrez nas aulas de Idade Média.*

* Historiador, especialista e mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí; Doutorando em História pela Universidade Federal de Goiás. É professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-IFPI. Atualmente, desenvolve pesquisas que envolvem História e linguagens. jlclio@yahoo.com.br



-- procedem todos de um só ventre materno. E, tal como as peças, assumem seus postos nos diferentes lugares deste mundo, cada um com sua própria denominação. O primeiro é o Rei, depois a Rainha, em terceiro lugar a Torre, em quarto o Cavalo, em quinto o Bispo e em sexto o Peão. E o caráter do jogo é tal que um toma o outro e, com o jogo terminado, assim como todos tinham saído da mesma bolsa, a ela voltam. E então já não há diferença entre o Rei e o pobre Peão, pois acabam do mesmo modo o rico e o pobre. E com frequência acontece que, quando se devolvem as peças, o Rei fica por baixo, no fundo do saco; e assim também acontece com os grandes que ao sair deste mundo são sepultados no inferno; enquanto os pobres são levados ao seio de Abraão.

Papa Inocêncio III (1198-1216)

Ensino de história medieval, um bom momento para pensar as práticas do historiador em sala de aula.

Embora a discussão que trata do ofício do historiador em sala de aula seja numerosa e diversa em temáticas e perspectivas, os freqüentes relatos que atestam as tensões e conflitos entre professores e alunos são indícios de que essa aporia ainda está longe de se esgotar. Consciente disso, a escrita que agora inicio tem pretensão modesta e, ao mesmo tempo, se revela urgente dada a sua atualidade: pensar o ofício do historiador como algo significativo frente aos desafios postos pela educação escolar. Não pretendo, com isso, apresentar uma fórmula que possa solucionar os problemas de sala de aula ou apontar um caminho como o único possível, ao contrário, por não acreditar na existência de uma “pílula salvadora”, desejo, tão somente, compartilhar uma experiência pedagógica que tem se mostrado frutífera ao longo de alguns anos.

Para levar adiante uma reflexão dessa importância, tomo como mote minha prática de profissional da história em salas de aulas do ensino básico e superior, em especial dos trabalhos relacionados com os eixos temáticos que atravessam a história medieval. Em minha vivencia cotidiana, tenho incorporado a utilização do jogo de xadrez como suporte para pensar as tensões que marcaram as relações sócio-culturais do ocidente medieval. É sobre essa prática que desenvolvo minha escrita e problematizo questões mais amplas do ofício do historiador-educador. Por uma questão didática, organizo minhas reflexões sob três questões:



1. Frente às novas mídias, em especial dos novíssimos *games*, o que esse jogo secular pode ainda nos ensinar e, sobretudo, auxiliar nas práticas educativas?
2. Como pensar o xadrez sob as categorias de *monumento* e *documento* tão caras ao ofício de historiador?
3. Em que medida o universo lúdico do xadrez pode nos servir à compreensão das subjetividades envolvidas no momento de sua introdução e adaptação para a cultura ocidental?

Creio que a construção de respostas satisfatórias a essas questões passe, necessariamente, por uma problematização mais ampla do *metier* do historiador e que podem – na verdade, necessitam – ser levadas para o ambiente escolar de todos os níveis. Mais do que apresentar uma didática possível às aulas de Idade Média, quero evidenciar a necessidade constante do professor de história vivenciar no dia-a-dia com seus alunos noções-chave como as de *fonte histórica*, *práticas de pesquisa* e educação da *sensibilidade histórica*. É importante lembrar que qualquer prática em sala de aula tem início, conscientemente ou não, na concepção que nós, professores, adotamos frente ao nosso ofício diário, ou seja, tão importante quanto suportes tecnológicos e/ou condições gerais de trabalho, é um repensar constante de nossas práticas, o que pode ser feito refletindo sobre duas questões: “o que eu acredito ser necessário à prática educativa?” e “o que faço da minha prática em sala de aula?”. As respostas a essas questões são determinantes para o sucesso e a significância do processo de ensino e aprendizagem.

Consciente dessa necessidade de clareza frente à postura pedagógica e às particularidades da disciplina que ministro, elejo o que acredito serem as habilidades e competências que busco desenvolver junto aos meus alunos. Essas habilidades e competências são expostas, num primeiro contato, aos sujeitos de aprendizagem como metas a serem buscadas e alcançadas durante o curso¹. Nesse ponto, chamo a atenção

¹ É interessante encarar nossas práticas em series da educação básica como cursos a serem ministrados. Se refletirmos bem, em nenhum outro momento de sua formação – mesmo para aqueles que decidam seguir a formação de historiador – o aluno terá a oportunidade de ver e discutir tantas temáticas relacionadas a um período da história quanto em suas aulas do ensino básico. Por isso, nossa responsabilidade como profissionais da história torna-se gigantesca na medida em que, muito



para uma prática que se mostra necessária e simples quando incorporada ao dia-a-dia do professor, qual seja, o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem democrático, pois acredito que não haja melhor meio de se iniciar um processo democrático na educação que não seja o de traçar claramente, e em conjunto, aos objetivos a que nos propomos ao longo de um percurso.

Desse modo, traço junto aos meus alunos o que espero encontrar neles ao final de um ciclo de estudos:

- Domínio de procedimentos de pesquisa, bem como chaves conceituais, que possibilitem uma releitura constante do conhecimento histórico, entendendo-o como uma imagem possível de uma dada configuração histórica e que, por isso, passível de múltiplas interpretações.
- As habilidades de observar, identificar e compreender as múltiplas “verdades” históricas a partir de diferentes linguagens e suportes: fotografia, vídeo, iconografia, literatura e vestígios de época.

Esses objetivos que incorporo em minha prática educativa, dada a sua extensão e centralidade, merecem alguns comentários mais pontuais. Espero que fique claro que, no eger dessas habilidades e competências a serem construídas com/pelos educando (e, logicamente, incorporadas à formação dos professores), estão implícitas minhas concepções de História e do ensino de História. Se não vejamos:

- A aceitação de que a História, mesmo se pretendendo uma ciência, não está imune à falibilidade;
- A submissão do conhecimento histórico a um regime de historicidade, ou seja, pensar o próprio conhecimento como algo relacionado a uma dada configuração que o torna possível;



- A necessidade de por à prova a própria ideia de “verdade” sem, contudo, confundir esse questionamento com o niilismo que nega a possibilidade de reflexões coerentes num campo de saber;
- Construir uma cultura historiográfica no sentido que fazer perceber que a escrita da história, como bem explicou Certeau², está circunscrita a uma “operação historiográfica” e que, por isso, deve reconhecer seus sujeitos, suas questões, seus métodos e suas fontes.

O traçar desses objetivos para minha prática pedagógica traz outra vantagem que é a de jogar luz sobre uma questão que incomoda, particularmente, aqueles que buscam refletir acerca do ensino de Idade Média no Brasil. Essa questão incômoda é resumida no questionamento retórico de José Rivair Macedo:

[...] caberia perguntar qual Idade Média vem a ser divulgada nos bancos escolares e qual a pertinência de seu ensino num país como o Brasil, que não participou diretamente de uma experiência histórica propriamente medieval.³

Ora, deixando um pouco de lado a primeira pergunta (“qual Idade Média vem a ser divulgada nos bancos escolares”) por não ser o foco de minha problemática, chego à conclusão que, ainda que o trabalho com história da Idade Média revele temáticas e abordagens significativas à experiência histórica dos educandos na compreensão dos valores que atravessam e significam boa parte de sua cultura, a prática com o jogo de xadrez tem se mostrado um excelente exercício para se pensar o próprio *status* do fazer historiográfico e lançar as sementes de reflexões futuras que possam envolver outras temáticas e suportes investigativos. Em outras palavras, embora cada temática, fonte e fato estudado mereçam atenção e métodos de estudos específicos, o olhar curioso e desconfiado do historiador sobre o jogo de xadrez pode servir como uma espécie de

² CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

³ MACEDO, José Rivair. História Medieval: repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2003, pp. 111.



“modelo”, ou melhor, primeira experiência, para que o educando possa “transpor” a ideia-chave para os novos desafios que possam lhe ser apresentados em outros momentos.

A essas habilidades e competências “gerais”, juntam-se aquelas que dizem respeito, pontualmente, à compreensão da História Medieval. Nesse sentido, adoto uma visão devedora de medievalistas como Marc Bloch, Jaques Le Goff, Georges Duby, Carlo Ginzburg e Hilário Franco Júnior. De modo geral, esses historiadores – guardadas as diferenças de gerações e as possibilidades materiais e temporais de dar continuidade aos seus estudos – compartilham algumas ideias que me parecem necessárias e preliminares a qualquer trabalho que se relacione com os estudos de Idade Média: uma bem estruturada ideia de longa duração, o enfoque sobre novas problemáticas e objetos e, sobretudo, parafraseando Hilário Franco Júnior, a aceitação da Idade Média como “nascimento do ocidente”.

Práticas com o xadrez: um mote para problematizar noções de fonte histórica, monumento, documento e ofício do historiador.

Escolho iniciar essa segunda parte do texto retomando as reflexões acerca do ensino de história medieval elaboradas por José Rivair Macedo. Historiador com longa experiência em estudos medievais, Macedo reclama uma contradição que parece povoar as práticas de professores quando esses tomam a Idade Média como o centro de suas aulas:

Mas, para o contato com o universo medieval em sala de aula, convém repensar a própria linguagem. Nada mais estranho do que valer-se exclusivamente do escrito para se ter acesso ao modo de vida de uma época em que a maioria das pessoas eram analfabetas. Por isso, houve quem defendesse tratar-se a Idade Média de uma “civilização dos gestos”, ou de uma “civilização da palavra e da voz”. Um bom caminho para se compreender essas proposições é, segundo pensamos, explorar no ensino outras possibilidades de comunicação, como a imagem e a oralidade.⁴

⁴ MACEDO, José Rivair. *Op. Cit.* pp. 118.



Embora me cause estranheza a possibilidade de uso da História Oral para os estudos em Idade Média – pois me questiono como teríamos acesso a essa “oralidade” vez que relatos do período que sobreviveram à nossa época foram, necessariamente, transcritos, o que, de certo modo, solapam seu *status* de oralidade – é inegável que Macedo toca numa questão que denuncia, no mínimo, a coerência que nós historiadores devemos guardar em relação aos nossos objetos. Desse modo, nada mais justo que valer-se de imagens para tentar reconstruir uma experiência histórica marcada pela incorporação da noção de *imago*, como o fora a experiência dos homens e mulheres medievais.

Hoje há um relativo consenso que a cultura medieval se formou como uma “cultura da imagem”. Entretanto, a noção de *imago* que povoou o universo medieval ia muito além do simplismo de confundir a imagem com sinônimo de iconografia. O medievalista francês Jean Claude Schmitt assim explica a questão:

De fato, em se tratando da Cristandade medieval, a noção de imagem parece ser de singular fecundidade mesmo que compreendamos pouco todos os sentidos correlatos do tempo latino imago. Esta noção está, com efeito, no centro da concepção medieval de mundo e do homem: ela remete não somente aos objetos figurados (retábulos, esculturas, vitrais miniaturas, etc), mas também às imagens da linguagem, metáforas, alegorias, similitudes, de 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 para a experiência religiosa do cristianismo e que são muitas vezes desenvolvidas em íntima relação com as imagens materiais que serviam à devoção dos clérigos e dos fieis.⁵

Quero, se possível, acrescentar à ideia de uma sociedade dos gestos, da palavra, da voz e da imagem, o entendimento da sociedade medieval como uma sociedade marcada pelo simbolismo da disputa e da luta. É com nessa “nova” possibilidade de pensar a cultura medieval que inicio a minha experiência com o jogo de xadrez, pois, como demonstrarei mais adiante, a proposta de meu trabalho depende de uma postura que

⁵ SCHMITT, Jean Claude. Verbete Imagem. In: LE GOFF, Jacques e SCHIMITT, Jean-Claude (orgs). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. V I. Bauru, SP: Edusc, 2006, pp. 592-593.



toma o jogo como uma alegoria (portanto dentro da concepção de *imago* medieval) e que, por isso, está carregada das tensões e disputas que marcavam aquela sociedade.

O que proponho colocar para a problematização nesse momento é menos o entendimento medieval para o termo *imago* e mais como nós professores de história podemos nos apropriar de questões que ultrapassam os eixos temáticos da história medieval para enriquecer nossa práticas de sala de aula. Como já explicitarei anteriormente, as práticas de sala de aula com o jogo de xadrez fazem pensar chaves conceituais que são fundamentais ao ofício de historiador. Vejamos como minha vivência se relaciona com essas chaves conceituais.

Minha concepção de fonte histórica é marcadamente devedora do pensamento de Marc Bloch acerca da observação histórica e de sua proposta de tomar as fontes que nos são disponíveis para fazermos o exercício de lê-las pelo avesso. É assim que ele nos instiga a ler as biografias dos santos medievais não com o intuito de conhecer aspectos de suas vidas castas, mas, dentro de uma perspectiva historiográfica, interrogá-las “sobre as maneiras de viver ou de pensar particulares às épocas em que foram escritas, todas as coisas que os hagiógrafos não tinham o menor desejo de nos expor”⁶. Em outras palavras, se as histórias acerca desses santos pouco podem nos ensinar de suas experiências de vida, por outro lado, têm muito a nos dizer das subjetividades e expectativas daqueles que as escrevem e leram.

Dentro dessa linha de raciocínio, Bloch faz uma divisão interna dos vestígios do passado que cai como que uma luva à minha proposta. Propondo-se a discutir o estatuto das fontes históricas e de como se dá as relações do historiador com as mesmas, Bloch afirma que, ao contrário de outros profissionais, o historiador não tem acesso à realidade que pesquisa de forma direta, mas apenas através de testemunhas e que estes nos chegam através de vestígios, ou seja, através da “marca, perceptível aos sentidos, deixada por um fenômeno em si mesmo impossível de captar”⁷. Em seguida, Bloch vai além e traça sua conhecida distinção entre os testemunhos voluntários e involuntários, fazendo uma clara opção por essa última categoria.

www.veredasdahistoria.com

⁶ BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, pp. 78.

⁷ BLOCH, Marc. *Op. Cit.* pp. 73.



Trabalho com meus alunos dentro dessa perspectiva elaborada por Bloch. Minha proposta junto a eles não é ensiná-los a jogar xadrez. Na verdade, o conhecimento das regras do jogo só é necessário à medida que servem à reflexão alegórica do mesmo, mas, problematizar a ideia de que esse jogo milenar, embora não tenha sido pensado com a finalidade de auxiliar as aulas de história, foi elaborado em outra temporalidade e para ser jogado por sujeitos que tinham suas vidas marcadas por expectativas circunscritas à sua própria cultura e que, por isso, traz as marcas do lugar histórico em que foi elaborado. Com esse raciocínio, chega-se mais uma vez a Marc Bloch em sua metáfora do historiador como artesão que tateia o tempo através de vestígios herdados do passado.

Toda essa discussão deve não apresentar qualquer novidade aos professores de história, pois, pressupõe-se, fizeram parte de sua formação básica. Entretanto, para os educandos, sobretudo de séries iniciais, um trabalho mais pontual sobre o entendimento de fonte histórica é determinante para o sucesso e significância de sua aprendizagem. É nesse ponto que o xadrez apresenta uma resposta à primeira questão levantada logo na introdução de minha escrita (*Frente às novas mídias, em especial dos novíssimos games, o que esse jogo secular pode ainda nos ensinar e, sobretudo, auxiliar nas práticas educativas?*). O xadrez nos auxilia no exato momento que, conhecendo sua história, ele pode ser pensado como um resquício que sobrevive do passado e que por isso, se soubermos lhe fazer os questionamentos apropriados, pode nos auxiliar no conhecimento de fragmentos de uma temporalidade pretérita.

Mas afirmar ser o xadrez uma fonte possível para o historiador ainda não resolve o problema, pelo contrário, cria mais um: revela a necessidade de estar atento para as relações de poder entre o historiador e suas fontes. É nesse ponto que entra as concepções de *monumento* e *documento* caras ao ofício do historiador.

O passo seguinte é pontuar junto aos alunos duas questões preliminares: primeiro, o fato do jogo não trazer em si o *status* de “fonte histórica”, pois ele é, na melhor das hipóteses, uma “fonte involuntária”. A segunda questão a ser pontuada é o reconhecimento de que a prática hermenêutica com jogo encontra limites precisos: na tentativa de fazer o jogo “falar” de uma temporalidade pretérita incorremos no risco de cair no perigo do anacronismo. Então cabe uma pergunta retórica: se o jogo de xadrez



não é, em sua “essência”, uma fonte histórica, o que ele é então? O jogo, como tudo que é fabricado pelo homem, é um monumento – um vestígio deixado por uma temporalidade – que pode ser útil à tentativa de “descortinar” as tensões do momento em que foi criado⁸.

A grande conclusão é a de que, como todo monumento, o jogo de xadrez pode virar uma fonte histórica; mas, para isso, necessita que o historiador lance luz sobre as condições de sua produção ou, no caso específico, sobre as condições de sua absorção no ocidente medieval. Desse modo, evidencia-se que a problemática aqui levantada está relacionada às possibilidades de diálogo entre a História e às práticas que enxergam os vestígios do passado como produtos permeados pelas marcas de um lugar e que, por isso, dialoga com os desejos e subjetividades que configuram a época de sua produção.

Xadrez em sala de aula: caminhos de uma prática.

Chego, finalmente, ao momento em que sinto ter preparado o terreno para fazer a exposição de minha prática pedagógica em sua utilização do jogo de xadrez em aulas de história medieval. Acredito que a discussão que precede esse atual estágio da escrita tenha servido não só para justificar e explicar as possibilidades de análise historiográfica do jogo – o que, insisto, não deve ser novidade para os professores da disciplina – mas, sobretudo, para ressaltar que o que está em jogo em minha prática pedagógica não é apenas o aprendizado das temáticas relacionadas à Idade Média e sim a própria necessidade e possibilidade de criar, como o quer Marc Bloch, uma “educação da sensibilidade histórica” entre nossos alunos.

Em sala de aula, tudo tem início com o que chamo de “questão problema”, que nada mais é do que o resumo das próximas atividades e o lançar de um grupo de

⁸ LE GOFF, Jacques. Monumento/Documento. In: _____. **História e memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003, pp. 526.



questões que deverão guiar o estudo dos alunos e o trabalho do próprio professor. É desse modo que faço a preleção de meu conteúdo:

Agora, depois que já iniciamos as discussões de conceitos básicos que envolvem a Idade Média (possibilidades de subdivisões em períodos, imagens possíveis, grupos sociais, características básicas dos sistemas políticos, culturais e econômicos), chega o momento de aprofundarmos essas questões. Para isso, vamos nos voltar para o jogo de xadrez com sua história e suas regras (Você não sabe jogar? Calma! Curiosamente não há necessidade disso). De início, quero que pesemos sobre algumas questões:

1. O que você sabe da origem desse jogo?
2. Você conhece as peças dispostas no tabuleiro? Sabe quais são seus movimentos possíveis?
3. Se eu pedisse, nesse momento, para você organizar as peças do tabuleiro de acordo com os estamentos sociais feudais você sentiria alguma dificuldade?

Essa *questão problema* é pensada para suprir algumas necessidades e minimizar possíveis obstáculos à minha prática:

1. Percebe-se que o trabalho com o jogo é introduzido em momento apropriado: nem antes dos estudos de questões básicas relacionadas ao assunto (o que limitaria o entendimento dos alunos), nem após o esgotar desses estudos (o que tiraria o “clima” positivo e desafiador para com o jogo). Ao introduzir o jogo nesse momento, o professor deve conseguir, além de motivar o aluno, aprofundar algumas questões que de outro modo talvez fosse menos interessante;
2. Ao pontuar que o aluno não necessita dominar as técnicas de um jogador, pretendo antecipar/resolver dois problemas: incluir toda a turma na atividade e “abrir caminho” para uma avaliação sem inconvenientes com a coordenação pedagógica da instituição e com os próprios pais dos alunos.
3. As perguntas lançadas nesse primeiro momento são pensadas tendo em vista dois objetivos: as duas primeiras estão claramente de acordo com minha



proposta de educar pela pesquisa, a terceira possibilitará o primeiro *link* que o aluno deve estabelecer entre o conteúdo da disciplina e o jogo.

Logo após esse primeiro e longo contato (o tempo disponibilizado para essa atividade é variável de acordo com a conveniência do professor e da turma), lance um segundo e mais complexo desafio intelectual aos alunos:

Após pesquisar as origens do jogo de xadrez, bem como as movimentações possíveis de cada uma de suas peças, vamos pensar e trabalhar sob três novas questões:

1. Como se explica a grande quantidade de jogos semelhantes ao xadrez entre culturas que habitaram regiões tão distantes?
2. Como se explica a incorporação do xadrez na cultura da Europa Ocidental? Após responder essa questão, você ainda acha coerente pensar a cultura, a economia e a sociedade medieval como espaços fechados e auto-suficientes?
3. Busque o significado da expressão *alegoria*. Você afirmaria que as peças do jogo podem ser interpretadas como alegorias da sociedade medieval? Justifique-se analisando o movimento e o poder de cada uma das peças.

Essas questões, como qualquer outra lançada em sala de aula, trarão respostas as mais diversas, o que pode complicar a vida do professor fazendo com que ele se perca em suas análises, afinal de contas, o professor não é um profissional do xadrez nem muito menos o dominador de todo o conhecimento histórico. Por isso, uma boa saída é tomar duas atitudes: primeiro deixar que os alunos socializem suas descobertas sem impor muitos limites a isso; segundo, guiar seus comentários para caminhos previamente traçados. Em minha prática, elegi três desses caminhos e que os siga numa ordem predefinida: 1) a história do jogo, em especial da forma como ele chega e se adapta à cultura europeia medieval; 2) a utilização do jogo como tema de *exemplas*⁹; 3) a alegoria das peças como depósito das tensões que marcavam a sociedade medieval.

⁹ A *exempla* foi uma das criações do clero medieval para ajudar na pregação dos seus sermões ao público. Le Goff (1998, p. 13), assim caracterizou-a: “narrativa breve, dada como verdadeira e destinada a se inserir num discurso para convencer um auditório com uma lição salutar. A história é breve, fácil de



Vejam os casos.

1. A história do jogo

Inúmeros e contraditórios são os relatos sobre a criação do xadrez. Há evidências que culturas como a egípcia, a persa, a chinesa, a bizantina e a indiana desenvolveram jogos com peças e regras bem próximas das que encontramos atualmente no xadrez. Inúmeras, também, são as modificações nas regras e na importância atribuída a cada uma das peças do tabuleiro ao longo do tempo e ao sabor das conveniências culturais¹⁰. Essa multiplicidade de possibilidades que, à primeira vista, pode parecer inviabilizar a sua utilidade no processo de ensino-aprendizagem, nos possibilita uma primeira lição, qual seja, a de verificar uma ideia que trago desde o início de minha escrita: o xadrez, na categoria de vestígio do passado, está permeado pelas marcas de um lugar e que, por isso, dialoga com os desejos, subjetividades e tensões que configuram a época de sua produção.

Ainda em relação à história do jogo, duas questões me são úteis: saber como ele chega ao ocidente medieval e qual o seu papel na cultura daquela época. Sabe-se já há algum tempo que a versão do xadrez que conhecemos chegou à Europa, mais precisamente à Península Ibérica, através de mercadores árabes por volta do século IX. Esse dado é revelador de algumas questões pertinentes aos conteúdos trabalhados nas séries iniciais, pois evidencia a forte influência (principalmente positiva, pois nos acostumamos a falar negativamente de “guerra de reconquista” dos reis ibéricos) da cultura árabe entre portugueses e espanhóis (aqui mais um *link*, agora para puxar a questão do pioneirismo marítimo desses povos ligada às inovações culturais e tecnológicas introduzidas por árabes na região) e também que, ao contrário do que ainda se costuma trabalhar, a Europa medieval nunca fechou aos contatos culturais e

ser lembrada, ela convence. Usa da retórica e dos efeitos da narrativa, ela comove. Divertida ou, com mais frequência, assustadora, ela dramatiza”.

¹⁰ A citação de Celso Castro (1994, p. 7) ao analisar no livro de Philidor (1726-95) as modificações do papel atribuído aos peões é exemplar nesse sentido: “nesses livros, é pela primeira vez descrita a estratégia do jogo como um todo e afirmada a importância decisiva da formação de peões, até então os elementos menos considerados no jogo, por serem o de menor poder ofensivo. Mas era época do iluminismo, e os peões foram revalorizados por Philidor numa frase famosa: ‘eles são a alma do xadrez’”.



econômicos com outros povos e regiões¹¹. Nesse sentido, infelizmente, Le Goff ainda nos causa estranheza:

Contrariamente a uma velha ideia bastante difundida, que devemos absolutamente abandonar [...] os homens e as mulheres [medievais], mesmos modestos, estavam sempre se deslocando, para mudar de senhoria ou de cidade (porque pensavam que poderiam encontrar vantagens, viver melhor, etc.), ou para ir a uma feira, ou ainda fazendo uma peregrinação. Homens e mulheres são “itinerantes”, eles se deslocam. E isso é válido tanto para os clérigos quanto para os leigos [...]. Eu diria até: eles se deslocavam na medida em que a religião cristã ensinava aos fieis que o homem é um viajante sobre a terra (homo viator), um viajante, um homem na estrada. Essa ideia nunca foi tão verdadeira quanto na Idade Média.¹²

Por último, ainda em relação à história do jogo, temos os exemplos das formas como o mesmo era visto pelos contemporâneos medievais. Mais do que uma simples diversão, o xadrez rapidamente passa a ser visto como instrumento pedagógico útil à educação dos jovens filhos da nobreza. Nada mais coerente e eficaz do que educar futuros membros de governos e exércitos dentro da lógica de um jogo que preza, sobre todos os aspectos, o raciocínio lógico e a valorização de boas estratégias de combate ao inimigo. Como destaca Jean-Michel Mehl¹³, o xadrez incorpora um conjunto de regras, em especial da constituição moral do cavaleiro, que o inscreve como um importante ato aristocrático.

Não é novidade, nem motivo de espanto, encontrar na lógica que regula as regras do jogo a mesma lógica que regulava as disputas entre exércitos inimigos:

[...] a partida de xadrez como a imagem de uma guerra: a fase de abertura da partida correspondia à mobilização, ao desenvolvimento estratégico e ao engajamento nos combates iniciais; o meio da partida era a batalha propriamente dita, onde se decidia a vitória, e o final, a realização da

¹¹ Um bom exemplo desse contato e intercâmbio cultural e econômico do Ocidente Feudal com outras regiões é a descrição feita por Jean-Michel Mehl (2006, p. 26) dos ricos materiais utilizados para a confecção dos tabuleiros e peças por volta do século XI: madeiras preciosas, marfim, ouro, prata, jaspe, âmbar, cristal e pérolas.

¹² LE GOFF, Jacques. **A Idade Média explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: AGIR, 2007, pp. 60-61.

¹³ MEHL, Jean-Michel. Verbete Jogo. In: LE GOFF, Jacques e SCHIMITT, Jean-Claude (orgs). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. V II. Bauru, SP: Edusc, 2006.



superioridade obtida nas fases anteriores. Em sua teoria do jogo, Tarrasch distinguia três elementos principais: as forças, o espaço e o tempo, que seriam permutáveis entre si, um podendo transformar-se no outro.¹⁴

Não é também de se estranhar que numa sociedade marcada pelo predomínio da cultura iletrada e do ideal da cavalaria, um jogo que se sustenta sobre três aspectos do combate (forças envolvidas, tempo e espaço), rapidamente se transformasse em instrumento pedagógico. Um bom exemplo disso é o livro *Libro Del Acedrex*, escrito no século XIII por D. Afonso (1221-1284), então rei de Castela e Leão. Em sua escrita, D. Afonso não poupa a retórica para equiparar as peças, os movimentos e as regras do jogo às situações e personagens comuns a uma batalha¹⁵:

Das 16 peças, 8 são menores, à semelhança da plebe que compõe a hoste. Das peças maiores, uma representa o Rei, senhor do exército, e deve ficar numa das casas centrais [...]. Nas duas casas ocupadas pelo Rei e pelo Alferza [posteriormente a Rainha], coloca-se os Elefantes [posteriormente os Bispos. É curioso como o Elefante e o Bispo personificam questões religiosas na Índia e no Ocidente Cristão]. Nas duas casas ao lado, colocam-se duas peças iguais, comumente chamadas de Cavalos, ainda que o nome correto seja Cavaleiro: são capitães que por comando do Rei comandam o exército. Nas duas casas extremas estão duas peças também iguais chamadas Torres e são largas e estendidas à semelhança de linhas de combate de cavaleiros.¹⁶

2. Xadrez, exemplar e a moral cristã.

Assim como o fora para a nobreza, o xadrez também serviu de suporte para difusão da ideologia cristã, não sem antes o clero liderar uma campanha inútil contra a prática do jogo. O início dessa campanha negativa deve-se ao choque entre a moral cristã e a lógica competitiva que envolve a prática de jogos e a alegação, com exemplos

¹⁴ CASTRO, Celso. Uma história cultural do xadrez. In: **Cadernos de teoria da comunicação**. Rio de Janeiro, V. 1, nº 2, 1994, pp.7.

¹⁵ D. Afonso chega mesmo a sugerir – e rabiscar modelos – a forma ideal em que cada peça do tabuleiro seria confeccionada pelos artesãos do reino. Esses modelos deveriam levar em consideração as indumentárias que marcaria a versão social de cada peça: a Coroa Real, os símbolos sagrados, a espaça, o cavalo.

¹⁶ D. Afonso. Apud. LAUAND, Luiz Jean. **O xadrez na Idade Média**. São Paulo: USP, 1988, pp. 69-77.



comprobatórios, de sangrentos conflitos entre famílias nobres cuja origem estava em apostas “mal resolvidas”. É desse modo, sem poder acabar com sua prática, que o discurso religioso resolve incorporar o xadrez à moral cristã através de *exemplas*.

A mais famosa dessas *exemplas* é a carta aberta do Papa Inocêncio III, cujo pontificado ocorre entre os anos de 1198 e 1216. Por já ter sido citada no início do texto, retomo apenas fragmentos do documento para pensar questões pontuais da ordem social feudal. É interessante retomarmos os sentidos possíveis do termo *ordem* na cultura medieval. Georges Duby, explica que o termo *ordo* é traduzido do latim romano sob dois sentidos:

[...] um dos sentidos que a Igreja medieval atribuiu à palavra ordo confere ao indivíduo um estatuto, sem relação necessária com a fortuna ou o nascimento. A ordenação une, ao mesmo tempo separa. A ordo acaba, pois, por designar um corpo privilegiado, isolado do resto, investido de responsabilidades específicas, manifestando a sua coesão, a sua superioridade, a sua dignidade pelo lugar que se atribui nos desfiles religiosos, militares e cívicos. Esse é o primeiro sentido. O segundo sentido é abstrato. Por ordo entende-se a organização boa a justa do universo, aquilo que a moral, a virtude e o poder têm por missão manter.¹⁷

Ora, o que Duby aponta como sentidos assumidos pela ideia de ordem na cultura medieval são o que estrutura a moral da *exempla* em que o clérigo toma o xadrez como mote, se não vejamos: embora permaneçam iguais quanto à origem, vez que “a família que habita esse tabuleiro é formada pelos homens deste mundo, que -- tal como as peças saídas todas da mesma bolsa -- procedem todos de um só ventre materno”, por outro lado, guardam funções diferenciadas e hierarquizadas em suas práticas sociais pois, “tal como as peças, assumem seus postos nos diferentes lugares deste mundo, cada um com sua própria denominação”.

O simbolismo social não exclui, também, um simbolismo de ordem religiosa, quase cósmico: “este mundo todo é como um tabuleiro de xadrez: uma casa é branca, outra casa é preta, e assim representa o duplo estado de vida ou de morte, de graça ou

¹⁷ DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Lisboa: Ed. Estampa, 1994, pp. 93.



pecado”. Não é só isso, as alegorias do jogo, e do próprio modo de guardar as peças depois do uso, reforçam a promessa de inversão da situação social na vida pós-morte:

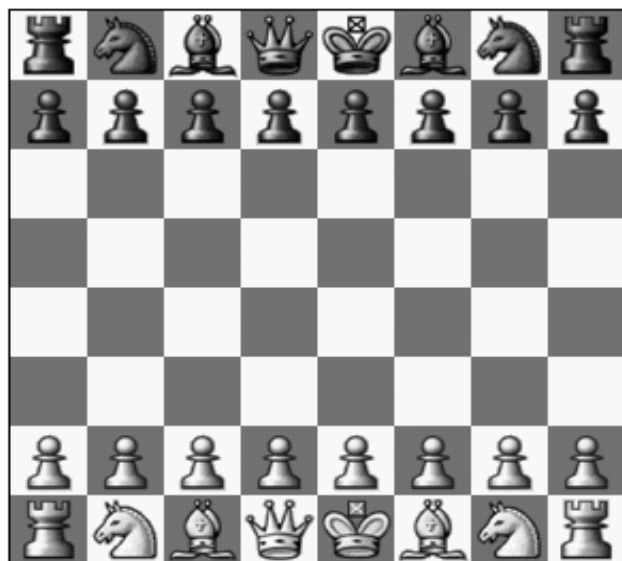
[...] E o caráter do jogo é tal que um toma o outro e, com o jogo terminado, assim como todos tinham saído da mesma bolsa, a ela voltam. E então já não há diferença entre o Rei e o pobre Peão, pois acabam do mesmo modo o rico e o pobre. E com freqüência acontece que, quando se devolvem as peças, o Rei fica por baixo, no fundo do saco; e assim também acontece com os grandes que ao sair deste mundo são sepultados no inferno; enquanto os pobres são levados ao seio de Abraão.¹⁸

3. Alegoria como depósito das tensões sociais.

Chega-se, por fim, à necessidade de uma atenção individual sobre cada peça do tabuleiro. O primeiro passo, já apontado na forma de desafio na *questão problema*, é instigar o aluno a encontrar uma relação lógica entre a quantidade, disposição e poder de cada peça do tabuleiro e as ordens sócias do feudalismo. Para resumir, a proposta é esperar que os educandos façam a seguinte relação ordem/peças:

Clérigos	Bispos, com apenas duas peças de cada lado, é, assim como nos estamentos feudais, uma camada com grande poder embora numericamente reduzida.
Nobreza	Rei, Rainha, Cavalos, Torres. Grupo numericamente superior aos Bispos e inferior aos Peões. Têm grande poder, embora, em alguns momentos, esses poder seja limitado na prática.
Servos	Peões. Peça com menor poder e valor no jogo, embora numericamente superiores.

O passo seguinte é buscar a alegoria do posicionamento das peças no tabuleiro.



Após exemplos de Papas e Reis que se preocuparam em utilizar o jogo para seus interesses políticos e tiveram a consciência de que o mesmo trazia uma alegoria social, os alunos já devem conseguir refletir sobre a disposição das peças no tabuleiro. Isso ocorre quando se percebe os simbolismos presentes no fato das “peças da nobreza” estarem “protegidas” entre os muros dos “castelos” (as Torres), enquanto que os Peões fazem a primeira fileira que protege todas as peças anteriores. Não só isso, as disposições do centro para as extremidades do tabuleiro (Rei/Bispo/Cavalo/Torre) e o grau de proximidade entre os exércitos (os Peões na frente de batalha), devem remeter, assim como o quis D. Fernando em seu manual do século XIII, às relações de poder da sociedade e da guerra medieval.

Por último, cabe uma reflexão sobre cada possibilidade de movimento das peças. Aqui, trago um esquema prático e simples que apresento aos alunos na intenção de suprir as necessidades dos leigos no jogo¹⁹:

www.veredasdahistoria.com

¹⁹ A caracterização dos movimentos possíveis pode ser encontrada em vários sites na internet. Nesse caso, está disponível em <www.planetaeducacao.com.br> (último acesso em 02/10/2010).



VEREDAS DA HISTÓRIA

1º Semestre de 2011
www.veredasdahistoria.com

Ano IV - Ed. 1 - 2011
ISSN 1982-4238

Peão

Movimenta-se para frente, de casa em casa e ataca nas diagonais. Na saída, pode avançar duas casas. Se conseguir atingir a última linha do lado adversário do tabuleiro pode ser promovido a qualquer peça, com exceção do rei.

Bispo

O bispo tem o direito de se movimentar em qualquer diagonal do tabuleiro, avançando o número de casas livres que desejar. Mesmo assim, ameaça somente aquela que vai ocupar no final do lance.

Rainha

Pode andar em qualquer direção, qualquer número de casas. A rainha é a peça mais versátil do xadrez. Ataca somente a última casa de seu movimento.

Cavalo

Movimenta-se em "L", duas casas na vertical e uma na horizontal, ou vice-versa. É a única peça que se movimenta por sobre as outras, embora ataque somente a casa na qual a jogada se completa.

Torre

Representa os castelos europeus da Idade Média. Desloca-se na horizontal ou na vertical quantas casas livres quiser e ataca apenas a última casa de seu movimento.

Rei

Sempre foi a figura mais poderosa do jogo. É sobre ele que se aplica o xeque-mate. O rei se movimenta em qualquer direção, uma casa por vez, só não pode ocupar as casas vizinhas à do rei adversário.

A ideia, para não me alongar ainda mais, é pensar o poder e os limites de cada peça em relação ao seu “correspondente” social. Vejamos alguns exemplos:

Peões. O seu poder diminuto contrasta com sua importância numérica. Um bom jogador, embora busque manter seus peões (isso nunca faz mal), não vê grande problema em sacrificar alguns.

Torre. Uma peça de grande poder, em especial o de proteger quem está no seu “interior”. Simbolicamente, faz o papel de castelos.

Cavalo. Muitas das vezes, a mais importante peça de ataque. É a única peça que pode saltar sobre as demais. Interessante, nesse sentido, uma reflexão acerca das

www.veredasdahistoria.com



ambigüidades que circunscrevia o papel e a imagem dos cavaleiros medievais: a fronteira entre defender e explorar, como explica Duby²⁰, era muito tênue.

Bispo. Também importante peça de conquista. É interessante ter atenção que em seu posicionamento inicial, os Bispos se colocam – talvez em referência ao seu poder – entre as peças que simbolizam a nobreza (Cavalos e Rei/Rainha).

Rainha/Dama. Peça de maior poder no jogo (ela tem os poderes conjuntos da Torre e do Bispo). A Rainha pode ser um bom artifício para refletir acerca do poder e das contradições que cercavam a mulher e os papéis de gênero da cultura cristã medieval.

Rei. Peça com a maior contradição do jogo: é a mais importante (sua captura representa o fim do jogo), embora com movimentos muito limitados. Seu poder está exatamente no controle de um grande e variado número de peças que gravitam ao seu redor. A condição do rei no jogo se revela um bom artifício para pensar as contradições entre o poder prático e simbólico dos Reis medievais.

Considerações finais

Para pontuar minha proposta de trabalho com o xadrez nas aulas de História medieval, quero apenas retomar três questões que espero ter deixado claro no decorrer de minha escrita.

A primeira delas é a de que a atividade com o jogo traz uma boa vantagem de “custo-benefício” (uso equivocadamente o termo na falta de outro mais adequado). Frente aos custos de montagem e manutenção de ambientes propícios à utilização de outros recursos como o cinema, por exemplo, ou mesmo a dificuldade de deslocamento de turmas inteiras de alunos para outros ambientes da escola, o xadrez se mostra, ao

²⁰ DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000**: na pista dos nossos medos. São Paulo: UNESP, 1999.



mesmo tempo, uma opção de baixo custo e prática, pois pode ser trabalhado na própria sala de aula.

A segunda delas é o enriquecimento das aulas e das possibilidades de discussão dos conteúdos que atravessam a História da Idade Média. A atividade evidencia a possibilidade de ir muito além da temática do simbolismo social no mundo feudal, pois incorpora questões de cultura, educação, economia, conquistas territoriais e, claro, do intercâmbio entre povos e culturas daquele período.

A terceira, e no meu entendimento a mais importante das contribuições, é a possibilidade efetiva de vivenciar, em sala de aula, uma sensibilidade historiográfica que deve ser inerente ao ofício do historiador. Como para todo exercício historiográfico, para o que acabo de expor, é imprescindível a incorporação de categorias como as de *fonte histórica*, *monumento*, *documento*, *pesquisa* e do próprio *metier* necessário ao *ofício de historiador*.

Bibliografia e fontes.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou, o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CASTRO, Celso. Uma história cultural do xadrez. In: **Cadernos de teoria da comunicação**. Rio de Janeiro, V. 1, nº 2, 1994, p. 3-12.

CERTEAU, Michel de. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DUBY, Georges. **As três ordens ou o imaginário do feudalismo**. Lisboa: Ed. Estampa, 1994.

_____. **Ano 1000, ano 2000: na pista dos nossos medos**. São Paulo: UNESP, 1999.

LAUAND, Luiz Jean. **O xadrez na Idade Média**. São Paulo: USP, 1988.

LE GOFF, Jacques. **A bolsa e a vida: a usura na Idade Média**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

_____. **Monumento/Documento**. In: **História e memória**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 2003.



VEREDAS DA HISTÓRIA

1º Semestre de 2011
www.veredasdahistoria.com

Ano IV - Ed. 1 - 2011
ISSN 1982-4238

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

MACEDO, José Rivair. História Medieval: repensando a Idade Média no ensino de história. In: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2003.

MEHL, Jean-Michel. Verbetes Jogo. In: LE GOFF, Jacques e SCHIMITT, Jean-Claude (orgs). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval.** V II. Bauru, SP: Edusc, 2006.

SCHMITT, Jean Claude. Verbetes Imagem. In: LE GOFF, Jacques e SCHIMITT, Jean-Claude (orgs). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval.** V I. Bauru, SP: Edusc, 2006.

Site consultado

www.planetaeducacao.com.br

Recebido em: 08/12/2010
Aprovado em: 08/11/2011

www.veredasdahistoria.com