



Oficinas Medievais

Ensino, Memória e Resistência

ORGANIZADORAS:
ADRIANA ZIERER
ELISÂNGELA MORAIS
POLYANA MUNIZ
SOLANGE OLIVEIRA

Oficinas Medievais

Ensino, Memória e Resistência

Adriana Zierer
Elisângela Moraes
Polyana Muniz
Solange Oliveira

Organização

ZIERER, Adriana; MORAIS, Elisângela; MUNIZ, Polyana; OLIVEIRA, Solange (Organização)

Oficinas Medievais: Ensino, memória e Resistência. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2024.

360 f.

ISBN: 978-65-86155-09-9

1. Material didático. 2. Ensino de História 3. História da Idade Média.

Capa e Projeto Gráfico: Polyana Muniz

Essa obra foi publicada com recursos da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) para disponibilização gratuita.



(A História é a) Ciência dos homens [...] no tempo. Ora, esse tempo [...] é um *continuum*. É também perpétua mudança.¹

(Marc Bloch)

1 BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001 (1944), p. 55.

SUMÁRIO

Apresentação 9

Parte I – Ensino e Aprendizagem em História

A VIRGEM MARIA, O DIABO E O MILAGRE DE TÉOFILO: TRABALHANDO COM DOCUMENTOS MEDIEVAIS NA SALA DE AULA 15

Adriana Zierer

O USO DE TEXTOS MEDIEVAIS NO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PEM-UFRJ 39

Andréa Reis Ferreira Torres

Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva

Juliana Salgado Raffaeli

DEBATENDO O GÊNERO A PARTIR DO TEATRO DE GIL VICENTE 59

Andreia Karine Duarte

Emanuelle M. Lear Bonfim

Renata de Jesus Aragão Mendes

USO DE IMAGENS MEDIEVAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA 75

André Luiz Marcondes Pelegrinelli

Maria Cristina Correia Leandro Pereira

O MÍSTICO NA NARRATIVA E NAS IMAGENS DE “A DEMANDA DO SANTO GRAAL” – UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA 97

Clarice Zamonaro Cortez

Maria do Carmo Faustino Borges

GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA DA GERAÇÃO SCREENAGER
EM HISTÓRIA MEDIEVAL **116**

Dayse Marinho Martins

VAMOS JOGAR: METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA
NO ENSINO DE IDADE MÉDIA **138**

Marta Silveira

Rodrigo Rainha

OS CATÁLOGOS DE FILMES DO PROGRAMA DE ESTUDOS MEDIEVAIS - UFRJ:
DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DA IDADE MÉDIA **158**

Flora Gusmão Martins

Juliana Prata da Costa

Leila Rodrigues da Silva

Paulo Duarte Silva

A TEMÁTICA DOS MERCADORES MEDIEVAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE
HISTÓRIA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS **175**

Jaime Estevão dos Reis

Isabel Cristina Rodrigues

Liliana Grubel Nogueira

A OFICINA SOBRE O PARADIDÁTICO RAMON LLULL E A IDADE MÉDIA **199**

Natasha Nickolly Alhadef Sampaio

ENSINO DE HISTÓRIA E RELIGIOSIDADE CRISTÃ MEDIEVAL: APRENDENDO COM UM
JOGO DE TABULEIRO **216**

Solange Pereira Oliveira

Bianca Trindade Messias

Parte II - Fontes e Ensino de História

A SANTIDADE DE FRANCISCO DE ASSIS: A BUSCA PELA CONFORMIDADE COM O CRISTO **237**

Alex Silva Costa

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA *CRÔNICA DE D. JOÃO I*: MODELO DE REI E CONTRAMODELO DE RAINHA EM PORTUGAL DO SÉC. XIV **260**

Camila Rabelo Pereira

Claudienne da Cruz Ferreira

A LITERATURA DE CAVALARIA: ENTRE A REPRESENTAÇÃO E A REALIDADE **273**

Elisângela Coelho Morais

Gabriel Crispim de Barros

“ESTREITA É A PORTA”: MODELOS DE COMPORTAMENTO, CRISTANDADE MEDIEVAL E SUAS REMINISCÊNCIAS NO UNIVERSO PROTESTANTE **293**

Jaciara Fonsêca dos Santos

LIVROS DE LINHAGENS PORTUGUESES DA IDADE MÉDIA: UMA FONTE HISTÓRICA DE RIQUEZA INESGOTÁVEL **310**

Manuela Santos Silva

DAMA PÉ DE CABRA: A HÍBRIDA HISTÓRIA DAS MULHERES NO NOBILIÁRIO PORTUGUÊS **324**

Polyana Muniz

A MENSAGEM DOS ANJOS: UMA PEDAGOGIA NA PANDEMIA **342**

Marcus Baccega

Apresentação

Este livro e esta coleção – **Oficinas Medievais** – confeccionado pelo **Brathair** – Grupo de Estudos Celtas e Germânicos e o **PEM-UFRJ** – Programa de Estudos Medievais da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), trabalha com a ideia de que é preciso aproximar o Medievo da sociedade e dos não-especialistas em História Medieval. Quando fizemos, inicialmente, um evento presencial das Oficinas, em 2019, na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a ideia era aproximar este público não-especializado do Ensino e Pesquisa do Medievo.

A época, convidamos e contamos com a presença de professores e alunos universitários do curso de História, professores do Ensino Básico e alunos das escolas públicas e institutos federais e estaduais de ensino. Com o intuito de trazer a Comunidade para dentro da academia, organizamos apresentações com temáticas interessantes, brincadeiras e performances teatrais. Da arquearia a poesia de cordel, colocamos em discussão temas sobre o vestuário histórico, santidade e salvação, literatura e poesia, tempo e memória.

Neste sentido, convidamos, posteriormente, para esta publicação, vários professores brasileiros experientes, pesquisadores iniciantes e uma docente de Portugal para apresentar as suas experiências nessa área, bem como refletir sobre materiais produzidos (livros didáticos e paradidáticos) e oferecer reflexões sobre o trabalho com as fontes primárias – escritas e imagéticas –, visando possibilitar novas experiências de Ensino e Pesquisa.

O nosso título – *Ensino, Memória e Resistência* – está relacionado, em primeiro lugar, com o nosso olhar sobre a necessidade de levar experiências e materiais didáticos mais interessantes aos discentes e público leigo, de forma que haja uma compreensão mais ampla sobre o que foi a Idade Média e qual a sua relação com a Contemporaneidade.

Em segundo lugar, a importância da *memória*, isto é, compreender que existe uma alteridade do passado com relação ao presente, mas também uma série de reminiscências medievais presentes na sociedade brasileira hoje, tal como, a religiosidade cristã, que também se funde com outras religiões no miscigenado território brasileiro. Além

desses aspectos, as festividades, as concepções positivas e misóginas sobre o feminino que vem desde a Antiguidade, se consolidaram associadas ao cristianismo no Medievo e continuam até hoje, entre outros elementos presentes na nossa cultura ocidental amalgamada com outras.

Por fim, a palavra **resistência** representa a luta das Ciências Humanas, em especial da História, como peça fundamental no desenvolvimento do intelecto e das Ciências de forma geral, bem como o fortalecimento da Educação no Brasil. Para construir um mundo melhor é necessário pensar, refletir sobre o presente e suas relações com o passado; por isso, é crucial investir na Educação e na difusão de conhecimento e cultura.

E estamos aqui para provar que a Idade Média não foi feita para ser utilizada somente na Indústria Cultural (por meio de filmes, jogos, entre outros), nem na apropriação política desse período por grupos contrários à Democracia, como tem ocorrido na atualidade no Brasil e em outros países, os quais utilizam o Medievo de forma estereotipada e incorreta. Ao contrário, acreditamos que o Medievo traz importantes elementos que a sociedade de forma geral precisa conhecer mais a fundo, para compreender o mundo hoje e tentar construir um mundo melhor no futuro. Por isso, é preciso difundir o conhecimento sobre este período com outras pessoas.

O nosso livro é dividido em duas partes. A **Parte I** se intitula **Ensino e Aprendizagem em História**. Os capítulos são voltados a experiências com o Ensino e sugestões sobre como trabalhar a História Medieval em sala de aula. Neste sentido, fornecemos subsídios sobre como trabalhar com imagens, peças teatrais e outras obras literárias, filmes e jogos, bem como, a análise de livros didáticos e produção de paradidáticos para auxiliar de forma prática o ensino.

A **Parte II, Fontes e Ensino de História**, está mais voltada para o uso de fontes primárias e como elas podem ser aplicadas em novas pesquisas e no Ensino e Aprendizagem de História Medieval. Neste sentido, há temas como a figura de São Francisco de Assis, o uso do *Livro de Linhagens* como fonte de estudo e na compreensão da memória nobiliárquica de famílias portuguesas, a *Crônica de D. João I* e *A Demanda do Santo Graal*, para a compreensão do feminino e sua relação com os tempos atuais; o uso da pintura *Dois Caminhos* para o fortale-

cimento da memória protestante e suas conexões com o Medievo. Por fim, uma reflexão sobre o papel da COVID e da pedagogia histórica, tendo como base as concepções medievais sobre a morte.

A publicação deste livro só foi possível graças ao convênio com o Programa de Estudos Medievais – **PEM-UFRJ** e ao recurso financeiro da **FAPERJ** – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro. Agradecemos imensamente a possibilidade de intercâmbio com este laboratório, e em especial, às professoras Doutoras Andreia Frazão da Silva e Leila Rodrigues da Silva, que possibilitaram, mais diretamente, a realização do convênio. Agradecemos também os outros membros do PEM e os articulistas de várias universidades (Universidade Estadual do Maranhão, Universidade Federal do Maranhão, Universidade Estadual de Maringá, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Universidade de São Paulo, Universidade de Lisboa) e laboratórios de pesquisa que fazem parte deste livro. Esperamos que todos degustem com carinho o conteúdo e com certeza a coleção *Oficinas Medievais* irá continuar. Boa Leitura!

As organizadoras

PARTE 1

ENSINO E APRENDIZAGEM
EM HISTÓRIA



A VIRGEM MARIA, O DIABO E O MILAGRE DE TÉOFILO: TRABALHANDO COM DOCUMENTOS MEDIEVAIS NA SALA DE AULA

Adriana Zierer

O objetivo deste artigo é aproximar o Medievo da Contemporaneidade, isto é, levar os discentes a perceberem que aquele contexto histórico ainda possui reminiscências na atualidade. Muito se tem dito que é relevante estudar o passado para verificarmos os estranhamentos, isto é, o que a sociedade medieval se diferenciava da nossa, o que auxiliaria o discente a construir o pensamento histórico.

No entanto, na minha prática docente, na universidade, e também como professora de História na rede pública, no município do Rio de Janeiro, o que sempre atraiu os alunos é perceber não a alteridade dos estudos históricos, mas sim a proximidade de fatos e concepções do passado com as do presente.

Neste sentido, uma identificação que me parece pertinente de ser trabalhada são as concepções cristãs ainda fortemente arraigadas na nossa sociedade e que demonstram uma continuidade entre Medievo e Contemporaneidade e, por isso, nada melhor do que trabalhar com as figuras da Virgem Maria, intercessora divina entre os humanos e o Criador e o Diabo, principal oponente de Deus e que vive a “tentar” os humanos.

O Além foi um dos temas utilizados pela Igreja Católica para difundir as glórias e punições que os cristãos estariam sujeitos se não cumprissem com as doutrinas religiosas indicadas por esta instituição. Vários relatos de viagens imaginárias sob forma de *Visão* foram difundidos pelos clérigos durante a Idade Média, com o objetivo de fornecer modelos de comportamento para se obter da salvação. Esses relatos descrevendo os lugares do Além faziam com que as pessoas temessem o Inferno e principalmente seu principal representante, o Diabo, responsável por fornecer tormentos aos pecadores. Um exemplo dessas narrativas é a *Visão de Túndalo*, relato sobre a ida de um cavaleiro pecador aos lugares infernais e Paradisíacos, conforme pode ser observado no capítulo das professoras Solange Oliveira e Bianca Messias neste livro.

Também é interessante observamos no cristianismo o embate entre o ser do Mal e figuras divinas, como por exemplo é o caso da Virgem Maria. A Virgem se torna desde a Idade Média Central quase que a quarta pessoa da Trindade (LE GOFF, 2007). Ela é conhecida como a advogada dos humanos; com seu papel de mãe compreende as fraquezas dos fiéis e pode interceder junto a Deus para salvá-los. Neste sentido, funcionando como um elemento de valorização da figura feminina idealizada, pura e perfeita, a Virgem é capaz de acolher os seus filhos e lhes dar a esperança de salvação. Na Idade Média Central foram produzidos vários relatos sobre os milagres marianos e também construções religiosas em homenagem a Maria, como por exemplo, as várias catedrais de Notre Dame, (Nossa Senhora), que foram construídas na França.

No Brasil, o embate entre Deus e o Diabo por meio da ação da Virgem é muito popular, principalmente na pena de Ariano Suassuna. Este, com inspiração em narrativas medievais e nos cordéis, escreveu o *Auto da Compadecida*, quando pecadores morrem e a Virgem intercede junto a seu filho, Cristo para que estes tenham uma segunda chance e não vão para o Inferno. Esta peça premiada também se tornou um filme famoso de Guel Arraes que já passou muitas vezes na TV aberta e que possui uma Parte II confirmada para 2024. Portanto o tema sobre a luta de Deus *versus* o Diabo através do combate do ser do mal com a Virgem Maria é um tema que atrai ainda a curiosidade dos discentes, boa parte deles cristãos e, por isso, é um bom tema para ser trabalhado em sala de aula.

Baschet afirma que do século XII ao XV a espacialização do Além se tornou mais complexa, com o estabelecimento de cinco lugares no Além, como é bem delimitado no retábulo *A Coroação da Virgem*, de Enguerrand Quarton (1454, Museu Pierre de Luxembourg, Villeneuve-lès-Avignon) (figura 1) (BASCHET, 2006, p. 406).



Figura 1. Enguerrand Quarton. A Coroação da Virgem (1454)

Destes lugares, como mostra a imagem de Quarton, havia o Paraíso, o Inferno, o Purgatório, o Limbo dos Patriarcas, isto é, aqueles que viveram antes da vinda de Cristo, e o Limbo das Crianças. Os que permaneciam nos limbos foram aqueles que não receberam o batismo e por esse motivo nunca poderiam se beneficiar totalmente da presença divina. Isso ocorria porque, desde o Pecado Original o batismo era essencial para minorar parcialmente o pecado de toda a humanidade. Os patriarcas do Antigo Testamento, bem como Adão e Eva haviam sido retirados deste limbo quando da descida de Cristo aos infernos (BASCHET, 2006, p. 394-408).

A figura do Diabo nos auxilia a compreender o processo de evangelização da Igreja, que educava os fiéis que levava os cristãos a terem receio dos espaços infernais. Neste sentido, a figura do Diabo, desde a Idade Média Central adquire novos elementos, o que contribuiu com a evangelização. Muitas vezes as pessoas se comportavam da maneira indicada pela Igreja, mais pelo medo do Inferno do que pelo desejo das glórias do Paraíso, daí a importância de estudá-lo em obras como o *Milagre de Teófilo*, lenda na qual um religioso assina um pacto com o Diabo e depois pede a ajuda da Virgem, como veremos mais detalhadamente adiante.

De acordo com Schmitt, o imaginário está relacionado com as relações dos homens entre si, com Deus e com o invisível. O imaginário caracteriza-se ainda como

uma realidade coletiva que consiste em narrativas míticas, ficções, imagens, compartilhadas pelos atores sociais. Toda sociedade, todo grupo produz um imaginário, sonhos coletivos garantidores de sua coesão e de sua identidade (SCHMITT, 2007, p. 351).

Le Goff também afirma que as fontes literárias e artísticas são privilegiadas no estudo do imaginário medieval (LE GOFF, 1994, p. 13). A figura do Diabo desde o ano mil adquire traços animais na arte e o seu poder parece cada vez maior forte, sendo necessário o braço da Igreja para afastar o cristão do engano e do mal que o ser maléfico representa, atraindo as pessoas para os prazeres mundanos, como é o caso do cavaleiro Túndalo, que analisaremos com detalhes.

A apresentação do Diabo como um espírito maligno que desviava as pessoas do caminho de luz e ensinamentos de Deus veio a reforçar o cristianismo como a Religião da Salvação. Nesse embate entre o Bem (o reino de Cristo) e o mal, a Instituição Eclesiástica afirmava o seu poder perante essa luta contra os demônios.

Outro aspecto que está relacionado com o sistema penal aplicado pelos diabos são as ações feitas pelas pessoas enquanto viviam na carne. Se as condutas enveredassem para o caminho do mal, como por exemplo, se afastar das doutrinas elaboradas pelo cristianismo (fazer orações, doações e frequentar as missas etc.) o caminho das almas já estava traçado no espaço do Além: o Inferno.

A preocupação dos eclesiásticos era livrar o homem do pecado através do caminho da salvação, isto é, a prática das virtudes, em oposição aos vícios. Daí a necessidade de seguir os ensinamentos de Deus para se livrar dos sofrimentos eternos nas profundezas do Inferno.

Os clérigos eram os representantes do sagrado e sua ação visava obter o arrependimento e a salvação dos fiéis. Os monges, devido ao seu isolamento do “século” eram considerados importantes interlocutores com o sagrado, daí o seu caráter importante na mediação da salvação. Esses relatos são muitas vezes lidos e encenados. É importante destacar que esses relatos eram principalmente ouvidos pela população e que por este motivo a narrativa está repleta de “índices de orali-

dade” (ZUMTHOR, 1993), expressões como ouvir, falar, dizer que nos mostram que o texto era ouvido e não lido.

Um elemento crucial para obter a salvação segundo o pensamento medieval consistiria na purificação do corpo, daí o fato de que as virgens e os monges eram os modelos mais admirados socialmente, pois se considerava que aqueles capazes de se afastar das tentações ou prazeres (como o sexo ou as bebidas alcoólicas) conseguiriam atingir o Paraíso. A desigualdade é entendida como algo natural e mesmo as recompensas na outra vida ou os castigos viriam de acordo com as ações realizadas no mundo terreno. O próprio Paraíso, de acordo com a concepção vigente, era hierarquizado, como ocorre na Visão de Túndalo, com três muros diferentes, um Muro de Prata, um de Ouro e o melhor deles, o Muro de Pedras Preciosas, cada um deles de acordo com o merecimento dos eleitos.

As descrições dos sofrimentos são frequentemente mais longas e detalhadas nos relatos das viagens ao Além que as maravilhas e delícias que as almas poderiam desfrutar com a salvação. Na *Visão de Túndalo*, os lugares das trevas são muito explorados, pois à medida que os ouvintes escutavam esse relato, as impressões sobre esses locais eram capazes de causar mudanças de comportamento.

Sobre a figura do Diabo, um dos principais elementos dessa descrição, era alimentado pelo imaginário cristão, sendo uma das preocupações da Igreja em apresentá-lo como o inimigo das virtudes e do Bem. Para enfrentá-lo e se livrar das tentações e da indução ao mal, as pessoas tinham como aliados Deus, os anjos e a Igreja. Lúcifer, considerado o Príncipe das Trevas, não estava apenas associado como aquele que aplica os piores castigos na narrativa, como também sofre punições devido a sua soberba, o que é mostrado na fonte *Visão de Túndalo* e também numa representação do *Livro de Horas do Duque de Berry*, no final da Idade Média. A institucionalização do Espírito do Mal, a partir da Idade Média Central passa a integrar o dogma central do cristianismo e o arrependimento e proteção da Igreja poderiam levar as pessoas à vida eterna (NOGUEIRA, 2002, p. 46),

Ao longo do tempo o Diabo foi representado tradicionalmente por diferentes religiões que construíram uma imagem que expressava suas maldades, adquirindo dessa maneira, várias evoluções na História. Nogueira, ao falar das origens do anjo rebelde, mostra como se estru-

turou a figura do Demônio no Ocidente cristão, desde as tradições hebraicas à época helenística. Para ele, foi a religiosidade hebraica que imprimiu nas consciências posteriores o arquétipo do Grande Inimigo, constituído através de sua evolução histórica. Aponta que o momento decisivo para a formação de uma hierarquia demoníaca foi o cativeiro de Babilônia, nos séculos VI a.C.

Outra discussão a respeito do Diabo refere-se à sua identidade, especificamente aos nomes que lhes são atribuídos e que particularmente levam a uma hierarquização entre as forças do mal. Russel enfatiza que as centenas de nomes dados aos demônios na Literatura medieval, só alguns têm sido concedidos ao próprio Diabo. O seu nome varia e adquire várias personalidades, como Satanás, Lúcifer, Abbaton, Asmodeus, Tryfon, Satanael, além de apelidos como Velho Chifrudo e Espantalho Preto, entre outros (RUSSEL, 2003, p. 63).

Os sete nomes associados a este ser são associados aos sete vícios no século XV: Lúcifer (orgulho), Belzebu (inveja), Satanás (ira), Abaddon (indolência), Mammon (avareza), Belphegor (gluttonia) e Asmodeus (luxúria) (RUSSEL, 2003, p. 240). Para Baschet esses nomes específicos apontados acima são usados algumas vezes, seja para enfatizar a diversidade do mundo infernal, seja, sobretudo no século XV, para designar as potências intermediárias entre Lúcifer e os simples demônios. (BASCHET, 2002, p. 321).

Sobre essa associação do nome do Diabo aos sete pecados, a classificação funcional dos espíritos do Mal representava a tentativa de emprestar ordem e coerência à demonologia. (NOGUEIRA, 2002, p. 75). Os Medievos também desenvolveram uma representação de um Diabo que não estava associado apenas como aquele que aplicava os castigos às almas, conforme pode ser observado na figura de Lúcifer na *Visão de Túndalo*. O Diabo também pode possuir seja traços ridículos (o Diabo carnalizado) ou mesmo traços ambíguos.

O tem do Maligno têm chamado muito a atenção atualmente, inclusive na produção cinematográfica. Séries como *Lúcifer*, de Tom Kapinos, lançada em 2016 pela Netflix, com Tom Ellis, como protagonista, apresentam-no como bonito, inteligente, rico, esperto e outras características positivas, mostrando o aspecto sedutor e interessante da figura demoníaca, inserida na sociedade capitalista. A série teve 6 temporadas. Outro filme com grande impacto foi *Advogado do Diabo*

(1997), dirigido por Taylor Hackford, tendo como o ente do Mal o ator Al Pacino, que contrata o brilhante advogado, interpretado por Keanu Reaves. Em *Constantine* (2005), dirigido por Francis Lawrence, Keanu Reaves, atua agora como um ocultista que tenta enviar os demônios ao Inferno. Essas entre outras produções, mostram que o tema causa muito interesse, daí a importância em estudá-lo e a temática pode ser co-tejada com várias representações iconográficas e literárias produzidas no Medievo.

O demônio é associado com vários animais sagrados, próximos aos deuses pagãos, identificados pelos cristãos com demônios, como, por exemplo, a víbora, morcego, urso, leão, cachorro, javali, e outros, sendo os mais frequentes a serpente (dragão), a cabra e o cachorro (RUSSEL, 2003, p. 63-64). Sua representação na iconografia lembra o deus Pã, por ser chifrudo, cornudo e com cascos. Também possui elementos de outras divindades como o celta Cernunos, associado à caça e fertilidade, como já mencionado, e também representado com chifres (RUSSEL, 2003, MUCHEMBLED, 2000, p. 24-25). No IV Concílio de Toledo, realizado em 447, foi descrito como um ser grande e negro, com chifres, garras, com orelhas de burro, olhos faiscantes, dotado de grande falo e fedor sulfuroso (MUCHEMBLED, 2000, p. 27).

Com relação às cores as quais é associado, a sua coloração, normalmente é negro, o que está associado à falta de luz. Outras cores ligadas a ele são o vermelho, relacionado ao sangue e fogo e o verde, associado à caça e à figura da fertilidade entre os celtas¹ e teutônicos (RUSSEL, 2003, p. 66).

O monge Raul Glaber no século XI teria tido uma visão desse ser, caracterizando-o com barba de bode, orelhas pontudas e alongadas, cabelos eriçados e emaranhados, dentes de cão [...] (LE GOFF, 2005, p. 155; ECO, 2014, p. 93). Na iconografia, foi somente a partir do século XI que o diabo vai passar a ser representado como tendo chifres, orelhas pontudas e asas de morcego. Sua figura é sempre caracterizada como humana, mas nas representações imagéticas do século XIII em diante porta cada vez mais elementos animais, como rabo, corpo peludo e garras de ave (BASCHET, 2002, p. 322). Este aspecto reforçava a figura

1 Como, por exemplo, na narrativa de Chrétien de Troyes *Gawain e o Cavaleiro Verde*, no qual este último representa as forças pagãs e relacionadas à fertilidade (Cf. VARANDAS, 2006, p. 183).

do Diabo como um elemento educativo no Medieval. Através da difusão das suas características e dos castigos realizados por ele e seus asseclas nos espaços infernais, os indivíduos se preocupavam com a salvação da alma e com o exercício da fé cristã.

De acordo com o *Livro de Enoch* (século II a.C.), o motivo da Queda do anjo rebelde e de seus seguidores ocorreu em virtude do desejo de se unirem carnalmente às mulheres devido à beleza destas (BASCHET, 2002, p. 321). No entanto, essa teoria foi suplantada desde o século IV, em favor do orgulho do primeiro anjo e o desejo de Lúcifer de se igualar a Deus, ideia que predominou no pensamento medieval. Desde Agostinho, com a Queda de Lúcifer houve a separação entre a luz e as trevas.

Com a traição, ainda de acordo com o *Livro de Enoch*, o mais belo dos anjos foi precipitado para o abismo por S. Miguel. Em várias representações imagéticas, o dragão, associado a Satanás, é derrotado por este último. Além desse santo, Cristo e São Jorge são vistos pisando o ser do mal, significando a sua derrota². S. Miguel, com roupas militares também é mostrado em várias imagens com uma balança, pesando os mortos por ocasião do Juízo Final e ajudando o Criador a separar os eleitos dos danados na Parusia³.

Outro relato importante é a *Divina Comédia* de Dante Alighieri, narrativa que foi influenciada pela Visão de Túndalo. Influenciado pelo relato de Túndalo narra as punições com detalhes nos sete círculos do Inferno sendo as punições piores aos usurários. Em alguns momentos Satanás é representado em narrativas e na iconografia possuindo três cabeças, como uma espécie de espelho deformado da Trindade (BASCHET, 1996, p. 12). Na *Divina Comédia* de Dante (1998, p. 226), no Inferno, essas cabeças tinham três cores, vermelha, amarelo e negra:

2 Como exemplos, pode ser mencionado São Miguel (c. 1503-1505), de Rafael Sanzio (Museu do Louvre, Paris) (ver Ward; Wills, 2007, p. 8), São Jorge e o Dragão (1456), de Paolo Uccello (National Gallery, Londres) (ver ECO, 2014b, p. 153) e também sobre a temática da derrota do dragão/Satanás, cf. WARD; WILLS, 2007, p. 172-219.

3 Exemplos em algumas obras do Juízo Final: Roger van der Weyden (c. 1450-1451) e também no seu discípulo Hans Memling, O Juízo Final, s. XV, Muzeum Narodowe, Gdansk. Enquanto em Weyden, S. Miguel se traça de uma túnica branca, Memling o apresenta com roupas militares. Essas representações se encontram disponíveis na homepage do Web Gallery of Art, ver: <<http://www.wga.hu/>> Acesso em 20 jan 2023.

[...] três caras vi na sua cabeça: toda vermelha era a que tinha na frente/e das duas outras, cada qual egressa/do meio do ombro, que em cima se ajeita/de cada lado e junta-se com ela/branco-amarelo era a cor da direita/ e, a da esquerda a daquela gente estranha/que chega de onde o Nilo ao vale deita (grifos nossos)

Além disso, Lúcifer é descrito nessa obra como um ser feio, gigantesco e peludo, preso no gelo, com asas de morcego e suas bocas devoravam (moíam) três traidores: Judas, Cássio e Brutus, que são continuamente mastigados por ele, conforme o Canto XXXIV (DANTE, 1998, p. 227). Também aparece no mesmo período uma profusão de rostos no seu corpo na iconografia⁴.

O ser do Mal é geralmente retratado nas imagens nu ou com uma tanga, o que simboliza a sua sexualidade, selvageria e animalidade (RUSSEL, 2003, p. 203). Nos *fabliaux* mostra-se de forma cômica e pode ser enganado facilmente, o que também ocorre no teatro. As peças eram escritas na maior parte das vezes por clérigos com o intuito de aterrorizar e de entreter, fazendo sucesso em especial no fim da Idade Média, momento de medo da morte devido à Peste.

A Queda de Adão e Eva é vista no Cristianismo como a primeira vitória de Satã contra os humanos. Devido ao pecado original, os indivíduos já nascem com a tendência a cometer o mal, estimulados pelo Demônio e seus asseclas, mas através do seu livre arbítrio devem lutar contra os apelos da carne. O sacrifício de Cristo na Cruz salvou os humanos das garras do Mal, mas estes devem estar vigilantes sempre, na medida em que Satanás é o “Príncipe deste Mundo” (Jo, 12, 3) e está sempre buscando desvirtuar os fiéis.

No Éden, o Diabo aparece na forma de serpente e tenta Eva para comer da árvore do bem e do mal para se igualarem a Deus e obter o conhecimento. Por isso os primeiros humanos ao cair em tentação, foram expulsos do Éden.

4 Por exemplo, na representação do Diabo no Tríptico da Vaidade Terrestre e Salvação Divina (1485), de Hans Memling, no Musée des Beaux-Arts de Strassburg. Ali o Diabo se encontra em pé, mostrado com chifres e asas de morcego, com uma garra sobre um pecador que está dentro de uma boca monstruosa da qual sai fogo. No ventre de Satã há um rosto humano, representando a profusão de rostos do Diabo (WARD; STEEDS, 2007, p. 10).

Devido ao pecado original, os indivíduos já nascem com a tendência a cometer o mal, estimulados pelo Demônio e seus asseclas, mas através do seu livre arbítrio devem lutar contra os apelos da carne. O sacrifício de Cristo na Cruz salvou os humanos das garras do Mal, mas estes devem estar vigilantes sempre, na medida em que Satanás é o “Príncipe deste Mundo” (Jó, 12, 3) e está sempre buscando levar os cristãos à danação.

Satã pode atacar os humanos mesmo no momento da morte, daí a necessidade do arrependimento ainda em vida e da confissão, além do medo do falecimento súbito (LE GOFF, 1995, p. 273). É comum a iconografia medieval do final da Idade Média retratar o momento final da vida, no livro intitulado *A Arte do Bem Morrer (Ars Moriendi)* (HUIZINGA, 2010, p. 238-239).

O Diabo também pode ser representado de maneira cômica no teatro, com o objetivo de ao mesmo tempo, amedrontar e entreter os espectadores. Numa encenação do século XV sete nomes são dados aos demônios em paralelo aos sete vícios, como Lúcifer (orgulho), Belzebu (inveja), Satanás (ira) e assim por diante (RUSSEL, 2003, p. 240). O ser maléfico também pode ser retratado como casado com uma espécie de deusa da fertilidade, que se revela uma megera, insistindo na tradição do Diabo enganado, zombado e derrotado e sobre os males conjugais da época. As lendas falam também das suas sete filhas, relacionadas aos sete pecados e também de seus dois filhos, a Morte e o Pecado (MUCHEMBLED, 2000, p. 28).

Em algumas festividades, ocorre uma espécie de inversão da ordem através do “diabo carnavalesco”, expressando tendências reprimidas (BAKHTIN, 2008, p. 67-79). O riso visa espantar o medo e reforçar as estruturas sociais suspensas num pequeno período de tempo, visando reforçar a ordem (BASCHET, 2002, p. 327).

O Diabo também possui traços ambíguos. Le Goff (1980) salienta também procissões na França e em outros locais da Europa Ocidental, nos séculos XII e XIII, com aspectos pagãos, nas quais se procurava atrair as fecundantes forças da natureza. Neste sentido, nas ladainhas, a figura do dragão aparecia num cortejo por três dias e no estandarte era estampado esse animal. O mesmo autor igualmente menciona no século XV a festa da Tarasca quando se procurava agradar uma serpente de palha ou dragão, colocando frutas e doces na sua boca (LE GOFF, 1980,

LE GOFF; TRUONG, 2006). De forma que o Diabo figurado através da Boca do Inferno e de outras representações convive ao mesmo tempo com aspectos positivos e negativos de várias manifestações culturais.

Para se livrar do Diabo, as pessoas devem se apegar às missas, orações, à leitura da Bíblia, à confissão e aos sacramentos. Outro recurso é o sinal da cruz, a água benta, as relíquias, amuletos, e apelar para a Virgem Maria, Cristo, os santos e o anjo da Guarda, em busca de proteção. A mãe do Salvador, como observado na *Lenda de Teófilo* e em outros relatos, como nas *Cantigas de Santa Maria* (século XIII), tem poder sobre o Diabo e age como uma “advogada” dos seres humanos, como já mencionado. O mesmo ocorre com Cristo que no *Evangelho de Nicodemos* (século V) foi até o Inferno retirar de lá os justos. Nos relatos hagiográficos, também é valorizado o maior poder que os santos invocados possuem contra o demônio.

Sobre essa lenda:

A história (ou a leyenda...) de Teófilo tornou-se imensamente popular no Ocidente e um dos temas prediletos da arte, desde que, no século IX, o diácono napolitano Paulo traduziu-o ao latim, do original grego de um tal Eutiquiano (séc. VI). Para ficarmos somente com alguns exemplos, Rosvita de Gandersheim (935 - c. 1002) tem também um longo poema que trata do caso Teófilo; Rutebeuf (c. 1245-1285) compôs para o teatro um Miracle de Théophile; D. Alfonso o Sábio (1221-1284) dedica a ele uma das “Cantigas de Santa Maria” e Gautier de Coinci (1177-1235) um de seus “Miracles de Notre Dame”. Nossa personagem é retomado também em vitrais e esculturas das catedrais da Idade Média. (LAUAND, 2010, p. 39).

As *Cantigas de Santa Maria* foram escritas na época de Afonso X, o Sábio. Constituem-se em vinte e cinco cantigas nas quais a Virgem faz milagres e acata os pedidos dos cristãos ainda que sejam pecadores. Na cantiga 3 é narrado o Milagre de Teófilo:

*Cantigas de Santa Maria 3
«Mais nos faz Santa Maria»
(E 3, T 3, U 3)*

*Esta terceira é como Santa Maria fez cobrar a Teófilo a carta
que fezera co-no demo, u se
tornou seu vassalo.*

R0 Mais nos faz Santa Maria
2 a seu filho perdõar
que nós per nossa folia
4 lh' imos falir e errar.
I Por ela nos perdõou
6 Deus o pecado d' Adám
da maçã que gostou,
8 per que sofreu muit' afám
e no inferno entrou;
10 mais a do mui bom talám
tant' a seu filho rogou
12 que o foi end' El sacar.
R1 13-16 [Refrão = vv. 1-4]
II, Pois ar fez perdom haver
18 a Teófilo, um seu
servo, que fora fazer
20 per conselho dum judeu
carta por gãar poder
22 co-no demo, e lha deu;
e fez-lh' em Deus descreer,
24 des i a ela negar.
R2 25-28 [Refrão = vv. 1-4]
III Pois Teófilo assi
30 fez aquesta traiçom,
per quant' end' eu aprendi,
32 foi do demo gram sazom;
mais depois, segund' oí,
34 repentiu-s' e foi perdom
pedir logo, bem ali
36 u pecador sol achar.
R3 37-40 [Refrão = vv. 1-4]
IV Chorando dos olhos seus
42 muito, foi perdom pedir,
u viu da madre de Deus
44 a omagem; sem falir
lhe diss': "– Os pecados meus
46 som tam muitos, sem mentir,
que, senom per rogos teus,
48 nom poss' eu perdom gãar".
10
R4 49-52 [Refrão = vv. 1-4]
V Teófilo dessa vez
54 chorou tant', e nom fez al
trões u a que de prez
56 todas outras donas val,

*ao demo, mais ca pez
58 negro, do fog' infernal
a carta trager lhe fez,
60 e deu-lha ant' o altar.
R5 Mais nos faz Santa Maria
62 a seu filho perdõar
que nós per nossa folia
64 lh' imos falir e errar.*

Na narrativa há 64 versos sobre a história de Teófilo. O texto explica que Teófilo segue um judeu (característica negativa), que o levou a fazer o pacto com o diabo. Mas depois, ele se arrepende, reconhecendo os seus pecados:

*“– Os pecados meus
46 som tam muitos, sem mentir,
48 nom poss' eu perdom gãar”*

A Virgem, em seus aspectos de mãe, bondosa, caridosa, compreensiva, perdoa o pecador. Ela recupera o documento que Teófilo havia assinado e ele volta a ser um bom cristão.

Gonçalo de Berceo foi o primeiro poeta a escrever em castelhano que se tem notícia e fez uma versão da narrativa, contida nos chamados *Milagros de Nuestra Señora*. Ele foi educado no mosteiro de San Millán, cerca de 1,5 km de sua terra natal. Ali se tornou diácono com cerca de 25 anos e sacerdote aos anos (SILVA, 2020, p. 367-368), atuando na paróquia de Berceo. Parece que também foi docente ou na escola paroquial de Berceo ou na monástica de S. Millan, tendo escrito seus poemas na década de 1230. Os *Milagros de Nuestra Señora* foram escritos entre 1246-1252, sendo a sua obra mais extensa, com 25 milagres da Virgem em espanhol.

Também o franciscano Juan Gil de Zamora (c. 1241-1318) elaborou uma versão do relato. O frei fez parte da corte do rei Afonso X e elaborou uma versão da História, “intitulada pelo editor moderno como Teófilo, Santa Maria y el Pacto con el Demonio. Este relato compõe o *Liber Mariae* (LM), segunda parte do livro conhecido como *Liber Ihesu et Mariae*, datado entre 1278 e 1284” (SILVA; SILVA, 2013, p. 119). A narrativa composta por Zamora foi elaborada em prosa, em latim,

constitui-se num texto mariológico, conjunto de narrativas referentes aos milagres de Maria.

Há também uma versão anônima do século XIV em prosa, compilada em latim e pertencente a um códice alcobacense (BN, Alc. 39), da qual Aires Nascimento fez a tradução do latim ao português. A narrativa chama a atenção dos ouvintes ao mencionar a Virgem Maria e o demônio: “Ouvi, irmãos caríssimos como a poderosíssima rainha dos céus, por força de Deus, arrebatou das fauces do antigo dragão, o Leviatã, o Teófilo desencaminhado por causa de seus pecados” (Milagres Medievais, 2004, p. 99).

Percebemos aqui a importância da oralidade, pois há o recurso do vocativo “ouvi, irmãos caríssimos”. Além disso, o atributo positivo à Virgem “poderosíssima rainha dos céus” que tira o pecador (Teófilo) das garras do dragão, o Leviatã, monstro bíblico associado ao demônio.

A narrativa de Teófilo possui além de várias versões escritas, também muitas representações imagéticas. Esses manuscritos iluminados, pinturas e esculturas tinham por objetivo fazer com que as pessoas pudessem se transportar para o sobrenatural através da imagem. As imagens tinham funções devocionais, religiosas, rituais, políticas (afirmavam o poder de seus possuidores), entre outros elementos, além dos propósitos de emocionar, lembrar e comover, segundo as concepções de Schmitt (2006, 2007) e Baschet (1996, 2014).

Pelo fato de ter sido uma vez um anjo, Lúcifer, o portador da luz, o Diabo é mais inteligente que os humanos. Tem uma grande capacidade de iludir. Um exemplo é o *Milagre de Teófilo*, lenda medieval muito popular, produzida em grego no século VI e traduzida em latim no século IX, como vimos que relata um pacto demoníaco realizado pelo protagonista, em busca de poder que havia perdido, como vimos. Este é levado ao demônio por um mago judeu. No entanto, o bispo depois se arrepende, apela para a Virgem Maria e esta anula o pacto.

A narrativa foi representada na iconografia, como, por exemplo, no *Saltério da rainha Ingeborg* (c. 1200)⁵, no qual se vê a imagem divi-

5 O saltério possui cento e cinquenta salmos e outros textos litúrgicos, além de um calendário, com um total de duzentos fólhos, escrito em língua latina. Possui vinte e quatro páginas de iluminuras, da qual não se conhece os autores, que foram dois. Ingeborg, da Dinamarca, que encomendou a obra, tornou-se rainha da França a partir de seu casamento com Felipe II (1180-1223). (WALTHER; WOLF, 2014, p. 142-144)

dida em duas partes. Em cima vemos o diabo de pé, escuro, com corpo de homem e elementos animalizados, como chifres, segurando um documento, onde está escrito (“sou seu vassalo”) e o religioso ajoelhado em frente ao ser do Mal, que segura as suas mãos, como uma espécie de confirmação do pacto vassálico realizado por Teófilo⁶ (Figura 2):



Figura 2. Milagre de Teófilo. Anulação do Pacto Demoníaco pela Virgem Maria. c. 1200. *Psautier de la Reine Ingeburge* (Saltério da Rainha Ingeborg), da Dinamarca. Século XIII. Musée Condé, Chantilly, ms. 9, f. 35v.

6 Outras representações do Diabo relacionados à lenda de Teófilo o figuram como mais poderoso. A partir de meados do século XIII é retratado sentado e como um chefe que comanda os outros demônios e, no século XV, é visto num trono, com coroa e cetro. (Ver BASCHET, 1996, p. 10-11)

O professor pode sugerir aos seus estudantes que olhem com atenção a cena e percebam, por exemplo, a simbologia das cores do demo. Por que ele é escuro? Quais os seus aspectos são animalizados? Com que animais se parece? Os discentes também podem ser levados a pensar na associação do Diabo com animais de outras mitologias, como a greco-romana (a figura do fauno, por exemplo).

Também observar que Teófilo é retratado tonsurado, uma característica dos religiosos. Ele está próximo a uma árvore que pode ser uma lembrança do pecado de Adão e Eva quando consumiram o fruto proibido da árvore do bem e do mal, traindo assim a confiança de Deus e sendo expulsos do Éden, o Paraíso Terrestre. Portanto, quebraram o contrato com quem os criou.

O docente deve enfatizar a importância do *contratualismo* no Medievo (FRANCO JR., 2001, p. 150-154). Se na atualidade os documentos precisam ser firmados por escrito, naquele período os gestos eram muito importantes. Assim, Teófilo na primeira parte da cena está com as mãos juntas diante do ser maléfico, o que é um traço do contrato feudo-vassálico, o que era efetivado com esta posição das mãos, entre dois indivíduos, o senhor e o vassalo.

Inclusive é relevante informar aos discentes que a forma de rezar com as mãos juntas é uma reminiscência do ato da vassalagem dos humanos a Deus no Medievo. Quanto a Teófilo, este, tal como Lúcifer, o anjo caído, ao se revoltar, quebrou o contrato de vassalagem com o Criador. No entanto, o erro de Teófilo é tão grande que dele há um documento assinado pelo religioso.

Num segundo momento, na parte de baixo da iluminura, o bispo está ajoelhado em frente à Virgem Maria, que o salvou do Inferno, num local que é provavelmente uma igreja (BASCHET, 2006, p. 382-384; RUSSEL, 2003, p. 72; p. 76-77). Que características podemos observar na Virgem? Qual a cor das suas vestes? Ela está de pé e ele ajoelhado. O que isso significa? O bispo agora presta homenagem à mãe de Deus.

Outro exemplo de contrato com o ente das trevas ocorre numa novela de cavalaria do século XIII, *A Demanda do Santo Graal*, quando uma jovem se apaixona pelo irmão e é rechaçada por este. Quando pensava em se matar, a donzela é tentada pelo Diabo, que lhe aparece como um homem de belas feições e promete dar-lhe tudo o que quisesse. O pacto demoníaco é realizado através do contato sexual e dessa

relação nasce um animal disforme, a Besta Ladradora (SIQUEIRA, 2012, p. 95-96).

Há várias representações imagéticas do Milagre de Teófilo, como uma na qual a Virgem chega a bater no rosto do Diabo para reaver o documento que Teófilo assinou:



Figura 3. Virgem Maria socando o Diabo no rosto, Livro de Horas ('The De Brailes Hours'), Oxford ca. 1240 (BL, Add 49999, fol. 40v)

Neste caso também podemos pedir aos alunos para observar a cena, a cor do Diabo e suas características. Notar que, um aspecto humano, ao contrário da figura anterior é que ele não está nu, mas usa uma tanga vermelha. No entanto, não é uma roupa, mas um mero trapo que cobre o órgão genital, o que indica algo primitivo. Quanto à Maria, qual a cor da sua vestimenta? Qual a simbologia desta cor? O que a Virgem está fazendo? Uma prova da força da Virgem Maria nesta imagem é o fato de ela atacar fisicamente o Diabo, sendo vencedora e obter o que desejava, isto é, tomar do Diabo a prova física do contrato

vassálico de Teófilo. Há outras imagens que também refletem o uso da violência por parte da Virgem:



Figura 4: *Les miracles de la Vierge*, mis en vers par Gautier de Coincy; Bibliothèque municipale de Besançon, Ms 551, século XIII.

Nesta imagem, podemos mais uma vez perguntar aos discentes as características do Diabo e da Redentora. Ela está armada com uma cruz e bate no Diabo, que é apresentado escuro e animalizado. Também se pode perguntar aos alunos o que há de semelhante e de diferente acerca das representações imagéticas dos três personagens, que se encontram nesta imagem no interior de uma letra iluminada. Teófilo está como que adormecido diante de Maria, que lhe entrega o documento.

Considerações Finais

Como foi possível observar a figura do Diabo teve grande importância no sentido de estimular os cristãos ao arrependimento a seguirem normas corretas de comportamento indicadas pela Igreja Católica para a sua salvação. Neste sentido, o Milagre de Teófilo é uma narrativa que possui muitas representações tanto escritas quanto também artís-

ticas e que se mostram como uma boa estratégia para melhor compreensão do Medievo por parte dos discentes. A narrativa mostra o papel preponderante de uma importante intercessora divina, a Virgem Maria, mãe de Jesus Cristo, capaz de interceder por seus filhos junto a Deus para que consigam a salvação. O relato possui ainda fortes reminiscências no cristianismo, sendo um elemento importante para trabalharmos a relação entre passado e presente na sala de aula.

Atividades de Verificação de Aprendizagem

Uma primeira possibilidade, seria o docente ler com os estudantes a versão de Gonzalo de Berceo, traduzida por Lauand (2010). Mas pode trabalhar somente com as imagens, conforme sugestões a seguir.

I. Observe a imagem a seguir sobre O Milagre de Teófilo produzida no chamado *Saltério da Rainha Ingeburg*. A imagem está dividida em duas partes.



Figura 1. Saltério da Rainha Ingeborg. Século XIII.

2- Após observar atentamente os detalhes da imagem, responda as questões a seguir.

Vemos dois personagens na parte de cima da imagem. Quem são eles. Descreva-os detalhadamente. Quais os elementos do chamado Pacto Demoníaco nesta parte da figura?

Na segunda parte da imagem, quem são os personagens? Como é possível dizer ao olhar para a imagem que o Pacto Demoníaco foi rompido?

3. Faça uma ilustração ou um cordel que tenha por base o Pacto Demoníaco e a ação da Virgem Maria.

II. Sobre o Auto da Compadecida:

- Faça uma biografia de Ariano Suassuna e explique a importância da peça *O Auto da Compadecida*.
- Biografia de Guel Arraes, diretor do filme *O Auto da Compadecida*.
- Faça a ficha técnica do filme.
- Leia as informações sobre o artista Caramuru Baumgartener, que realizou a arte do filme *O Auto da Compadecida*, baseado em imagens medievais.
- Confira: <https://caramuru.art.br/o-auto-da-compadecida>.
- Depois disso, escreva as suas impressões sobre as imagens de divulgação desta obra cinematográfica.
- Assista ao filme *O Auto da Compadecida* de Guel Arraes e/ou leia o livro do mesmo título de Ariano Suassuna. A seguir: Redija um texto, explicando como a Virgem Maria age como intercessora dos pecadores e outros aspectos da religião católica. Link do filme: https://www.youtube.com/watch?v=SpA_LJDrX-I
- Faça uma ilustração ou um cordel que tenha por base a história do *Auto da Compadecida*.



Figura 2. Caramuru Baumgartener. Arte do filme *O Auto da Compadecida*. Painel Central.

Referências

[Afonso X o Sábio] *Cantigas de Santa Maria* (Texto crítico completo) Edição de José-Martinho Montero Santalha 2021.

https://www.academia.edu/50870774/Cantigas_de_Santa_Maria_Texto_cr%C3%ADtico_completo_2021_; acesso em 16 jan. 2024.

ANTUNES JÚNIOR, Guilherme. A Cantiga 26 e o Romeiro Pecador: gênero nas imagens e nos textos nas Cantigas de Santa Maria, de Alfonso X. In: SILVA, Andréia Frazão. (Org.). *Construções de Gênero, Santidade e Memória no Ocidente Medieval*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais/FAPERJ. 2018, p. 301-333.

BASCHET, Jérôme. Diabo. In: LE GOFF, Jacques & SCHMITT, Jean-Claude (coord.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, 2002, 2v., V.1, p. 319-331.

BASCHET, Jérôme. *A civilização Feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo, 2006.

BOUREAU, Alain. *Satão Herético*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2016.

DANTE ALIGHIERI. *A Divina Comédia*. Edição bilíngue de Ítalo Eugenio Mauro. São Paulo: Ed. 34, 1998.

De Theophilo per Mariam in gratiam restituto (Teófilo reintegrado em graça por Maria) (Milagre 9). In: *Milagres Medievais numa Colectânea Mariana Alcobacense*. Edição Crítica de Aires A. Nascimento. Lisboa: Colibri, 2004, p. 98-109.

DELUMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DUFOURNET, Jean. Introduction. In: *Les Très Riches Heures du Duc de Berry*. Paris: Bibliothèque de l'Image, 1995, p. 2-7.

ECO, Humberto. *História da Feiura*. Rio de Janeiro: Record, 2014a.

ECO, Humberto. *História da Beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2014b.

DELUMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

DELUMEAU, Jean. *O Pecado do Medo*. São Paulo: EDUSC, 2004, 2 vols.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média, Nascimento do Ocidente*. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

HUIZINGA, Johan. *O Outono da Idade Média*. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KAPPLER, Claude. *Monstros, Demônios e Encantamentos no fim da Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAUAND, Luiz Jean. Teófilo – um “Longa Metragem” Medieval. In: MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Terezinha. *Educação na História*. São Luís: Eduema, 2008, p. 31-52.

LAUAND, Luiz Jean. O Teófilo de Gonzalo de Berceo. *Mirandum*, v. 14, n. 21, 2010. Tradução Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand21/jean.pdf> . Acesso em: 17 jan. 2024.

LE GOFF, Jacques. *A Civilização do Ocidente Medieval*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

LE GOFF, Jacques. Além. In: *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. São Paulo: EDUSC/Imprensa Oficial do Estado, 2002, v. I, p. 21-33.

LE GOFF, Jacques. *O Imaginário Medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

LE GOFF, Jacques. *O Nascimento do Purgatório*. Lisboa: Editorial. Estampa, 1993.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. *Uma História do Corpo na Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

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

LINK, Luther. *O Diabo. A Máscara sem Rosto*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: *História na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 109-125.

MUCHEMBLED, Robert. *Une Histoire du Diable*. Paris: Seuil, 2000.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. *O Diabo no Imaginário Cristão*. 2ª Ed. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

PANATERI, Daniel Alberto. El Milagro de Teófilo de Berceo y el Factum Hereticale: una Crítica a la Tesis de Alain Boureau. *Revista Signum*, 2012, vol. 13, n. 1, P. 94-106.

PEREIRA, Camila. Maria, Mãe de Todos: a santa Virgem Maria em Portugal na Baixa Idade Média. In: ZIERER, Adriana et al (org.). *Nas Trilhas*

da *Antiguidade e Idade Média*. São Luís: Eduema, 2019, v. 2, p. 103-114.

RUSSEL, Jeffrey Burton. *Lúcifer: O Diabo na Idade Média*. São Paulo: Madras, 2003.

SCHMITT, Jean-Claude. *O Corpo das Imagens*. São Paulo: EDUSC, 2007.

SCHMITT, Jean-Claude. *Os Vivos e os Mortos na Sociedade Medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SILVA, Andréia Cristina Frazão da. Gonzalo de Berceo. In: SOUZA, Guilherme Queiroz de; NASCIMENTO, Renata Cristina de S. (org.). *Dicionário: cem fragmentos biográficos*. A Idade Média em Trajetórias. Goiânia: Tempestiva, 2020, p. 367-372.

SILVA, Andréia Cristina Frazão da; SILVA, Thalles Braga Lins da. Uma Leitura Histórica da Versão Narrativa do Milagre de Teófilo, de Juan Gil de Zamora. *Revista Crítica Histórica*, ano IV, nº 7, p. 114-136, julho/2013.

SIQUEIRA, Ana Márcia. As Artimanhas do Diabo em *A Demanda do Santo Graal*. *Brathair*, (UEMA), São Luís, v. 12, n. 2, p. 85-98, 2012. Disponível em: <http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/757/666>. Acesso em 11 jan 2024

VARANDAS, Angélica. *Mitos e Lendas Celtas - Irlanda*. Lisboa: Livros e Livros, 2006.

WARD, Laura; STEEDS, Will. *Demonios: vision del Diablo en el Arte*. Madrid: Edilupa, 2007.

ZIERER, Adriana e PEREIRA, Solange. Diabo versus Salvação na *Visão de Túndalo*. *Opsis (UFG)*. Dossiê Estudos Medievais. Catalão, v. 10, n. 2, p. 43-58 - jul-dez 2010.

ZIERER, Adriana. *Da Ilha dos Bem-aventurados à Busca do Santo Graal: uma outra viagem à Idade Média*. São Luís: Ed. UEMA/Apoio FAPEMA, 2013.

ZIERER, Adriana. Diabo, Educação e Salvação nas Iluminuras Medievais: alguns exemplos. In: CAMÊLO, Júlia; COSTA JÚNIOR, Flávio; COSTA, Alex Silva (org.). *História, Ensino e Imagem: a fonte imagética e suas possibilidades*. São Luís: Eduema, 2021.

ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz. A "Literatura" Medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

A autora

Adriana Zierer é docente de História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Possui Pós-Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS), junto ao GAHOM (Groupe d'Anthropologie Historique de l'Occident Médiéval). Pertence aos Programas de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST-UEMA) e da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS-UFMA). É coordenadora do Grupo de Estudos Celtas e Germânicos (*Brathair*) e do *Mnemosyne* (Laboratório de História Antiga e Medieval). É editora-chefe da *Brathair* (Revista de Estudos Celtas e Germânicos) e uma das diretoras da revista *Mirabilia*. Atualmente é Bolsista de Produtividade do CNPq (PQ2) (2021-2024).

O USO DE TEXTOS MEDIEVAIS NO ENSINO BÁSICO: REFLEXÕES A PARTIR DA EXPERIÊNCIA DO PEM-UFRJ

*Andréa Reis Ferreira Torres
Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva
Juliana Salgado Raffaeli*

Introdução

O objetivo desse artigo é traçar reflexões sobre o uso de textos medievais no ensino fundamental e básico. Para tanto, dividimos o nosso capítulo em quatro partes, além dessa introdução e de uma conclusão. Na primeira, apresentamos um breve histórico sobre a consolidação dos estudos medievais no Brasil e como o Programa de Estudos Medievais (PEM) da UFRJ se articulou a esse processo. Na segunda, focamos um pouco mais em uma das atividades desenvolvidas pelo PEM-UFRJ: tradução e publicação de fontes medievais, pois tais materiais serão referenciados nas demais partes do texto. Na terceira, propomos um modelo de roteiro básico para análise de fontes. Na quarta, incluímos algumas sugestões de atividades didáticas que podem ser usadas em conjunto com o roteiro básico.

Nosso objetivo é estimular o uso de fontes no ensino fundamental e médio, priorizando as produções textuais medievais. Ainda que as disciplinas História e Ciências Humanas e suas Tecnologias tenham funcionado como eixos fundamentais de nossas considerações, as ideias apresentadas aqui podem ser empregadas em outras, como Língua Portuguesa e Linguagens e suas Tecnologias, inclusive abordando Temas Transversais.

Os estudos medievais no Brasil e as atividades do Programa de Estudos Medievais da UFRJ

Ainda que os conteúdos referentes à História Medieval ocupem um pequeno espaço nos manuais escolares, trata-se de uma área de pesquisa consolidada no Brasil. Mas esse é um fenômeno relativamente recente, pois até a década de 1980, havia poucos doutores titulados e com pesquisas específicas na área. Assim, as disciplinas de História Medieval nos cursos de Graduação do país raramente eram ministradas por um docente com formação específica na área. Além disso, lança-

mentos de títulos relacionados ao medievo, sobretudo de autores brasileiros, eram pouco frequentes, assim como não havia periódicos científicos específicos para divulgar pesquisas sobre o período medieval. Da mesma forma, os grupos de pesquisa sobre o medievo e a organização de eventos temáticos eram em pequeno número (SILVA, 2013, p. 2-3), e não havia uma associação acadêmica de âmbito nacional que reunisse os medievalistas.

A partir da década de 1990, diversas mudanças conjunturais contribuíram para que o campo de estudos medievais começasse a se estruturar, institucionalizar e expandir no Brasil. Assim, cresceu o número de especialistas com titulações na área de História Medieval; as disciplinas que abordavam o medievo nos cursos de Graduação passaram a ser lecionadas por especialistas na área, os grupos de pesquisa, as publicações e os eventos especializados se multiplicaram.¹ A essa expansão esteve associada a fundação, em 1996, da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), com o objetivo de agregar e articular os medievalistas brasileiros no processo nacional de expansão dos estudos medievais.²

O Programa de Estudos Medievais (PEM) foi organizado em 1991, como primeiro grupo de pesquisa da área de História Medieval do atual Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).³ Sua fundação se deu no contexto de fortalecimento dos grupos de pesquisa na área das ciências humanas na UFRJ⁴ e da própria História Medieval (SILVA, SILVA, 2007).

Em 1998, o PEM passou por uma profunda reorganização, com o propósito de integrar as atividades de extensão acadêmica às já reali-

1 Sobre o tema ver SILVA, 2004; SILVA, 2012; SILVA, SILVA, SILVA, 2019.

2 A Abrem promove, desde então, eventos bianuais, intitulados Encontro Internacional de Estudos Medievais (EIEM), e organiza um periódico exclusivamente dedicada ao medievalismo, a *Signum*, dentre outras atividades eventuais. Cf. <<http://www.abrem.org.br/revistas/index.php/signum>>.

3 O PEM-UFRJ foi organizado pelas professoras doutoras Maria Sonsoles Guerras Martin e Maria Elisabeth Graça de Vasconcelos, a partir da fusão de diversos projetos de pesquisa.

4 A organização do PEM articula-se ao estímulo do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFRJ, que buscou registrar oficialmente os grupos de pesquisa, que surgiram a partir da junção de pesquisas realizadas pelo seu corpo docente (SILVA, SILVA, SILVA, 2018, p. 139).

zadas nos âmbitos de pesquisa e ensino, considerando a interdisciplinaridade e a formação de novos pesquisadores. Desde então, foram desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão com foco nas sociedades organizadas durante a Idade Média, em especial na Europa Ocidental, tomando como balizas os séculos IV e XVI. As principais temáticas das pesquisas desenvolvidas estão articuladas a discursos normativos, relações de poder, organização eclesíástica; vida religiosa, espiritualidade, entre outros (SILVA, 2012).

Como resultado desses esforços acadêmicos, foram publicados livros, catálogos, jogos, cadernos com atividades didáticas e traduções.⁵ Acompanhando os desenvolvimentos tecnológicos e novas formas de comunicação, o PEM mantém uma *homepage*,⁶ que concentra os dados sobre seus membros, publicações, eventos e afins; uma lista de discussão acadêmica para tratar de temas relacionados ao medieval,⁷ a primeira do tipo organizada no Brasil; uma página no Facebook,⁸ com o intuito de promover as atividades realizadas e estimular o debate sobre Idade Média; um perfil no Twitter para disseminar conteúdos no formato do micro blog;⁹ uma página no Academia.edu, para a disponibilização de produções acadêmicas realizadas no âmbito do PEM;¹⁰ um perfil no Instagram,¹¹ para divulgar e aumentar a visibilidade de suas atividades e a TV PEM UFRJ, articulada às demais redes existentes, que passou a lançar semanalmente vídeos com palestras de convidados nacionais e internacionais, as *web series* “Santos em Imagens” e “Idade Média no Cinema”, *Quizzes*, dentre outras atividades.¹²

Ou seja, nas últimas três décadas, os estudos medievais no Brasil se consolidaram e expandiram. O PEM-UFRJ participou ativamente desse processo, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão. A despeito dos avanços, ainda há muito a ser realizado, sobretudo no

5 Em 2016, o PEM passou a ser composto de dois núcleos, o núcleo fundador, PEM-UFRJ e o novo núcleo composto pelos docentes da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, PEM-UERJ. Cf. <<https://www.pem.historia.ufrj.br/quemosomos.html>>

6 Disponível em: <www.pem.historia.ufrj.br>.

7 Essa lista foi a primeira do tipo organizada no Brasil.

8 Disponível em: <<https://www.facebook.com/PemUfrj/>>.

9 Disponível em: <<https://twitter.com/PemUfrj>>.

10 Disponível em: <<https://ufrj.academia.edu/PemUfrj>>.

11 Disponível em: <<https://www.instagram.com/pemufrj/>>.

12 Disponível em <<https://youtube.com/c/TVPEMUFRJ>>.

que concerne ao diálogo com os profissionais do ensino fundamental e básico. Com o objetivo de contribuir para o incremento desse diálogo, vamos nos deter, a seguir, em um dos focos de ação do PEM-UFRJ: a tradução e divulgação de textos medievais.

Traduções de textos medievais como estratégia de ensino, pesquisa e extensão

A tradução de textos medievais desenvolvida pelo PEM possui como principais metas disponibilizar materiais para atividades de ensino em diferentes níveis de formação, divulgar o patrimônio cultural medieval e promover a iniciação à pesquisa. Por meio de documentos diversos, é possível conhecer, suscitar diálogos com outros saberes e desenvolver reflexões acadêmicas sobre diferentes aspectos das sociedades medievais.

Nesse sentido, o público idealizado de tais produções são professores e alunos do ensino superior e básico e interessados em geral nos estudos medievais. Logo, tais publicações, apesar do rigor acadêmico de sua produção, não se tratam de edições críticas, contendo estudos aprofundados sobre as fontes, comparação de manuscritos, índices diversos, mas têm como principal finalidade tornar acessíveis textos ainda inéditos em português.

Até o momento, foram traduzidos e publicados quatro volumes, todos pela Editora Programa de Estudos Medievais, contendo textos redigidos no medievo. Cada um dos volumes inicia-se com uma breve introdução com informações sobre o material traduzido: autoria, datação, transmissão, contexto de produção, critérios de tradução etc. Em seguida, figuram as fontes traduzidas, acompanhadas de notas explicativas. Complementando a edição, estão incluídas referências bibliográficas com títulos específicos relacionados ao documento traduzido. A seguir, apresentamos os textos medievais já disponibilizados.

Vida de Santa Maria Madalena. Texto Anônimo do Século XIV foi publicada em 2002.¹³ O volume resultou do trabalho de uma equipe de cinco pessoas, formada por docentes e discentes de Graduação e Pós-graduação.¹⁴ O material traduzido, que foi transmitido de forma in-

13 Para a realização da publicação foram utilizados recursos do próprio PEM.

14 Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, professora do então Departamento de História da UFRJ; Carolina Coelho Fortes, que cursava o mestrado no PPGHIS – UFRJ; Fabrícia

completa, foi extraído do manuscrito h-I-13 da Biblioteca do Mosteiro do Escorial. Esta *Vida*, provavelmente, compunha um *Flos sanctorum*, ou seja, uma compilação de diversas vidas de santos.

O autor dessa versão da vida de Maria Madalena não é conhecido. Como o volume indica, a obra foi escrita no século XIV, em castelhano e em prosa. Na sua forma atual, encontra-se dividida em cinco partes, contendo os seguintes subtítulos: *Milagre que fez Santa Maria Madalena; Como a mulher do cavaleiro se foi com ele; Como a senhora deu à luz; Como mamava a criança estando sua mãe morta, e Como oromeiro achou a criança trabalhando na beira do mar.*

Além da tradução, foi inserido o texto castelhano do século XIV. Também compõe o volume um estudo que apresenta uma síntese de como a figura de Maria Madalena foi construída desde os textos neotestamentários até o final do medievo.

O segundo volume foi publicado em 2008 e recebeu o título *Cartas Medievais: Bráulio de Saragoça (século VII) e Gregório VII (século XI)*.¹⁵ Como o anterior, também resultou do trabalho de uma equipe.¹⁶ Como se trata de dois conjuntos de cartas, há duas introduções: um referente às epístolas vinculadas a Bráulio, e outra, para as de Gregório VII. A edição apresenta o texto latino das cartas, oito relacionadas a Bráulio e cinco de Gregório VII.

Bráulio viveu no século VII, período em que os visigodos dominavam a Hispânia. Ele foi bispo de Saragoça e nos legou diversas cartas, dentre outras obras. No volume, foram publicadas não só as epístolas enviadas aos monarcas Chindasvinto e Recesvinto, mas também as respostas recebidas pelo prelado, que igualmente foram preservadas. Esse epistolário foi transmitido por um único manuscrito, o códice 22 da Biblioteca Capitular de León.

Angélica Teixeira de Carvalho, que na ocasião cursava o mestrado no PPGHC – UFRJ; Maria Cristina Correia Leandro Pereira, docente, no momento do Departamento de Fundamentos e Técnicas Artísticas da UFES e Shirlei Cristiane Araújo Freitas, que cursava a Graduação em Letras na UFRJ e atuava junto ao PEM como bolsista de uma das modalidades de bolsa disponibilizadas à época pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ.

15 Obra também financiada com recursos do PEM.

16 Leandro Duarte Rust, então doutorando do PPGH da UFF, Leila Rodrigues da Silva, então docente do Departamento de História da UFRJ; Rita de Cássia Damil Diniz e Rodrigo dos Santos Rainha, na ocasião colaboradores do PEM.

Quanto às cartas gregorianas, foram publicados alguns fragmentos do *Registrum* do Pontífice. Hildebrando de Soana viveu no século XII. Ao ser eleito papa, em 1073, adotou o título de Gregório VII. A historiografia o elegeu como figura central do movimento de organização da Igreja Romana, passando a denominar o fenômeno como “Reforma Gregoriana”. As cartas publicadas no volume são as que foram dirigidas pelo pontífice ao imperador Henrique IV.

Os dois últimos volumes do conjunto de documentos traduzidos pelo Programa de Estudos Medievais formam um bloco, pois compreendem os três textos anônimos produzidos no medievo relacionados ao culto de Pedro Gonçalves, também conhecido como S. Telmo: *Legenda Beati Petri Gundisalvi*, publicado em 2018, *Milagres do servo de Deus depois de sua morte e Solenidade ao Beato Pedro Gonçalves*, em 2019.¹⁷ Nessas edições só foram incluídas as traduções, pois os textos latinos encontram-se com acesso livre na internet.¹⁸ Uma dupla foi responsável pela produção dos materiais.¹⁹

Pedro Gonçalves foi um frade dominicano que viveu no século XIII e realizou sua ação pastoral no Reino de Castela. Ele faleceu em 1246, na cidade de Tui, onde foi sepultado na catedral local. Logo após a sua morte o seu culto foi organizado. Neste sentido, foram compostos textos com o objetivo de divulgar a vida e feitos do santo recém falecido, provavelmente na segunda metade do século XIII, com patrocínio da Catedral e Cabido de Tui.

Os três textos foram transmitidos pelo mesmo códice medieval, o manuscrito 1 do Arquivo Capitular Diocesano de Tui. A legenda narra a vida e os milagres de Pedro Gonçalves. Ela foi transmitida de forma incompleta. Os Milagres, que compõem um inquérito realizado por ordem do bispo tudense Gil Peres de Cerveira (1250 a 1274), também só foram preservados parcialmente. A Missa está completa. Ela segue a

17 Esses volumes foram publicados com recursos da Faperj e vinculados ao projeto de pesquisa “A construção medieval da memória de santos venerados na cidade do Rio de Janeiro: uma análise a partir da categoria gênero”.

18 Os textos latinos foram publicados por Enrique Florez no volume 23 da *España Sagrada*, que está disponível online em diversos sites, como Google Books; Biblioteca Digital de Castilla y León; Archive.org.

19 Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, professora do Instituto de História e Andréa Reis Ferreira Torres, que iniciou o doutorado no PPGHC - UFRJ em 2019.

liturgia da Igreja Romana, mas inclui hinos em homenagem a Pedro Gonçalves, que a particularizam face às demais.

Como tais materiais podem ser utilizados no ensino fundamental e médio? Como articulá-los aos conteúdos curriculares? Como podem despertar o interesse dos alunos? Como podem contribuir para a reflexão de distintos temas? Buscamos, a seguir, apresentar algumas possibilidades de resposta a tais questões.

Uma proposta de roteiro para análise de textos medievais na escola

Com o objetivo de contribuir com o diálogo entre a produção acadêmica na área de história e o ensino na educação básica, propomos uma adaptação para uso escolar de uma tarefa realizada no cotidiano dos historiadores e graduandos em história: a análise de fontes históricas. Para isso, buscamos aprimorar ferramentas e métodos que unam o conteúdo do currículo escolar e o interesse dos alunos pelos textos produzidos em diferentes tempos históricos.

Neste sentido, elaboramos um roteiro de análise de fontes que busca permitir uma sistematização das informações necessárias para que os alunos consigam identificar as fontes, situá-las historicamente e aprender mais sobre a sociedade que as produziu. Nossa sugestão é que ele seja utilizado pelo professor durante uma aula expositiva, com a participação dos alunos. Assim, ao apresentar a fonte e os elementos contextuais de sua produção, o professor organiza um conjunto de dados que servirá de material de apoio no processo de leitura de fonte específica.

O roteiro para análise de textos medievais proposto contém os seguintes aspectos, que comentaremos a seguir: identificação da fonte; caracterização do autor; apresentação do recorte espaço-temporal; conteúdo em si da obra; relação de assuntos que figuram na fonte; identificação do público e circunstância de produção da obra.

Em primeiro lugar, é importante que essa sistematização inicie com uma forma prática de identificação da fonte, que seria o título da obra ou do capítulo ou trecho a ser analisado. Sobre esse item, o professor pode ressaltar que muitos textos medievais receberam nomes de seus editores posteriores, pois seus autores originariamente não dotaram as suas obras com títulos. Também há casos nos quais os materiais receberam denominações longas, que os estudiosos reduziram.

Como segundo tópico, há a caracterização do autor ou autores da obra. Nesse ponto, o professor pode apresentar não apenas o nome pelo qual o autor da fonte é referenciado, mas também apontar qual a sua função naquela sociedade, assim como outras informações relevantes relacionadas diretamente à produção do texto. Em muitos casos, é possível encontrar nas próprias fontes algumas informações sobre seu autor.

Ainda sobre autoria, pode ser também interessante estimular a curiosidade dos alunos, salientando dados sobre o autor que sejam menos explícitos. Referimo-nos ao seu estilo de escrita, seu provável grau de instrução, sua afinidade a uma ou mais correntes intelectuais da época em que produziu seu texto, dentre outros pontos.

Há de sublinhar que, em alguns casos, mesmo que o autor não seja identificado, é possível determinar a instituição a qual estava vinculado. Como muitas das obras medievais são anônimas, essa segunda abordagem pode favorecer a oportunidade de discutir a ideia de autoria e o conceito de autor, considerando as particularidades do período.

Em terceiro, deve apresentar o recorte espaço-temporal de composição da obra, indicando o local onde ela foi escrita e o ano (ou a maior aproximação possível, como década, metade de século etc.). No que concerne ao local geográfico da produção, é possível trabalhar com a apresentação de mapas que permitam aos alunos se situarem espacialmente. No item referente ao recorte espaço-temporal, pode-se ainda indicar alguns eventos do contexto de produção da obra. Ao longo da aula expositiva, como os conteúdos principais serão desenvolvidos pelo professor, esse item do roteiro pode funcionar como uma estratégia de fixação de temas já tratados em aulas anteriores.

Em quarto, o foco é o conteúdo da obra. Assim, o tema central da fonte deve ser destacado e registrado de maneira clara. Esse realce está voltado para os próprios alunos, que terão mais facilidade para associar o conteúdo curricular a ser trabalhado a partir daquela análise da fonte.

Após a identificação do tema central, o professor, juntamente com os alunos, pode relacionar elementos que figuram na fonte, direta ou indiretamente vinculados à temática central. Esse item é fundamental para que o exercício de análise seja articulado ao componente curricular específico em desenvolvimento.

O quinto e último item a ser incorporado ao roteiro é o relativo ao público e à circunstância de produção da obra. Esses aspectos são opcionais, uma vez que nem sempre as fontes demonstram de forma evidente a que público se destinavam ou que circunstâncias motivaram sua redação. Dependendo do perfil da turma, é possível aproveitar esse campo para introduzir um exercício interpretativo, mostrando que é factível, a partir da argumentação da fonte, pautados no conhecimento do contexto e de outros textos similares, fazer inferências e responder questões como para quem a obra foi escrita e qual a intenção do(s) autor(es) ao escrevê-la.

Segue abaixo uma tabela com a sistematização proposta de roteiro de análise. Optamos por apresentá-la preenchida, com dados de uma das fontes publicadas pelo PEM, como um exemplo.

<i>Roteiro básico de análise de fontes para uso em escolas</i>	
1) Título da obra ou identificação de capítulo ou trecho a ser analisado:	Milagres do servo de Deus depois de sua morte
2) Autor ou autores:	
2.1) Qual seu nome?	O nome do autor, ou autores, não é conhecido. Contudo, é informado no próprio texto que ele foi escrito por ordem do bispo de Tui, Gil Peres de Cerveira.
2.2) Qual sua função naquela sociedade? A qual instituição estava vinculado?	O bispo era o responsável pela gestão de uma diocese. As dioceses formavam parte da hierarquia eclesiástica, liderada pelo Cúria Papal.
2.3) É possível caracterizá-lo de alguma forma a partir do próprio texto?	Como ele ordenou a redação do texto, podemos concluir que possuía autoridade e estava preocupado com as questões que ocorriam na diocese sob seu governo. E como era bispo, certamente era um homem de origem nobre e letrado.
3) Recorte espaço temporal da obra:	
3.1) Onde foi escrita?	Foi escrita na cidade de Tui, uma localidade do Reino de Castela-Leão, na atual Espanha.
3.2) Quando foi escrita?	Entre 1250, ano que iniciou o episcopado de Gil de Peres de Cerveira, a 1258, quando o documento foi apresentado no Capítulo Geral da Ordem dos Pregadores reunido na cidade de Toulouse.
3.3) Indique três características do contexto de produção da obra.	-Pedro Gonçalves, um pregador dominicano popular na região, havia falecido em 1246 e estava sepultado na catedral. -Em 1248-1249 ocorreu um confronto entre o <i>Concello</i> da cidade de Tui, que reivindi-

<p>cava maiores direitos e isenções, e o cabido da catedral. No confronto, foram cometidos atos de violência contra os clérigos. Assim, era importante apaziguar as tensões.</p> <p>- Mesmo com o desenvolvimento dos processos de canonização promovidos por Roma, os bispos ainda ocupavam papel fundamental no reconhecimento da santidade de figuras locais.</p>
<p>4) Conteúdo da obra:</p>
<p>4.1) Qual a temática central da obra?</p> <p>Trata-se de um inquérito sobre os milagres realizados por Pedro Gonçalves após a morte.</p>
<p>4.2) Cite três elementos presentes na fonte que se relacionam, de forma direta ou indireta, ao tema central</p> <p>- O bispo Gil Peres de Cerveira montou uma comissão para realizar o inquérito dos milagres e organizá-los por escrito.</p> <p>- Cada testemunho segue uma fórmula fixa, com poucas variantes: apresentação do agraciado pelo nome e o local de origem e, em alguns casos, a sua função; descrição dos sintomas da enfermidade e o período em que ficou adoentado; declaração do que foi realizado para alcançar a cura; indicação das testemunhas, salientando o tipo de relação com o agraciado, que confirmam o ocorrido, e ao fato de que o depoimento foi dado e as testemunhas o apoiaram sob juramento.</p> <p>- Há um outro texto medieval que faz referência a esse inquérito: as <i>Vitae Fratrum Ordinis Praedicatorum</i>, escrita por Gerardo de Frachet. Esta obra, que narra o surgimento da Ordem e a trajetória e feitos milagrosos dos frades que se destacaram por suas virtudes.</p>
<p>5) Público e circunstância:</p>
<p>5.1) Para quem a obra foi escrita?</p> <p>Por informações de outra fonte, o inquérito foi enviado para os dominicanos.</p>
<p>5.2) Qual a intenção do(s) autor(es) ao escrevê-la?</p> <p>Segundo a fonte, devido à fama de Pedro Gonçalves como milagreiro e a necessidade de evitar que os relatos sobre os milagres caíssem em esquecimento.</p>

Propostas de atividades didáticas incorporando a análise de fontes

O uso de fontes medievais na sala de aula é uma estratégia para colocar os estudantes em contato com textos produzidos no passado, a fim de desenvolver um olhar analítico e crítico sobre eles. Também é uma forma de motivar os alunos a conhecerem o trabalho do historiador, e, no caso específico dos materiais aqui apresentados, despertar o interesse sobre o período medieval.

Neste sentido, a seguir apresentamos três propostas de atividades didáticas incluindo o uso de fontes medievais, partindo de volumes publicados pelo PEM. Tais atividades buscam apresentar ideias que complementam o uso do *Roteiro básico de análise de fontes para uso em escolas*. Como destacado na introdução, elas são aplicáveis a dife-

rentes disciplinas e foram construídas incorporando as informações que consideramos essenciais para que o professor possa avaliar a aplicabilidade ou não das propostas aos conteúdos que deseja abordar e às características de sua turma. Vale destacar, sobretudo, que como se trata de sugestões, as atividades podem ser adaptadas, aplicadas em sua integridade ou a partir da seleção de algumas de suas etapas.

Atividade didática 1

Disciplinas nas quais a atividade pode ser aplicada: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Língua Portuguesa.

Segmento mais adequado: Ensino Médio

Temas associados: As ordens mendicantes e a pregação no medievo. Os saberes sobre a diferença sexual no medievo e na atualidade.

Sugestões de objetivos específicos:

- Desenvolver as habilidades de escrita, análise crítica, diálogo, argumentação e síntese;
- Indicar as principais características das Ordens Mendicantes no medievo;
- Relacionar as Ordens Mendicantes com a pregação e a produção de legendários;
- Discutir a relação entre a pregação mendicante e a difusão de modelos de comportamento;
- Analisar e discutir como os saberes sobre as diferenças sexuais eram veiculados nos textos hagiográficos difundidos por mendicantes;
- Comparar as visões medievais sobre as diferenças sexuais e as atuais.

Descrição da atividade:

Etapa 1: Apresentação dialogada do texto *Vida de Santa Maria Madalena*, considerando o roteiro de análise apresentado acima, incluindo informações sobre os legendários, as ordens mendicantes e sua atuação no campo da pregação itinerante.

Etapa 2: Dividir a turma em grupos e sortear, entre eles, os nomes “Maria Madalena”; “Senhor de Marselha”; “Esposa do Senhor de Marselha”.

Etapa 3: Pedir que cada grupo leia o texto, sublinhando as características relacionadas à personagem sorteada, anotando em um papel. Se

considerar necessário, o professor poderá dar exemplos de como realizar a tarefa.

Etapa 4: Os grupos que sortearam a mesma personagem deverão compartilhar as suas anotações, discutir e elaborar uma listagem única de características.

Etapa 5: O professor deverá ler as características e discutir com os alunos quais estão em harmonia com o que é esperado atualmente das mulheres e homens e quais destoam, propondo possíveis interpretações.

Etapa 6: Ao final da atividade, objetivando a avaliação, os alunos deverão elaborar um texto de caráter exortativo, escolhendo uma das personagens como exemplo a ser seguido e/ou rejeitado por seu público potencial, indicando explicitamente o público ao qual se dirige.

Etapa 7: O professor, após a correção, deverá comentar os trabalhos.

Material apoio:

Vídeo Episódio "Legenda Aurea" - Santos em Imagens. Disponível em: <<https://youtu.be/RLX5mPgptc4>>. Acesso em 27nov20.

Vídeo A verdadeira história de Maria Madalena. Disponível em: <<https://youtu.be/yGACRJxqCdY>>. Acesso em 27nov20.

Exemplos de Sermões Medievais: REMA, 1998

Mapa com as localizações de Jerusalém e Roma gerado por meio do Google Maps



*Bibliografia:*²⁰

DUBY, 1995.

FORTES et al., 2002

LITTLE, 2002.

SCOTT, 1995.

SEBASTIANI, 1995.

SOUZA, 2002.

Atividade didática 2

Disciplinas nas quais a atividade pode ser aplicada: História e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Segmento mais adequado: Ensino Fundamental e Médio

Temas associados: Comunicação no medievo. Reinos Bárbaros. Episcopado e Monarquia na Alta Idade Média.

Sugestões de objetivos específicos:

- Identificar os principais itens que compunham o epistolar medieval.
- Debater o contexto de produção das cartas trocadas entre o bispo Bráulio de Saragoça (590–651) e dois reis: Chindasvinto (642-653) e Recesvinto (653-672).
- Discutir os conceitos de comunicação pública e privada para o medievo.
- Debater a questão da comunicação de forma mais ampla.

Descrição da atividade:

Etapa 1: Orientar a leitura pelos alunos da introdução que precede as cartas de Bráulio, sobre o contexto político e religioso e a estrutura das correspondências no período.

Etapa 2: Realizar a leitura coletiva das cartas com números XXXI, XXXII e XXXIII, trocadas entre Bráulio e Chindasvinto.

Etapa 3: Dividir a turma em grupos e solicitar aos alunos que identifiquem quais questões estão sendo apresentadas pelos interlocutores em cada uma das três cartas (O que querem dizer, solicitar, garantir? Quais argumentos alegam para suas solicitações?) e quais os adjetivos, sejam pejorativos ou elogiosos, figuram nas cartas

20 A referência completa da bibliografia recomendada em cada uma das atividades didáticas encontra-se na bibliografia final.

Etapa 4: Acompanhar a discussão nos diversos grupos, solicitando que sistematizem as conclusões.

Etapa 5: Dirigir a apresentação das conclusões dos grupos, agora com toda a turma, sistematizando os pontos de confluência das interpretações, fazendo conexões com os conteúdos programáticos associados.

Etapa 6: Solicitar aos alunos que elaborem cartas dirigidas a Bráulio de Saragoça ou a Chisdasvinto ou Recesvinto, seguindo o estilo medieval de epístola e apresentando uma demanda relacionada ao contexto vivido nos “Reinos Bárbaros” no início do medievo.

Materiais de apoio:

Maestro del Codex 167 *Isidori libri originum*. Imagen: Obispo Braulio de Zaragoza e Isidoro de Sevilla, segunda mitad del siglo X. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Brulio_de_Zaragoza_e_Isidoro_de_Sevilla.jpg>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Bibliografia:

FONTAINE, 2002.

FRIGHETTO, 2007.

GIL FERNÁNDEZ, 1971.

LE GOFF, 1992.

SILVA, 2002.

SILVA et al., 2008.

Atividade didática 3

Disciplinas nas quais a atividade pode ser aplicada: Linguagens e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Segmento mais adequado: Ensino Médio

Temas associados: Educação no período medieval. Conceito de educação. Fenômeno da santidade

Sugestões de objetivos específicos:

- Identificar e caracterizar um texto hagiográfico.
- Debater o contexto de produção da obra e de vida de São Telmo.
- Discutir o conceito de educação no medievo e sua aplicação na formação do santo.
- Debater a temática da educação de forma mais ampla.

Descrição da atividade:

Etapa 1: Apresentação da fonte, utilizando o Roteiro básico de análise de fontes, que será preenchido de forma dinâmica, com os alunos, durante a exposição do professor. Nessa etapa, é possível falar sobre o desenvolvimento do culto a Telmo até chegar ao Rio de Janeiro, com a apresentação do vídeo São Pedro Gonçalves e a Igreja da Santa Cruz dos Militares.

Etapa 2: Ler coletivamente os 6 capítulos iniciais da *Legenda Beati Petri Gundisalvi*,

Etapa 3: Destacar os trechos em que a obra fala de estudos e de ciência,

Etapa 4: Ler coletivamente um resumo, proposto pelo professor, do texto “Os estudos como identidade entre a Ordem dos Pregadores no século XIII”, escrito pela medievalista Carolina Coelho Fortes.

Etapa 5: Fazer um debate sobre como era a educação na Idade Média, propondo uma comparação com a educação nos nossos dias, que pode ser redigida pelos alunos de forma individual ou em grupos pequenos, objetivando a sistematização da aprendizagem. Nessa etapa, podem ser apresentadas representações imagéticas da educação na Idade Média e atuais.

Materiais de apoio:

SILVA, FORTES, 2020.

Vídeo São Pedro Gonçalves e a Igreja da Santa Cruz dos Militares. Disponível em: <<https://youtu.be/YIAUz7QHxW4>>. Acesso em: 27nov20.

Iconografia medieval sobre Educação, como em:

- Breviculum ex artibus Raimundi Lulli electum Handschrift der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe aus der Klosterbibliothek Sankt Peter Signatur: St. Peter. Disponível em: <<https://www.ub.uni-freiburg.de/fileadmin/ub/referate/04/lullus-ikonographie.htm>>. Acesso em: 27nov20.

- William lecturing to his students from a lectern, from a c.1350 manuscript of his Commentary on the Gospels inscribed by "Jacobus le Palmer. Disponível em: <https://www.wikiwand.com/en/William_of_Nottingham_II>.

- Iluminación de Laurentius de Voltolina en el Liber ethicorum des Henricus de Alemannia. En Kupferstichkabinett SMPK, Berlin/Staatliche Museen Preussischer Kulturbesitz, Min. 1233. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/312295239_Rerum_novarum_cupidus_Claves_para_la_criacion_de_nuevos_entornos_para_la_Educacion/figures?lo=1>.

Bibliografia:

ALESSIO, 2017.

FORTES, 2013.

SILVA, TORRES, 2018

Conclusão

Os estudos medievais no Brasil consolidaram-se e expandiram-se nos últimos 30 anos. Apesar da qualificação do campo, ainda há questões a serem abordadas, em interlocução com a sociedade, de forma geral, e, em particular, com a escola básica. Por um lado, a universidade necessita ouvir as experiências e aprender com os conhecimentos dos professores do ensino fundamental e médio e, por outro, apresentar os resultados de suas investigações em formatos que podem ser adequados para o uso na sala de aula.

Neste sentido, como uma contribuição para esse diálogo, nosso principal objetivo foi expor algumas possibilidades para o uso de fontes medievais no ensino fundamental e médio. Para tanto, partimos da produção do PEM da UFRJ para propor um modelo de roteiro básico para análise de textos medievais e sugestões de atividades didáticas.

A leitura de materiais escritos no medievo pode causar o estranhamento ou a sensação de familiaridade e suscitar questões diversas. Temas como as diretrizes de gênero, as relações de poder entre instituições e o papel da educação permitem ampliar o conhecimento sobre o período medieval, ao mesmo tempo que podem auxiliar no desenvolvimento de um olhar crítico sobre o presente.

Referências

ALESSIO, Franco. Escolástica. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J. C. (org.). *Dicionário analítico do ocidente medieval*. São Paulo: UNESP, 2017. 2v., V.1, p. 411-427.

DUBY, Georges. Maria Madalena. In: _____. *Heloísa, Isolda e outras damas do século XII*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 31-54.

FONTAINE, Jacques. *Génesis y originalidad de la cultura hispánica en tiempos de los visigodos*. Madrid: Encuentro, 2002.

- FORTES, Carolina Coelho. Os estudos como identidade entre a Ordem dos Pregadores no século XIII: a organização do sistema educacional à luz de alguns documentos jurídicos. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 20, n. 38, p. 219-247, 2013.
- FORTES, Carolina Coelho. et al. *A Vida de Santa Maria Madalena* (Texto castelhano Anônimo do século XIV). Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2002.
- FRIGHETTO, Renan. Las dificultades de la unidad política en la Hispania visigoda: las controversias entre la realeza y la nobleza en el siglo VII. *Revista de Historia*, Santiago, v. 16, p. 11-19, 2007.
- GIL FERNÁNDEZ, Juan. Sobre el texto de las Cartas de S. Braulio. *Cuadernos de Filología Clásica*, Madrid, v. 2, p. 141-147, 1971.
- LE GOFF, Jacques. *Os Intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- LITTLE, Lester K. Monges e Religiosos. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (coord.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. Bauru: EDUSP; São Paulo: Imprensa Nacional do Estado, 2002. 2v. V. 2, p. 225-241.
- REMA, Henrique Pinto (O. F. M.) (ed.). Sermões de Santo Antônio de Pádua. In: SANTO ANTONIO DE LISBOA. *Biografias -Sermões*. Braga: Editorial Franciscana, 1998. V. 1, p. 10-18.
- SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n.2, p. 71-99, jul/dez, 1995.
- SEBASTIANI, L. *Maria Madalena: de personagem do Evangelho a mito de pecadora redimida*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. A península ibérica medieval no Programa de Estudos Medievais de UFRJ. *Revista Diálogos Mediterrânicos*, Curitiba, n. 2, p. 79-96, 2012.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Os estudos medievais no Brasil e o Diálogo Interdisciplinar. *Medievalis*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2013.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Reflexões sobre o uso da categoria gênero nos estudos de História Medieval no Brasil (1990-2003). *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 11, n. 14, p. 87-107, 2004.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; SILVA, Leila Rodrigues da; SILVA, Paulo Duarte. História Medieval na UFRJ: um Balanço das Disserta-

- ções e Teses defendidas entre 1990 e 2017. In: AMARAL, C.; LISBÔA, J. *A historiografia medieval no Brasil: de 1990 a 2017*. p. 341-376.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; SILVA, Leila Rodrigues da; SILVA, Paulo Duarte. O Programa de Estudos Medievais da UFRJ: uma experiência de integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão. *Anais do Seminário UFRJ FAZ 100 ANOS: história, desenvolvimento e democracia*, Rio de Janeiro, Editora UFRJ, v. 3, p. 138 – 147, 2018. p. 139.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; SILVA, Leila Rodrigues da. Os Estudos Medievais no Brasil e a Internet: uma análise do uso dos recursos virtuais na produção medievalista (1995 a 2006). *História Imagens e Narrativas*, Rio de Janeiro, ano 2, n. 4, abril/2007.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da; TORRES, A. R. F. *Legenda Beati Petri Gundisalvi*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2018.
- _____. *Milagres do servo de Deus depois de sua morte e Solenidade ao Beato Pedro Gonçalves*. Tradução, introdução e notas. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2019.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da, FORTES, Carolina Coelho. Educação e religião no Medievo. In: LANGER, Johnni (org.) *Dicionário de História das religiões na antiguidade e medievo*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 178-182.
- SILVA, Leila Rodrigues da. Algumas considerações acerca do poder episcopal nos centros urbanos hispânicos – séc. V – VII. *História: Questões e Debates. Instituições e poder no medievo*. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em História da UFRP / Editora da UFRP, n. 37, p. 67-84, jul-dez 2002.
- _____. et al. *Cartas Medievais: Bráulio de Saragoça (século VII) e Gregório VII (século XI)*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2008.
- SOUZA, Néri de Almeida. Palavra de púlpito e erudição no século XIII: A Legenda aurea de Jacopo de Varazze. *Rev. bras. Hist.*, São Paulo, v. 22, n. 43, p. 67-84, 2002.

As autoras

Andréa Reis Ferreira Torres é Doutoranda em História Comparada pela UFRJ, Mestre em História Comparada, Bacharel e Licenciada em História pela mesma instituição. Desenvolve pesquisa nas áreas de História Medieval e Estudos de Gênero. É servidora da UFRJ.

Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva é professora Titular de História Medieval do Instituto de História da UFRJ, cocordenadora do Programa de Estudos Medievais da UFRJ, pesquisadora PQ 2 do CNPq e Cientista do Nosso Estado – Faperj (2015-2024).

Juliana Salgado Raffaeli é Doutora em História Comparada pela UFRJ, Editora Chefe da Signum. Revista da Abrem e pesquisadora do PEM-UFRJ.

DEBATENDO O GÊNERO A PARTIR DO TEATRO DE GIL VICENTE

Andreia Karine Duarte

Emanuelle M. Lear Bonfim

Renata de Jesus Aragão Mendes

Considerações iniciais

A oficina “Debatendo o gênero a partir do teatro de Gil Vicente”, desenvolvida através do Projeto: “*Oficinas Medievais: Ensino, Memória e Resistência*”, buscou apresentar a comunidade e aos estudantes acadêmicos ou não, as conexões e propostas de abordagens sobre a temática *gênero* durante a Idade Média. Além disso, teve como um dos objetivos desconstruir a imagem generalizante das mulheres Medievais como submissas e de origem pecadora. A oficina aconteceu na cidade de São Luís - MA, no auditório do prédio de História da UEMA, no dia 30 de agosto de 2019. Foi uma iniciativa do Grupo de Estudos Celtas e Germânicos - BRATHAIR, coordenado pela prof.^a: Dr.^a: Adriana Zierer (UEMA/Brathair).

Para nós, professoras, foi um grande desafio falar e se fazer entendidas, por distintos públicos, acadêmicos, estudantes do fundamental II e a comunidade. Desse modo, durante a aplicação do projeto, com a intenção de não restringir os grupos presentes a meros ouvintes e de modo a instigá-los a expor suas opiniões e levantar questionamentos utilizamos na mecanismos como análise de imagens, encenações de figuras femininas, leitura e interpretação de trechos da obra de Gil Vicente.

A opção por utilizar as obras de Gil Vicente para debater a questão do gênero no medievo, se deu por estas constituírem um rico conjunto de influencias culturais, linguagens, intenções e personagens. Com mais de 40 trabalhos conhecidos, Gil Vicente possuiu uma biografia cercada de incertezas. Acredita-se que o dramaturgo e organizador de festa da corte avisina tenha nascido “[...] talvez em Guimarães, entre 1465 ou 66 e fins de 1536 ou 1537” (SPINA, 1991, p. 156).

De concreto, é sabido que Gil Vicente foi funcionário, por aproximadamente 34 anos, da corte lusitana. Esteve a serviço dos soberanos, D. Manuel I e D. João III. Além disso, teve a Rainha velha Dona Leonor como a principal patrocinadora de seus trabalhos. As peças de Gil Vicente eram apresentadas no espaço da corte, mas alcançaram

grande público, graças a sua circulação como folhetos impresso. A primeira foi *Compilação de Todas as Obras*¹ do ano de 1562.

Os trabalhos de Gil Vicente são divididos em cinco categorias. Contudo, para a aplicação desta oficina, foram utilizadas apenas três categorias representadas pelas peças: o *Auto de Mofina Mendes* ou *Mistérios da Virgem* (uma Moralidade²), a *Romagem dos Agravados* (uma Tragicomédia³) e a *Farsa de Inês Pereira* (uma Farsa⁴).

O propósito deste artigo é relatar a aplicação e a recepção desta oficina. Portanto, este trabalho está organizado da seguinte forma: primeiro é apresentada a fundamentação teórica da temática sobre o gênero e suas reflexões no medievo e nas peças vicentina. Logo, a metodologia usada na oficina é detalhada e, por fim, são abordados os resultados e as nossas considerações.

Gênero no medievo: as peças de Gil Vicente à serviço da reflexão sobre as Relações de Gênero no período medieval

As pautas debatidas pelo Movimento Feminista, surgido com mais força a partir da segunda metade do século XX, trouxe mudanças significativas na forma como passamos a escrever a História e a lidar com os acontecimentos que nela ocorreram (PESAVENTO, 2008, p. 15). Na verdade, não há dúvidas que esse movimento impactou a historiografia androcêntrica na forma de investigar às questões próprias de cada periodização histórica e, evidentemente, que os pesquisadores na

1 A *Compilação de Todas as Obras* foi um projeto de Gil Vicente e seus filhos Paula Vicente e Luís Vicente, de organização e reescrita dos autos do dramaturgo, que não viveu para vê-los a tempo de serem publicadas em 1562 (DUARTE, 2018, p. 51).

2 Esse estilo teria surgido a partir da segunda parte do século XV e atingido grande expressão na Baixa Idade Média. Foi utilizado pela Igreja como forma de moralizar a sociedade, fazendo-a refletir sobre os princípios cristãos (SILVA, 2010, p. 114; FREITAS, 2014, p. 11; DUARTE, 2018, p. 54).

3 Essa categoria seria a união de dois outros estilos a Tragédia e a Comédia, criada para atender a dificuldade dos filhos de Gil Vicente de classificar suas obras. Segundo Paul Teyssier (1982), “A categoria das «tragicomédias» afigura-se particularmente artificial e pode-se apostar que este gênero de peças não tinha existência própria como tal para Gil Vicente - e que até o termo que as designa não existia no seu vocabulário” (TEYSSIER, 1982, p. 36).

4 A farsa é um gênero teatral que se utiliza de personagens caricatos para alcançar seus objetivos, geralmente à crítica social. Em relação a Gil Vicente, tal mecanismo se fez presente em quase todos os estilos textuais do dramaturgo.

área dos estudos medievais não deixaram de redirecionar seu olhar para aquele sexo inferiorizado, dado a conhecer, quase sempre, pelas representações estereotipadas que o discurso masculino fez dele.

Muitos foram os medievalistas, tais como Michelle Perrot (2005, p. 9), que buscaram romper o silêncio relegado às mulheres e dar voz a elas. A maioria destes historiadores (as) adotaram a perspectiva do gênero, tomada não apenas como um conceito, mas enquanto uma “categoria útil de análise histórica”, alinhados (as) assim a famosa conceituação dada pela historiadora e feminista Joan Scott (1985, p. 75) que definiu o gênero a partir do caráter relacional.

Contudo, atualmente, são muitas as ressignificações do conceito de gênero, o que nos faz levar em consideração não apenas as relações de poder circunscritas aos diversos discursos, fabricados historicamente, mas ainda como estes se materializam nas práticas sociais, como nos alerta Judith Butler (1986).

Nesse sentido, quando nos preocupamos em discutir sobre o gênero no medievo por meio da literatura de Gil Vicente, tivemos a preocupação de desnaturalizar certas imagens, geralmente estereotipadas, sobre o feminino nessa época. Tais imagens foram definidas, de forma geral, pelo seu corpo: um corpo frágil, tentador, malicioso e repleto de pecado (DALARUN, 1993, p. 38). Aliás, no medievo o discurso normativo cristão construiu e solidificou a imagem do pecado como sendo feminino (DUBY, 1997, p. 293; DALARUN, 2002, p. 35).

Evidentemente que a imagem tradicional que se tem sobre o feminino nesse período – predominante ainda no nosso imaginário social e nas relações sociais cotidianas – se deu pela própria lógica de dominação e submissão sustentada por clérigos, moralistas, teólogos, que possuíam o monopólio da palavra, por séculos inquestionado e naturalizado nas práticas sociais (DALARUN, 1993).

Contudo, o autor com o qual trabalhamos não foge desse discurso. Gil Vicente não deixava de reforçar as concepções próprias da literatura didática e moralista da época, que segundo Casagrande (1993, p. 102) era destinada a representar um padrão ideal de “mulher” – inspirado na Virgem Maria – adequado supostamente a todas as mulheres. Na verdade, acreditamos que este teatrólogo teria objetivos pedagógicos muito bem definidos com suas peças de cariz moralizante e religio-

so, o que nos leva a corroborar com os argumentos de José Augusto Bernardes (2004-2005 p. 188).

Todos os tipos sociais, femininos ou não, pareciam necessitar ser reeducados a se comportar devidamente com a condição social a que pertenciam. Burlar a ordem moral e social das coisas parecia ser, para o “sincero católico”, um pecado muito grave e capaz de desviar a todos e todas e desequilibrar o funcionamento da sociedade (BERNARDES, 2004-2005, p. 181; TEYSSIER, 1982, p. 141). As mulheres, sendo perigosas e mais difíceis de enquadrar – assim representadas pelo discurso normativo religioso da época – careciam de mais atenção e modelos de condutas cristãs que as orientassem para comportamentos virtuosos.

Gil Vicente cumpria uma função privilegiada no contexto em que se encontrava, tendo sido poeta de corte de D. Manuel I, D. João III e da Rainha D. Leonor (TEYSSIER, 1982, p. 137). Assistiu uma sociedade se transformando não apenas político e economicamente, mas principalmente em termos de valores e princípios, que ao seu ver pareciam estar sendo deixados de lado, estando de “cara-atrás” aos considerados bons costumes (CRUZ, 1990, p. 72). Enquanto poeta de corte e alinhado aos ideais tradicionais sobre o feminino, esse teatrólogo não compartilhava dos rumos que a sociedade portuguesa estava tomando. E os comportamentos femininos não ficaram de fora das críticas satíricas do teatrólogo, que pareciam, como indicam algumas de suas peças, se desviarem das regras próprias à dita “condição feminina”.

Mas, apesar de reforçar o imaginário misógino, Gil Vicente nos dar a conhecer não apenas os modelos ideais e virtuosos que conduziram as mulheres aos comportamentos aceitáveis, mas também os contra modelos, que nos faz relativizar a suposta “condição feminina” e pensar em termos de táticas de resistência aos modelos sociais desejável.

Fomos ensinados a acreditar na dita “condição feminina” que estigmatizou a imagem da “mulher” enquanto um ser singular, estático, inferior, útil apenas para procriar; que muito pouco ou quase nada contribuiu na História, “[...] como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou menos fora do acontecimento” (PERROT, 2005, p. 9).

E muitas dessas imagens foram construídas no medievo e ainda servem para justificar concepções machistas de que “lugar de mulher é

na cozinha”; que deve ser sustentada pelo marido e submissa a ele; deve receber menos que o sexo superiorizado; que nasceu para ser mãe, entre outras. Essas representações muitas vezes nos impossibilitam de refletir como os discursos se materializam de forma tão sutil; e de compreender a historicidade das Relações de Gênero. Afinal, “para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p. 21).

Nessa perspectiva, a discussão de gênero no ensino de História faz-se urgente e necessária. A desconstrução da polarização rígida dos gêneros, justificada secularmente pelo determinismo biológico, é o caminho para romper com as estereotípias de gênero (LOURO, 1997, p. 31).

Nesse sentido, consideramos importante apresentar uma outra imagem sobre as mulheres medievais, para conhecê-las enquanto um ser plural; com diferenças entre si, marcadas, sobretudo, pelo estrato social; que subverteram; que tiveram acesso às letras; que contrariavam; que nem sempre aceitavam e muito menos levavam na prática às normas de modulação comportamental, como nos evidencia Rivair Macedo (2002) em sua obra *A mulher na Idade Média*.

Nessa perspectiva, a proposta de uma oficina destinada à comunidade – não necessariamente acadêmica – que tratasse sobre o gênero num período tão estigmatizado como a Idade Média, se deu por reconhecermos o potencial lúdico e reflexivo que a literatura tem para levarmos o alunado a refletir certas concepções naturalizadas sobre o feminino, que nos prendem ainda a essa lógica patriarcal de dominação e submissão, tão difícil de superar, como indicam os crescentes índices de feminicídio no país.

Metodologia e desenvolvimento da oficina

O público bastante numeroso era composto não apenas por acadêmicos e graduandos do curso de História – mesmo sendo a maioria –, mas também contou com a presença da comunidade e de 20 alunos do 8º ano do Ensino Fundamental II, com a média de idade de 13 a 14 anos, levados por uma professora de uma rede ensino particular de São Luís, o colégio Henrique de La Rocque.

Para desconstruir a imagem historicamente deturpada sobre o feminino a oficina foi conduzida da seguinte maneira: inicialmente utilizamos de aula dialogada sobre o contexto de produção das peças de Gil Vicente e sobre o imaginário feminino no período em questão; posteriormente fizemos uso de imagens que representavam as mulheres medievais praticando diferentes atividades, completamente opostas ao imaginário tradicional; em seguida, introduzimos a discussão sobre as três peças escolhidas para discussão: *Auto de Mofina Mendes* ou *Mistérios da Virgem* (1515-1534?), *Romagem dos Agravados* (1533) e a *Farsa de Inês Pereira* (1523); após foi realizada uma dinâmica: uma representação teatral de cada personagem analisada, visando que o público identificasse mais claramente as diferenças de concepções e comportamentos das personagens femininas. Por último, distribuímos trechos da *Farsa de Inês Pereira*, por ser considerada, dentre as três as peças, a mais reveladora dos comportamentos femininos da época.

Como nossas interpretações foram construídas em cima da análise das peças de Gil Vicente procuramos não apenas explicar sobre o que nos revela sua biografia incerta, mas, principalmente, o tipo de discurso por ele proferido em relação ao feminino: um discurso tão alinhado às normatividades cristãs quanto o discurso clerical, pregado secularmente na Idade Média, como diversos autores têm da mesma forma defendido⁵. Porém, quando perguntados sobre o que sabiam desse autor, bem poucos pareciam conhecê-lo, muito embora Gil Vicente tenha se consagrado nas aulas de Literatura portuguesa por sua famosa obra o “*Auto da Barca do Inferno*” (1518).

Em seguida, para introduzir a temática sobre “o imaginário sobre as mulheres medievais” procuramos testar o conhecimento prévio daqueles que se faziam presentes na oficina. Para isso, solicitamos que participassem. A falta de participação voluntária nos levou a selecionar alguns a se posicionarem. Contudo, aqueles que participaram bem pouco sabiam falar a respeito; alguns diziam não se lembrar de ter estudado sobre; os alunos do Ensino Fundamental disseram não ter chegado neste assunto. De qualquer forma, nem mesmo pareciam ter ouvido falar da imagem tradicional da mulher maliciosa, luxuriosa, dada

5 Alguns autores defendem a produção de Gil Vicente como parte de um projeto pedagógico de moralização dos costumes, alinhado a ideologia cristã. Entre eles destacamos: TEYSSIER, 1982; CRUZ 1990; BERNARDES, 2004-2005.

ao ócio, tagarela tão corrente na literatura didática da época, como tratado por Carla Casagrande (1993).

Para confrontar o imaginário clerical sobre as mulheres com a concepção plural sobre o feminino tratamos de mulheres que se destacaram no campo político, religioso, como Joana d'Arc e Leonor de Aquitânia e que desafiaram o monopólio masculino da palavra, com destaque para uma das mais famosas escritoras do mundo medieval, Christine de Pizan.

Em seguida, damos início a análise das representações imagéticas sobre as mulheres desempenhando atividades diversas, enfatizando particularmente aquelas que não necessariamente estavam circunscritas ao espaço dito "privado". Afinal, procuramos apresentar imagens que fugissem da lógica de atuação doméstica; e que apresentassem as diferenças entre o feminino, marcadas, sobretudo, pelo estrato social. De forma geral, buscamos evidenciar aquilo que Rivair Macedo (2002, p. 32) destacou em relação aos ofícios femininos: "Nesse amplo quadro, presentes nas aldeias e nos castelos, nas praças públicas e nas ruas, nas oficinas artesanais, nas feiras e nos mercados, pode-se dizer que as mulheres atuaram em todas as esferas da sociedade".

Ao todo foram escolhidas doze imagens, retiradas da internet. Para provocar o diálogo optamos por colocá-las no Datashow sem expor a legenda, visando que interpretassem e se surpreendessem pelas representações apresentadas. A seguir selecionamos algumas das imagens analisadas que provocaram maior discussão.

Figuras "Representações medievais de atividades femininas"



1



2



3

Imagem 1. Ilustração do Codex Manesse com Otão IV jogando xadrez com uma dama (c.1320)

Imagem 2. Ilustração da obra Elementia de Euclides de uma mulher com compasso na mão rodeada por um grupo de alunos, séc. XIV.

Imagem 3. Miniatura de mulheres tocando instrumentos de Giovanni Boccaccio do início do séc. XV.

Depois de certo tempo dedicado à análise das imagens introduzimos a discussão a respeito de como Gil Vicente representava os tipos sociais femininos (tabela 1):

Tabela 1: E como Gil Vicente as representava?

TIPOS SOCIAIS FEMININOS	
Condição social	Camponeses e nobres
Ocupação social	Alcoviteiras
	Regateiras
	Astrólogas
	Feiticeiras
	Benedeiras
Freiras	
Idade	Avó, velha

Fonte: as autoras⁶ (2019)

Buscamos com isso primeiramente enfatizar o quanto a produção de Gil Vicente, embora inserida numa época marcada pelas concepções humanistas e renascentistas sobre o funcionamento social, estava enraizada no “espírito medieval” (TEYSSIER, 1982, p. 118), não chegando o teatrólogo “a perceber o sentido espiritual do Renascimento que começa” (SPINA, 1974, p. 77). Além disso, podemos ressaltar o quanto o estrato social afetava o comportamento esperado por homens e, principalmente, mulheres, acentuando diferenças importantes na compreensão do feminino, sob a perspectiva das Relações de Gênero, nos afastando assim do prisma do sexo como único definidor dessas relações.

6 A construção dessa tabela se deu a partir da discussão do tópico sobre “os tipos” por Paul Teyssier (1982, p. 119) em sua obra *Gil Vicente: o autor e a obra*.

Em seguida, tratamos da estrutura de cada uma das três peças analisadas, como demonstrado na tabela a seguir (tabela 2).

Tabela 2: Peças e personagens

Peças	Personagens	Gênero teatral	Estrato social
<i>Mistérios da Virgem ou Auto de Mofina Mendes (1515?-1534)</i> ⁷	Virgem e as criadas Prudência, Humildade, Pureza e Fé – Rainha Dona Leonor.	Obra de devoção ou moralidades	Nobreza
<i>Romagem dos Agravados (1533)</i> ⁸	Domicília e Dorósia	Tragicomédia	Clero
<i>Farsa de Inês Pereira (1523)</i> ⁹	Inês Pereira	Farsa	Camponesas

Fonte: as autoras (2019)

Embora a Rainha D. Leonor esteja no quadro das personagens procuramos esclarecer que não foi representada enquanto tal pelo poeta de corte, pelo menos não declaradamente. Mas expomos nossos argumentos de que D. Leonor serviu de inspiração ao teatrólogo para a representação da Virgem e suas criadas, sendo considerada por Gil Vicente a Virgem na terra ou o modelo cristão ideal de mulher (SILVA, 1995, p. 66; MENDES, 2018, p. 136-137). Além disso, demos uma particular ênfase na figura dessa mulher por ter sido ela a grande mecenas do teatro de Gil Vicente, que o impulsionou a representar suas peças na Corte (BRAGA, s/d). Aliás, para reforçar ainda mais o que outrora referimos, em relação à associação dessa rainha à Virgem Maria, mostramos na tabela que segue, a forma como são articulados os atributos

7 Esta obra de forte “inspiração religiosa” (TEYSSIER, 1982, p. 61) foi representada pela primeira vez ao rei D. João III nas matinas do Natal de 1515 e tem como uma de suas principais personagens a Mofina Mendes, a infelicidade mesma (BERARDINELLI, 2012, p. 38).

8 Esta peça fora representada ao rei D. João III, na cidade de Évora, quando do nascimento do infante D. Felipe (prólogo).

9 Esta farsa fora representada ao rei D. João III, no Convento de Tomar, e tem o seguinte provérbio condutor: “mais quero asno que me leve que cavalo que me derrube” (prólogo).

reais da rainha aos atributos divinos da Virgem, por meio do compartilhamento de virtudes (tabela 3).

Tabela 3 - Virtudes da “rainha terrena” e da “rainha divina”

Atributos reais da Virgem	Atributos divinos da “Rainha Velha” D. Leonor
“fermosa filha del rei; “vestida como rainha”; “fermosa filha del rei”; “princesa divina”; “Senhora Rainha”; “princesa dos céus” etc.	“de todas as perfeições chea; sine macula”; “de todas as perfeições chea”; “pera exemplo dos senhores”; “pera espelho dos mundanos”; “das flores mais linda flor; “alva”; “fermosa”; “santa” etc.

Fonte: Mendes (2018, p. 137)¹⁰

Por meio da personagem Domicília da peça *Romagem dos Agravados* (1533), Gil Vicente discute sobre a liberdade individual. Apesar de ser classificado por muitos pesquisadores como um defensor dos ideais humanistas, Gil Vicente foi um homem cujos pensamentos eram frutos do momento histórico, em que viveu o medievo. Como tal, suas críticas aos comportamentos sociais se faziam em defesa a conservação da estrutura hierárquica moral e espiritual cristã. Na peça da *Romagem*, a freira Domicília se sentia injustiçada, por ter seu poder de escolha negado. (DUARTE, 2018). A religiosa desejava ter mais liberdade de sair e voltar ao convento, e de receber visitas de parentes e amigos. *DOMICÍLIA: “Dizei que mal nos fizeram/ os parentes e amigos/para lhes tolher de falar”* (VICENTE, II, 926-928, p. 146).

A grande crítica de Gil Vicente a esta personagem feminina e membro representante da Igreja, é perceptível ao se investigar o próprio contexto em que o dramaturgo viveu. No qual, diversos mecanismos de controle e punição aos comportamentos desregrados dos eclesiásticos foram estabelecidos, seja através dos concílios da Igreja de Roma ou por meio das ordenações dos soberanos em Portugal. Além de estar presente também, nas falas dos personagens Frei Paço e Frei

10 Na monografia são analisadas não apenas as virtudes fruto da análise de *Mistérios da Virgem* como ainda do *Auto da Fé* (1510) e do *Auto da Alma* (1518), peças dedicadas à Rainha D. Leonor.

Narciso, que apesar de não representarem na peça os melhores exemplos de religiosos, estes admitem que o claustro religioso seja a melhor forma de se evitar, cair nos pecados do mundo. *FREI NARCISO*: “*Pois eu senhoras me fundo/[...]/das tempestades do mundo/Ca sempre os sábios dixeram/ pois do falar vem os perigos/ conversação afastá-la*” (VICENTE, II, 919-925, p. 146).

Com isso, “a reclusão da religiosa é defendida por Gil Vicente por entender que esta garantia à purificação de clérigos e freiras ao privá-las do contato direto com as fantasias viciosas do mundo dos homens” (DUARTE, 2018, p. 72). Ao questionar essas regras, a freira põe em risco toda a ordem moral e espiritual que o dramaturgo exalta e busca conservar naquela sociedade do século XVI. Por isso, a crítica de Gil Vicente a essa figura feminina na peça, que é rotulada, ao lado outra freira, logo nas primeiras estrofes, como “[...] *mal aconselhadas/ e tocadas da ignorância [...]*” (VICENTE, II, 852, 853). Desse modo, colocando em descrédito para o público, todas as reclamações posteriores feitas pela freira, em relação ao seu poder de escolha negado.

Quanto a *Farsa de Inês Pereira* frisamos na figura da personagem Inês Pereira, por ter sido ela uma das mais interessantes personagens femininas criadas por Gil Vicente. Muito daqueles que já se dedicaram a análise do feminino nesta peça tem enfatizado o quanto ela foge da configuração de modelo ideal defendido pelo teatrólogo. Inês Pereira foi representada por Gil Vicente com comportamentos avessos ao que ele mesmo defendia, como forma de satirizar os maus costumes de tipos femininos, proveniente, sobretudo, dos estratos sociais mais baixos da sociedade, e por isso difíceis de controlar (MENDES, 2018). Para além dos objetivos pedagógicos do poeta de corte com essa peça, vemos Inês como uma das mais interessantes criações de Gil Vicente para desconstruir a imagem de submissão, controle e apego às tarefas domésticas a que supostamente se relegou às mulheres medievais por séculos.

Para dinamizar a discussão, antes de adentrarmos na análise dos trechos da *Farsa de Inês Pereira* foi realizado, no hall do prédio de História, uma dinâmica por parte de uma das componentes da oficina, a Emanuelle Bonfim, acadêmica do curso de Teatro da UFMA. Depois que todos se dirigiram ao hall, em círculo assistimos à representação das três personagens escolhidas da galeria vicentina. Para representação

das especificidades de cada personagem foram utilizados alguns adereços de improviso: a túnica, o terço e as joias serviram para representação da religiosidade da Rainha D. Leonor; o terço também foi utilizado para representar uma das freiras, a Domicília, a túnica e a vassoura serviram ainda como um avental para representar a vida “cansada” de Inês Pereira. A seguir selecionamos algumas fotografias que registraram o andamento e interação do público com dinâmicas propostas.

Fotografia 1: Oficina debatendo o gênero a partir do teatro de Gil Vicente



Encenação de figuras femininas das peças de Gil Vicente trabalhadas na oficina. **(A)** Rainha Dona Leonor, **(B)** Freira Domicilia, **(C)** Camponesa Inês Pereira, **(D)** Os alunos cantaram e dançaram uma cantiga de roda aos moldes das danças medievais. **Fonte:** Arquivo das autoras (2019).

O objetivo da dinâmica era que o público ali presente pudesse perceber as diferenças de concepções das três diferentes personagens representadas e como não se alinhavam necessariamente aos ideais de boas moças e esposas cristãs, nem mesmo aquelas que dedicavam a serem noivas de Cristo. Essa dinâmica permitiu relativizar a noção de submissão tradicionalmente associada às mulheres do medievo.

Por último, convidamos todos (as) a retornarem ao auditório e demos início à última fase da oficina. Distribuímos os trechos das peças e solicitamos a participação dos alunos na análise. Em seguida, através do Datashow foi realizada a leitura e interpretação coletiva. Os trechos foram selecionados levando em consideração os diferentes comportamentos assumidos por Inês ao longo da farsa.

Resultados e considerações sobre a oficina

A oficina foi bastante reveladora do desconhecimento que a maioria dos que se faziam presentes tinham em relação não apenas a Gil Vicente, como às mulheres medievais. Afinal, muitos pareceram estar lidando com algo novo. Por isso a quantidade significativa de questões levantadas, o que se constituiu como um resultado positivo para a compreensão dos objetivos propostos.

Por outro lado, o desconhecimento nos permitiu confirmar a urgência de se debater não apenas sobre a atuação das mulheres medievais na História, mas também de inserir a temática das Relações de Gênero em sala de aula. Isso reforça o quanto de forma geral se dá pouco valor a essa questão no âmbito escolar, o que se reflete no currículo, e de forma mais visível nos livros didáticos, que quando abordam essas questões tendem a não frisar a sua importância nos rumos dos acontecimentos históricos ou o que é mais corriqueiro: situar a sua presença no espaço doméstico, sua importância na educação dos filhos e na harmonia conjugal, pois assim se referia de forma geral a literatura da época (DE MATTEIS, 1981). Os feitos dos grandes homens ainda ganham maior destaque.

As imagens que provocaram maior debate foram aquelas que representavam as mulheres em atividades consideradas atípicas para o feminino. Essa atividade foi bastante profícua, levando mesmo a um maior tempo de discussão. A receptividade do público evidenciou o quanto ficaram surpreendidos com as imagens expostas. Podemos

dizer que com essa atividade conseguimos alcançar com êxito nosso objetivo de desconstruir a imagem homogênea e estática do feminino.

Referências

Obra Principal:

VICENTE, Gil. *As Obras de Gil Vicente*, dir. José Camões. 5 vols. Lisboa, INCM, 2002.

Obras Gerais:

BERARDINELLI, Cleonice (org.) *Gil Vicente: autos: organização, apresentação e ensaios*- Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2012.

BERNARDES, José Augusto Cardoso. A Copilaçam de Todalas Obras: o livro e o projeto identitário de Gil Vicente. *Diacrítica: Ciências da Literatura*, nº 18-19/3 (2004-2005), 179-198.

BRAGA, Teófilo. *História da Literatura Portuguesa II: Renascença*. Lisboa: Publicações Europa-América, s/d.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.

CASAGRANDE Carla. A mulher sob custódia. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.) *História das Mulheres no Ocidente: Idade Média*. 476ª, ed. v. 2, 1993, pp, 99-141.

CRUZ, Maria Leonor García da. *Gil Vicente e a sociedade portuguesa de quinhentos: Leitura Crítica num Mundo de “Cara Atrás”* (As personagens e o palco de sua acção). Lisboa: Gradiva, 1990.

DALARUN, Jacques. Olhares de clérigos. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle (org.) *História das Mulheres no Ocidente: Idade Média*. 476ª ed. v. 2, 1993, pp. 30-63.

DE MATTEIS, Maria C. A Educação feminina. Entre as funções conjugais, o governo da casa e as práticas espirituais, 1981, pp. 101-144. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo9671.PDF>. Acesso em: 24 set. 2019.

DUARTE, Andreia. *Em Cena a Pedagogia Vicentina para a salvação: Representações da sociedade portuguesa durante os reinados de D. Manuel I e D. João III*. Monografia de Conclusão de Curso em História. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2018.

DUBY, Georges. *Damas do século XII: Eva e os Padres*. Tradução Maria Lúcia Machado. –São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREITAS, Amanda Lopes. Gênero moralidade: uma análise de auto da alma e auto da barca da glória, de Gil Vicente (dissertação de mestrado) Viçosa Minas Gerais – Brasil, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Editora Vozes: Petrópolis, 1997.

MACEDO, José Rivair. *A mulher na Idade Média*. 5ª ed. - revista e ampliada. São Paulo: Contexto, 2002.

MENDES, Renata de Jesus Aragão. Entre Ave e Eva: as representações do feminino nas peças de Gil Vicente (séculos XV-XVI). Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da História* – Bauru – SP: EDUSC, 2005.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Mudanças epistemológicas: a entrada em cena de um novo olhar. In: PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural* -2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Revisão de Tomaz Tadeu da Silva. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul. /dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em:<<http://www.direito.mppr.mp.br> > arquivos>file>. Acesso em: 07 de dez. 2015.

SILVA, Julia Maria Sousa Alves da. *A mulher em Gil Vicente*. Coleção Humanidades, 24, ed. APPACDM. Braga: Portugal, 1995.

SILVA, Rosângela Divina Santos Moraes da. Teatro Português Medieval: Cenário histórico. *Revista Philologus*. Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 88-107, 2010.

SPINA, Segismundo. *Era Medieval: Presença da literatura portuguesa*-1. 5ª ed. – São Paulo: Difusão europeia do livro, 1974.

SPINA, Segismundo. *Presença da literatura portuguesa - Era Medieval*. São Paulo- Rio de Janeiro: Ed. Difel, 1991.

TEYSSIER, Paul. *Gil Vicente: O Autor e a Obra*. Lisboa: ICALP, 1982. Biblioteca Breve, v. 67)

As autoras

Andreia Karine Duarte é Mestre (2021) em História, pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada (2018) em História, pela Universidade Estadual do Maranhão. É membro efetiva desde 2019, do grupo de

pesquisa *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos), foi integrante do grupo de pesquisa - Menmosyne (Laboratório de História Antiga e Medieval), em 2015. Analisa as peças teatrais de Gil Vicente como uma proposta pedagógica para a sociedade portuguesa lusa quinhentista e suas discussões predominantes na sociedade atual.

Emanuelle Maria Lear Bonfim é graduada em Teatro (2023), pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Foi bolsista, em 2021, no projeto Urbanitas: Laboratório de Investigação Cênica em Teatro, Circo e Cidade (PIBIC/UFMA). Pesquisa Teatro Político e Teatro Maranhense.

Renata de Jesus Aragão Mendes é Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST) da Universidade Estadual do Maranhão. Mestra em História pelo PPGHIST/UEMA (2021). Foi premiada com a melhor dissertação em História em 2022 por sua dissertação e produto (2021). Graduada em História Licenciatura pela UEMA (2018). Pesquisadora na área de História Medieval. Membro do grupo de pesquisa *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos). Atua e desenvolve pesquisas que dialogam com a literatura enquanto fonte, com foco em peças de Vicente e na ação das rainhas medievais portuguesas.

USO DE IMAGENS MEDIEVAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

André Luiz Marcondes Pelegrinelli

Maria Cristina Correia Leandro Pereira

O uso de imagens no ensino de história no Ensino Fundamental e Médio é muito importante não somente como recurso retórico-didático, ao fazer variar as linguagens (rompendo com a hegemonia do discurso textual), mas também como ampliação do *corpus* de fontes primárias disponíveis sobre uma determinada época. No caso do período de que nos ocupamos, a Idade Média, tal uso é ainda mais relevante. Em primeiro lugar, as imagens permitem a sensibilização dos estudantes com relação à alteridade das experiências visuais no presente e no passado medieval. Em uma feliz comparação, Jérôme Baschet (2006, p. 522) sugere que os olhos de um homem medieval viam menos imagens ao longo de toda sua vida do que nós vemos em um único dia. Basta abrir a tela de um *smartphone* para saltar aos nossos olhos um número maior de imagens do que aquelas que compunham as paredes das igrejas medievais, de modo que a nossa superabundância visual nos dessensibiliza com relação à percepção da apreciação de imagens em outros espaços-tempo, anacronizando a experiência das imagens a partir de nossa experiência pós-moderna¹.

Por outro lado, é somente pelo contato direto com as imagens que se pode educar o olhar para identificá-las e problematizá-las. Constantemente assumimos as imagens como espelhos que cristalizam segundos de verdade: um clique fotográfico é capaz de provar ou refutar acusações. O contato com um campo visual que tem suas lógicas e ferramentas próprias – analogia, citação, parábola, hierarquia etc. – demanda, desse modo, uma reflexão sobre a ação e o modo de olhar e de compreender os elementos ali colocados, problematizando sua na-

1 Georges Didi-Huberman, em *Diante da Imagem* (2013), narra sua visita à “Anunciação” de Fra Angelico em San Marco, Florença, e como a dimensão material e espacial daquele local – em especial a luz vinda de uma janela na mesma parede do afresco que ocupa uma das pequenas celas do convento – modificaram sua percepção da imagem e o modo de vê-la, não propriamente pela imagem, mas pelo espaço que ocupava. Nosso olhar moderno, desenvolvido com a televisão e com o cinema, facilmente desmaterializa as imagens, de modo que considerar sua dimensão de materialidade e espacialidade é algo que deve ser exercitado ao se trabalhar com imagens medievais, como veremos mais adiante.

tureza e potência. Identificar elementos, referências e construções demanda uma educação do olhar que, assim como os lábios que aprendem a transformar signos em sons ordenados durante o processo de alfabetização, deve ser sistemática e gradual, feita por meio da intermediação do docente. Se a leitura de textos é uma habilidade desenvolvida, também o é a “leitura” de imagens. Como veremos, as imagens não são mais simples nem mais diretas que os textos, nem tampouco a Idade Média pode ser resumida a um período em que as imagens serviriam de “Bíblia dos iletrados”, conforme a famosa e infeliz expressão².

Assim, reconhecida a importância desse contato direto e constante com as imagens, é necessário incorporá-las ao acervo de fontes e material que o docente utiliza para preparar e ministrar suas aulas. Neste capítulo, que tem uma preocupação dupla, de natureza teórica e prática, realizamos inicialmente uma discussão sobre a importância – e os limites – do uso das imagens medievais como fontes de conhecimento. Em seguida, apresentamos uma seleção de recursos e metodologias que podem auxiliar o trabalho docente com as imagens: ferramentas conceituais, procedimentos metodológicos para a análise de imagens, indicações para a composição de *corpora* documentais e, por fim, sugestões para a adequação do uso de imagens em aula.

As imagens medievais como fontes de conhecimento

As imagens medievais podem ser usadas basicamente de duas formas: como fontes de informação visual sobre a sociedade medieval e como fontes do pensamento figurativo (ou “plástico”, para usar o conceito de Pierre Francastel [1993, p. 3]) medieval.

Assim, imagens podem ser mobilizadas para mostrar aos alunos determinados aspectos do mundo medieval: vestuários, residências, mobiliários etc. Nesse sentido são pródigos os manuscritos do final da Idade Média, como o livro de horas encomendado por Jean de Berry no início do século XV a três famosos iluminadores oriundos dos Países Baixos, os irmãos Limbourg, conhecido como as *Mui Ricas Horas do Duque de Berry*, com seu calendário com as atividades dos meses, figu-

2 A esse respeito, entre outros, Cf. PEREIRA, 2011, p. 76.

ra constante nos livros didáticos³. Esse recurso possui, certamente, muitos aspectos positivos, mas não é isento de problemas. Entre os primeiros, está a possibilidade de que os alunos construam um repertório de referências visuais medievais, o que nem sempre é possível ser feito fora da escola ou sem ser transfigurado por apropriações e releituras, como as criações fantasiosas de *videogames* e filmes. Além disso, é sempre mais desejável que eles tenham contato com imagens de época, de fato, do que com reconstituições ilustrativas, por mais didáticas e bem-intencionadas que elas sejam.

No entanto, há que se estar ciente de que esse uso de imagens medievais como fontes de informação sobre a realidade histórica concreta tem também limites e problemas. O risco do anacronismo e da falta de precisão histórica, por exemplo, não é eliminado ao se usar uma imagem medieval para ilustrar alguma temática igualmente medieval, considerando toda a diversidade do período, tanto cronológica quanto espacial, cultural etc. Mais ainda: as imagens nunca são simples ilustrações da realidade ou de um texto. Se isso é válido para as imagens de modo geral, no caso da Idade Média isso se verifica de forma ainda mais significativa, tendo em vista a pouca importância concedida então ao caráter mimético das imagens, à possibilidade que elas teriam de reproduzir fielmente um determinado aspecto da natureza, por exemplo. E isso era ainda mais perceptível durante a Alta Idade Média: não por acaso, o anacronismo apontado acima atinge mais frequentemente este período. Não é possível usar, portanto, um dos muitos cas-

3 Pela facilidade de acesso, tomaremos esse conjunto de imagens como nosso principal *corpus* de exemplos. O manuscrito está atualmente conservado em Chantilly, no Musée Condé, com a cota 65, e o calendário ocupa os fólios 1v a 13r. Sendo ricamente iluminado, o manuscrito possui 206 fólios e 132 miniaturas, das quais 66 são de página inteira, como as do calendário, além de numerosas iniciais historiadadas e de imagens nas margens dos fólios. Ele era um dos seis livros de horas da volumosa biblioteca do duque e o segundo do gênero iluminado pelos mesmos artistas, Paul, Jean e Herman Limbourg – que não chegaram a concluir a obra, tendo morrido em 1416, assim como também o duque. Na sequência, o manuscrito passou por outras mãos que completaram o conjunto das imagens (incluindo a do mês de novembro, que teria sido feita pelo pintor Jean Colombe). É importante lembrar que um livro de horas era um tipo de livro paratúrgico frequentemente usado por laicos (de grande poder econômico) para guiar suas atividades devocionais privadas. Sobre esse manuscrito, ver, entre outros, o fac-símile comentado de Raymond Cazelles e Johannes Rathofer (1984).

telos representados no livro de Jean de Berry para pressupor como seria uma residência senhorial carolíngia.

Contudo, nos últimos séculos medievais, em consonância com uma série de mudanças de várias ordens (desde o crescimento urbano à aceleração de trocas com sociedades não cristãs, desde o surgimento das universidades ao desenvolvimento da Escolástica, para citarmos apenas algumas delas), percebe-se um renovado interesse pelo que poderíamos chamar de “coisas do mundo” (o que de modo algum substitui a importância dada a realidades supra terrenas). Nesse sentido é exemplar o calendário das *Mui Ricas Horas do Duque de Berry*, efetivamente rico em figurar atividades camponesas e nobres de cada mês e as edificações do duque ou de sua família, sempre reproduzidas com grande minúcia. Uma fonte visual como essa pode ser usada para saber como se tosavam ovelhas, por exemplo, ou como seria o palácio do Louvre bem antes de sua feição atual, ou mesmo (o que é pouco usual para a época) como era o rosto de Jean de Berry, retratado no mês de janeiro [fig. 1].



Figura 1. IRMÃOS LIMBOURG. *Mui Ricas Horas do Duque de Berry* (ms. 65, f. 1v). 1413-1416. Pergaminho. s/i. Musée Condé, Chantilly.



Figura 2 – ANÔNIMO. *Tímpano*. 1110-1130. Escultura. 6,5x4,5m.
Mosteiro de Saint-Pierre de Moissac, Moissac.

É importante lembrar, no entanto, que mesmo em imagens com o grau de detalhamento e de “realismo” que estas têm, nunca se vai acessar diretamente a “realidade”, mas representações dela, que passaram pela mediação de quem as fez ou de quem as mandou fazer. Um exemplo é a roupa azul brilhante de vários personagens trabalhando, condizente não com a realidade campesina, mas com as necessidades estéticas do manuscrito, com a riqueza de seu comitente. Há que se levar em conta, portanto, que a exploração das imagens pode chegar a graus mais aprofundados quando se vincula seu conteúdo iconográfico ao suporte ou ao objeto em que elas se encontram, ao artista ou ao comitente etc. A abundância, a pujança demonstrada nas imagens do calendário – seja nas representações dos nobres, seja nas dos camponeses –, é também aquela do duque de Berry. Do mesmo modo, os semicírculos na parte superior das imagens com marcações astrológicas, ainda que tenham ficado inconclusos, demonstram seu interesse por aqueles saberes – o que é reforçado pela imagem do homem zodiacal no fólio 14r, logo após o calendário.

Por outro lado, e aqui chegamos à citada segunda forma de abordar as imagens medievais, não se deve atentar apenas àquilo que nelas está figurado – ou “o quê” – mas também ao modo em que aquilo está figurado – ou “o como”. É importante levar em consideração os modos de funcionamento das imagens, ou seja, como os diferentes elementos que compõem uma imagem são agenciados de forma a ex-

pressar satisfatoriamente o que se pretende com ela. Por exemplo, as imagens frequentemente servem para estabelecer hierarquias, e alguns recursos são comumente acionados para isso: o uso do eixo central ou do primeiro plano, a diferença de tamanho ou de cores etc. Isso fica bastante evidente em tímpanos de igrejas românicas, e podemos citar o caso de Saint Pierre de Moissac, na França, do século XII [fig. 2]: o Cristo está no eixo central do tímpano, é de tamanho muito maior que os demais personagens, os anjos, os evangelistas e os anciãos do Apocalipse, além de ser o único que está inteiramente de frente. A lógica compositiva não é a de uma homogeneidade ilusionista, que procuraria dar uma visão “realista” da corte celeste, mas uma lógica que busca realçar de todos os modos a majestade e o poder do Cristo, que já são indicados iconograficamente pela coroa, pelo gesto de bênção e pelo trono. Há, portanto, uma associação de elementos iconográficos (“o quê” – ou seja, o Cristo em majestade louvado pelos anciãos do Apocalipse) com elementos compositivos (“o como” – ou seja, a diferença de tamanho, a disposição na imagem, a posição do corpo), e todos têm que ser levados em conta para a compreensão completa da imagem.

Outro elemento compositivo muito importante é a ornamentação, e por ornamentação não nos referimos apenas a motivos ornamentais, como podem ser determinados padrões geométricos, mas a um modo de funcionamento ornamental, como diria Jean-Claude Bonne (1996a; 1996b). Ou seja, assim como para a retórica clássica, ornamentar é destacar algo de forma a torná-lo adequado a seu funcionamento. Pode-se dizer, por exemplo, que as imagens do calendário do citado livro de horas funcionam como ornamentações, não só embelezando a obra com suas cores e com a habilidade dos artistas, mas também ordenando o mundo, ao indicarem que atividades devem ser realizadas, idealmente, a cada mês, além de demonstrarem o quão rico era Jean de Berry para encomendar uma obra daquele porte. A ornamentação pode funcionar, pois, em diferentes níveis: apresentamos acima o que seria um nível mais macro, o das imagens em relação ao livro e a seu proprietário. Mas a ornamentação também está à obra em um nível menor, no interior das próprias imagens: por exemplo, é a tapeçaria que adorna a parede de fundo da sala do banquete, são as guirlandas que enfeitam os nobres no mês de maio ou suas roupas coloridas. Esses elementos ornamentais (cores, tapeçaria, entre outros) são con-

dizentes e necessários para que os aristocratas sejam percebidos como tais – assim como a coroa do Cristo de Moissac o é para ajudar a indicar sua majestade. Mesmo o já citado azul que alguns camponeses vestem, pouco adequado à sua realidade histórica, determina a harmonia estética das imagens do calendário: ele faz parte do ritmo cromático que se estabelece entre elas, em que todas são pelo menos pontuadas de azul, além de mais uma vez reforçar a riqueza da obra e de seu dono – e, supõe-se, senhor daqueles trabalhadores.

Questões conceituais

O uso dos conceitos adequados para o estudo das imagens é fundamental tanto para a compreensão das imagens como para a transmissão do conhecimento a seu respeito. Os termos não são neutros e a utilização específica de cada um deles é fruto de escolhas teóricas e metodológicas. Além disso, há que se evitar anacronismos, imprecisões, equívocos e contradições. É certo que esse cuidado deve ser expandido também para os termos técnicos, já que muitas vezes o uso vulgar, coloquial de uma palavra entra em contradição com seu sentido mais estrito: por exemplo, gravura não é qualquer tipo de imagem, mas aquelas produzidas por meio dessa técnica; assim como miniatura (no campo dos estudos medievais) não é uma imagem pequenina, mas é uma imagem desenhada ou pintada em um manuscrito, muitas vezes também referida como iluminura⁴. Listamos a seguir alguns dos conceitos mais importantes – seja para referendar sua utilização, seja para criticá-la.

Imagem. Termo mais geral, que poderíamos chamar de “termo coringa”. Não especifica suporte nem técnica, e ainda apresenta a vantagem de “soar” medieval, já que em latim existe a palavra *imago*. No entanto, a proximidade linguística, ainda mais em se tratando de línguas neolatinas, não é garantia de ausência de anacronismo. Os campos semânticos que ambas, imagem e *imago*, cobrem não são exatamente os mesmos, embora existam muitos paralelos, como o próprio

4 Considerando as dimensões deste capítulo, não podemos tratar destes termos, que podem ser encontrados em dicionários e obras especializadas, como MARCONDES, 1998; GOLIOT-LÉTÉ et al, 2011; CLEMENS; GRAHAM, 2007.

escopo amplo de utilizações, fazendo referência tanto a objetos figurados, como a figuras de linguagem, como a imagens mentais⁵.

Imagem-objeto. Termo criado provavelmente no Groupe d'Anthropologie Historique de l'Occident medieval (GAHOM), da EHESS, Paris, nos anos 1980 e muito divulgado por Jérôme Baschet para frisar que as imagens não se limitam a seu conteúdo iconográfico e que sua materialidade é essencial: afinal, as imagens medievais não são autônomas, elas dependem do suporte ao qual aderem⁶.

Representação. Esse termo apresenta um vasto lastro teórico, sendo uma de suas definições, como pontuou Roger Chartier (1991, p. 184), estabelecer uma “relação entre uma imagem presente e um objeto ausente, uma valendo pelo outro porque lhe é homóloga”⁷. No entanto, muitas vezes o conceito de representação é usado simplesmente como sinônimo para o conteúdo de uma imagem, o que é extremamente empobrecedor, buscando-se encontrar apenas o que haveria de “legível” nela.

Leitura de imagem. Essa expressão deve ser usada com muita cautela, porque ela pode levar à noção de que a imagem depende do texto, uma vez que a leitura é a operação associada a ele por excelência. Ora, as relações entre texto e imagem na Idade Média eram muito complexas, um não dependia necessariamente do outro e muito menos a imagem seria apenas sua tradução. É importante “decolonizar” as imagens: elaborar outras expressões que melhor representem as ações específicas em relação a elas para além de ler imagens, como olhar a imagem, considerar a imagem, pensar a imagem, analisar a imagem.

Figura. Embora seja um termo comum no universo editorial contemporâneo, no mundo medieval ele possui uma carga semântica muito mais complexa, implicando uma associação de ideias. Se nas suas origens latinas o termo poderia se referir de fato a uma forma plástica, no cristianismo medieval era considerado sobretudo como a representação de algo que iria se realizar no futuro. Muitas vezes, poderia ser chamado também de prefiguração, assim como, por exemplo, o Antigo

5 Sobre esse conceito, recomendamos a leitura de SCHMITT, 2002.

6 Sobre esse conceito, recomendamos a leitura de BASCHET, 1996a.

7 Sobre esse conceito, ver também FOUCAULT, 1999; GINZBURG, 2001 e OWENS,1992.

Testamento é a prefiguração do Novo Testamento e o sacrifício de Isaac prefigura a paixão do Cristo⁸.

Ilustração. Outro termo também comum no mundo editorial contemporâneo, mas que deve ser evitado para as imagens medievais, porque pressupõe uma única função para elas: ilustrar algo, esclarecer. A imagem se torna, portanto, dependente de algo (em geral, o texto) e sua riqueza e complexidade são minimizadas: a dimensão estética, por exemplo, é excluída.

Obra de arte. Essa expressão canônica para a história da arte traz consigo os riscos de ser baseada em uma construção de valor. Um desenho em uma parede, um grafite, pode ser chamado de obra de arte? Preferimos a expressão “objeto de arte”, por ser mais neutra, mas continuar reforçando a ideia de que se aplicou uma técnica para a fabricação da imagem, que ela foi produto de uma habilidade específica, de uma arte.

Retrato. O emprego desse termo deve ser feito de maneira muito cautelosa, porque indica uma ideia de mimese, de imitação, que, como vimos, é algo pouco presente ao longo da Idade Média. É claro que, como os demais, pode ser usado entre aspas para sinalizar ao leitor que deve ser entendido com precaução, mas há que se considerar que, quanto mais se faz isso, mais os sentidos específicos vão se perdendo e se tem que confiar mais na interpretação do leitor/ouvinte.

Iconografia. Termo complexo, reivindicado por várias disciplinas, mas aqui o entendemos como “conteúdo” da imagem, tudo aquilo que nela é figurado, seu tema, os elementos que a compõem, quer constituam uma composição narrativa ou não. Pensamos no termo mais em sua forma adjetiva – “tema iconográfico”: por exemplo, a Natividade é um tema iconográfico – do que em sua forma substantiva.

Principais procedimentos metodológicos para a análise de imagens

Não existe uma metodologia pronta para ser usada para a análise de qualquer imagem medieval – nesse sentido, tampouco adianta valer-se do sempre invocado “método de Panofsky”, que é mais um conjunto de reflexões feitas por esse autor sobre as imagens do que um conjunto de procedimentos práticos (PANOFSKY, 1979). Listamos a

8 Sobre esse conceito, recomendamos a obra fundamental de AUERBACH, 1997.

seguir alguns passos que são extremamente importantes, mas que devem necessariamente ser adaptados às especificidades de cada imagem.

Observar atentamente a imagem. O uso de imagens não implica em rapidez de absorção de conteúdo, porque elas demandam tempo de observação. As imagens medievais funcionam em seu todo, mas também nos detalhes; os sentidos se constroem em diferentes níveis, e é preciso atenção para percebê-los. Continuando no exemplo do calendário, a um olhar demasiado rápido para o mês de janeiro, pareceria que cavaleiros armados estariam invadindo o salão de banquete, equívoco facilmente corrigido ao se fixar na parte superior da imagem, onde é visível a ondulação que indica que fazem parte de uma tapeçaria pendurada na parede do salão.

Descrever a imagem. A descrição é uma operação extremamente importante em dois momentos: como exercício, ao forçar que o olhar se demore na imagem e a considere em suas minúcias, e como demonstração, ao apontar para aquilo de que se está falando. A descrição pode envolver diferentes técnicas, pode ser breve ou longa, a depender do que se quer. Ela pode se resumir apenas à identificação do objeto ou do tema iconográfico, por exemplo – como fizemos acima, ao designarmos a imagem do mês de janeiro apenas como “o mês de janeiro”, sem usar a palavra imagem antes. Mas ela pode também se alongar nos detalhes, enumerando personagens, objetos, entre outros. Esse procedimento é fundamental por estar na interseção entre os dois mundos, o da imagem e o do texto. É por meio da descrição que se tenta falar de uma imagem. É importante, no entanto, evitar que essa descrição incorra em visões subjetivas ou em juízos de valor, em geral expressos por meio de adjetivos e qualificativos que indiquem apreciação estética ou moral sobre as imagens (“bem-feitas”, “belas”, “rudes e toscas”) ou sobre seu tema iconográfico.

Fazer perguntas. Quando a imagem foi feita? Onde ela foi feita, para onde, e onde está agora? Quem a fez, quem a encomendou, quem pagou por ela? Foi uma pessoa ou mais de uma? Como ela foi feita, com que materiais, com que técnicas? Por que ela foi feita, com que interesses? Para quem ela foi feita, era um presente, uma doação? Quanto ela custou? A análise é feita por meio de questões. É para ten-

tar respondê-las que se vai analisar a imagem, e quanto mais numerosas e complexas forem, mais completa será a análise.

Considerar a imagem em sua integralidade, incluindo o lugar para o qual foi feita. Ou seja, não isolar artificialmente as imagens, sobretudo aquelas que fazem parte de um conjunto, como é o caso do calendário aqui examinado. Nenhum dos meses faz sentido isoladamente e o próprio calendário só faz sentido quando acompanhado da relação dos dias de cada mês: trata-se de um todo, que tem sempre a imagem no lado verso e a lista dos dias e suas comemorações no lado reto, em uma montagem que chamaríamos modernamente de página dupla. Em suma, as imagens medievais não são obras de arte autônomas, como os quadros o podem ser hoje.

Fazer comparações e estabelecer séries coerentes. Como dito acima, as imagens nunca devem ser analisadas isoladamente, seja porque elas fazem parte de um conjunto, seja porque elas fazem parte de uma tradição iconográfica ou textual (ou rompem com ela). A construção das comparações é fundamental para se chegar a conclusões, para demonstrar as hipóteses. E as comparações implicam necessariamente na construção de séries, que devem ser coerentes – o que não significa que devam ser da mesma época, por exemplo. As séries podem ser temáticas (como, por exemplo, as diferentes representações do trabalho agrário), por suporte (como escultura) ou propostas pelos próprios documentos (como os afrescos historiados de uma igreja). O estabelecimento de critérios para a construção da série vai depender do que se pretende estudar⁹. No nosso caso exemplar, as imagens do calendário poderiam ser comparadas a outras imagens de calendários – em manuscritos ou outros suportes; elas poderiam ser comparadas, por exemplo, com as imagens dos outros livros de horas encomendados pelo duque para se perceber melhor o que lhe seria mais caro.

Levar em consideração a materialidade da imagem. As imagens, como dissemos, não são autônomas e seu suporte deve ser sempre levado em consideração: no caso em estudo, trata-se de imagens pintadas em uma página feita de pele animal (o fólio em pergaminho) e que fazem parte de um objeto, um livro manuscrito. Elas seriam visualizadas e manipuladas de forma absolutamente distinta da que fazemos

9 Sobre a constituição de séries, Cf. BASCHET, 1996b; BASCHET, 2008.

hoje, quando as vemos por meio de reproduções impressas ou digitais. Não só as cores (e sua percepção) podem sofrer alteração, mas o tamanho das imagens, por exemplo. Ainda que o contato direto com as imagens medievais seja muito difícil na atualidade para um público não especializado e brasileiro, deve-se evitar ao menos recortes excessivos, que eliminem a noção de suporte, como por exemplo, apresentar o fólio completo de um manuscrito, e não apenas a miniatura. Quando tais recortes são necessários para possibilitar a visualização de algum detalhe, deve-se indicar explicitamente que se trata de um detalhe (ou seja, que a imagem foi, justamente, talhada, recortada).

Pensar nos usos da imagem. Essa preocupação está contemplada no item acima “Fazer perguntas”, mas é importante destrinchá-la mais, lembrando que nem sempre as funções originais pensadas para uma determinada imagem serão respeitadas em seu uso. Ademais, as imagens em geral sobrevivem a seus comitentes, passam por outras mãos, conhecem outras funcionalidades. No caso do livro de horas, atualmente ele se encontra em um museu e é reproduzido sem cessar, nos mais diversos suportes e com as mais diversas funções – como a didática, por exemplo.

Buscar referências. Quanto mais informações se tiver a respeito das imagens, melhor. Há que se buscar informações em catálogos, em bibliografia especializada, em bancos de imagens. Sobre isso iremos tratar a seguir.

Busca e uso de fontes visuais

Livros didáticos e outras obras bibliográficas

A primeira opção, e aquela mais acessível, é utilizar o próprio repertório visual oferecido pelo livro didático disponibilizado para a turma e/ou extraído de livros didáticos de outros níveis. Em geral, esse tipo de material apresenta reproduções de imagens em quase todas as páginas que compõem a obra. Se por um lado a estratégia é louvável, por apresentar um rico repertório iconográfico, por outro, há pouquíssimo trabalho crítico com as imagens, que ocupam uma função quase lúdica, de tornar a obra atraente, conferindo à imagem uma dimensão recreativa. Não raramente apresentam legendas erradas, com imprecisão de informações e de dados. São imagens que reforçam o texto do autor e querem apresentar-se como “confirmação” do exposto. Nesse

sentido, por exemplo, é muito comum que se encontrem imagens do calendário do duque de Berry utilizadas apenas como “confirmação” do funcionamento do sistema feudal na Idade Média, sem se atentar aos problemas de anacronismo e de simplificação histórica.

É claro que aqui corremos o risco da crítica genérica, mas considerando a alta rotatividade dos livros, a cada Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), caberá ao educador revisar criticamente o material. Assim, o uso de imagens do livro didático deve ser precedido de uma investigação individual de cada uma delas, a fim de verificar os dados e de coletar maiores informações. Considerando que as legendas possam estar incorretas – e partir delas, para a investigação, nesse caso, pode não ser eficaz – é interessante recorrer a ferramentas de busca que pesquisem a imagem não a partir de palavras-chaves, mas sim da própria imagem, como a opção de busca por imagens no *Google Images* para obras disponibilizadas em arquivos digitais ou, para obras impressas, o *Google Lens*, *software* que permite utilizar a câmera do *smartphone* como motor de busca.

O livro didático tem sua expressiva viabilidade por ser um material em posse de todos os discentes, facilitando assim o trabalho em sala ao não demandar reproduções externas, mas outras obras bibliográficas podem ser utilizadas, inclusive da própria biblioteca da instituição. No entanto, apesar de haver muitos manuais de história da arte no mercado brasileiro, a falta de formação específica de seus autores em história da arte medieval pode fazer com que ocorram generalizações e cometidas imprecisões, o que deve ser, da mesma forma, verificado e corrigido pelo docente.

Repositórios digitais

O uso de repositórios digitais é a melhor e mais precisa e rica alternativa que os educadores dispõem, mas demanda o uso de computador, conexão *web* e, por vezes, o domínio de línguas estrangeiras. Repositórios digitais são bancos de dados que apresentam as imagens em boa qualidade, acompanhadas de ficha técnica e informações adicionais. Diferentemente da apresentação das imagens em livros didáticos, os repositórios costumam ser elaborados ou revisados por especialistas na área, garantindo maior acuidade de informações.

Com exceção do *Warburg – Banco Comparativo de Imagens*¹⁰, administrado pelo Centro de História da Arte e Arqueologia, da UNICAMP, os principais bancos de imagens estão alocados em outros países e com frequência em outros idiomas. O representante nacional apresenta a identificação das obras, mas peca na qualidade das imagens veiculadas e nos dados técnicos – talvez por dependerem necessariamente de reproduções de livre acesso disponibilizadas por outros sites. Seu homônimo inglês¹¹ apresenta um acervo de imagens separadas por temáticas, mas a maior parte do levantamento se centra em imagens produzidas a partir do período tradicionalmente identificado como Renascimento. O repositório apresenta, porém, um índice bastante intuitivo que, mesmo sendo em inglês, é de fácil manuseio.

A *Web Gallery of Art*¹² é uma iniciativa individual e sistematizada de publicar *online* produções visuais agrupadas por artistas, em inglês. Peca pela qualidade das imagens veiculadas, mas seu agrupamento por autoria é bastante útil quando essa for uma preocupação do educador. Útil também é a iniciativa da *Google*, o *Google Arts and Culture*¹³, que em parceria com centenas de museus ao redor do mundo digitaliza e disponibiliza em alta definição seus acervos, além de permitir experiências imersivas, como visitas virtuais. Parte do *site* está traduzida e estão disponíveis descrições e fichas técnicas, fornecidas pelas próprias instituições de custódia.

Outra opção bastante interessante – e em geral aquela que goza de maior volume de dados – são os repositórios especializados. O *The-saurus Iconographique* do portal *Biblissima*¹⁴ reúne iluminuras de centenas de bibliotecas francesas, agrupadas por temáticas que permitem sua rápida localização. Sistema semelhante é o da base de dados *Enluminures*¹⁵. Há, ainda, os repositórios institucionais, que disponibilizam

10 Cf. Warburg – Banco Comparativo de Imagens: <http://warburg.chaa-unicamp.com.br/>, acesso em 28/12/2020.

11 Cf. The Warburg Institute Iconographic Database: <https://iconographic.warburg.sas.ac.uk/>, acesso em 28/12/2020.

12 Cf. Web Gallery of Art: <https://www.wga.hu/>, acesso em 28/12/2020.

13 Cf. Google Arts & Culture: <https://artsandculture.google.com/>, acesso em 28/12/2020.

14 Cf. Portail Biblissima: <https://portail.biblissima.fr/>, acesso em 28/12/2020.

15 Cf. Enluminures: <http://www.enluminures.culture.fr/documentation/enlumine/fr/>, acesso em 28/12/2020.

apenas a própria coleção. Repositórios com manuscritos digitalizados integralmente, como a *British Library*¹⁶, a *Biblioteca Apostolica Vaticana*¹⁷ ou a *Gallica*¹⁸, podem ser bastante adequados, por exemplo, para o preparo de aulas temáticas sobre determinada obra ou sobre os usos e funções dos livros na Idade Média. Os repositórios de museus, como a *Galleria degli Uffizi*¹⁹, o *Musée de Cluny*²⁰, e o *Metropolitan Museum*²¹, por outro lado, permitem a aproximação com objetos e pinturas.

O Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM) da Universidade de São Paulo mantém um acervo²² constantemente atualizado de repositórios digitais úteis ao profissional da história e tem realizado uma série de vídeo tutoriais²³ de como manuseá-los.

O levantamento e a organização de imagens, seja a partir de obras bibliográficas, seja a partir de bases digitais, deve, contudo, tomar dois cuidados centrais:

I. Sistematização de informações a fim de criar um próprio banco de imagens. O levantamento, reprodução, *download* e catalogação dessas imagens, uma vez sistematizado, pode servir de base de dados para que o docente prepare e ministre aulas. Semelhante ao que naturalmente realizamos com planos de aula, em nossos arquivos, as imagens, desde que corretamente citadas e identificadas, podem ser facilmente acessadas para a preparação de materiais futuros. É valioso arquivar cada imagem acompanhada de ficha técnica, referência de onde foi extraída e observações próprias que o educador julgar pertinente;

16 Cf. British Library - Digitised Manuscripts: <https://www.bl.uk/manuscripts/>, acesso em 28/12/2020.

17 Cf. Biblioteca Apostolica Vaticana - DigiVatLib: <https://digi.vatlib.it/>, acesso em 28/12/2020.

18 Cf. Bibliothèque Nationale de France - Gallica: <https://gallica.bnf.fr/accueil/fr/>, acesso em 28/12/2020.

19 Cf. Le Gallerie degli Uffizi: <https://www.uffizi.it/>, acesso em 28/12/2020.

20 Cf. Musée National du Moyen Âge Paris: <https://www.musee-moyenage.fr/>, acesso em 28/12/2020.

21 Cf. The Metropolitan Museum of Art: <https://www.metmuseum.org/>, acesso em 28/12/2020.

22 Cf. LATHIMM - Links: <http://lathimm.fflch.usp.br/links>, acesso em 28/12/2020.

23 Os vídeos estão disponíveis na página do laboratório no YouTube, cf. <https://www.youtube.com/user/LATHIMMUSP>.

II. Atenção à qualidade do material. Ainda que falemos de acesso direto às fontes, estamos, na realidade, discutindo o acesso mediado pelas tecnologias (impressa e digital), de modo que o meio de veiculação intervém na qualidade da aproximação. Para trabalhar com cópias impressas, deve-se optar, sempre que possível, pela reprodução colorida e, preferencialmente, de arquivos com mais de 300 dpi (sendo 600 dpi o ideal)²⁴. Ao trabalhar com arquivos digitais, por sua vez, é preferível manuseá-los na extensão .png que, ao contrário da .jpeg, mais utilizada, não resulta na compreensão da imagem e na possível perda de qualidade.

Em sala de aula...

O uso ideal das imagens no ensino de história medieval é aquele que, paulatinamente, incorpora no próprio educador as imagens como fontes válidas e importantes, tanto quanto os textos, de modo que o olhar crítico sobre as imagens não seja uma exceção, mas parte de todas as aulas. As imagens, assim, não se constituiriam como uma unidade temática em separado, mas como integrante do processo de ensino-aprendizagem das habilidades previstas no ensino de história medieval segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A nova base curricular do país tem, como alicerce das habilidades que visa trabalhar, o desenvolvimento da capacidade de pensamento crítico, metódico e sistemático, analisando, contextualizando e descrevendo os diferentes funcionamentos das dinâmicas sociais, reforçando a necessidade dessa educação do olhar, que vimos discutindo²⁵.

24 A resolução (dpi – dots per inch) mede a quantidade de pixels por polegada de uma imagem. Um pixel é a menor fração possível das imagens digitais e que apresenta cor uniforme, ou seja, quanto maior a quantidade de pixels por polegada, maior a variedade cromática naquele espaço e, por conseguinte, a qualidade de visualização da imagem.

25 O uso de imagens na prática docente abre importantes possibilidades de trabalho inter e transdisciplinar, sobretudo, no caso do Ensino Fundamental, com as áreas de conhecimento Linguagens como um todo e, mais especificamente, com seu componente curricular Arte, além de evidentemente Ciências Humanas. Assim, é desejoso o envolvimento do docente de História com os docentes responsáveis por outras disciplinas. Na BNCC do Ensino Médio, a proposta curricular é mais aberta e menos encerrada em “períodos históricos”, o que permite a utilização das imagens medievais para desenvolver a maior parte das habilidades previstas no currículo nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sobretudo considerando a

O uso de imagens durante a aula expositiva pode ser intermediado por projeções, reproduções impressas ou pelo livro didático, considerando a sempre importante participação ativa dos alunos. Em momentos de exposição o docente pode assumir o papel de mediador, conduzindo os discentes nas diferentes etapas necessárias para a compreensão das imagens: observação, identificação, descrição, contextualização, problematização etc. Trabalhos individuais e/ou em grupo com imagens são boas estratégias para incentivar a autonomia no trabalho com elas, que podem incluir a própria crítica interna à veiculação das imagens no livro didático por eles utilizado.

A criação de séries de imagens é uma operação crucial para a compreensão das imagens medievais, como já apontamos, e propor aos alunos que as construam demandará deles o desenvolvimento das habilidades previstas não só na educação do olhar, mas também daquelas contempladas pela BNCC e relacionadas às temáticas de história medieval. O resultado dessa curadoria de imagens realizadas por eles pode ser mostrado em exposições físicas, por meio de reproduções no pátio escolar ou em algum centro comunitário do bairro com visitas mediadas pelo grupo, ou virtuais, divulgado em redes sociais, aplicativos de mensagens ou ferramentas gratuitas que permitam a criação de exposições tridimensionais²⁶. Somando-se a isso, esse material pode servir de fonte para a criação de *wikis* independentes, *podcasts*, mapas, jogos etc.

As imagens podem se beneficiar mais das ferramentas digitais do que os próprios textos. No entanto, o primeiro e maior desafio que se apresenta é o acesso discente e docente às ferramentas tecnológicas

autonomia dos alunos para pesquisar e produzir materiais (EM13LP30), compreender a literatura de divulgação científica sobre as obras analisadas (EM13LP31), crivar e cotejar as informações (EM13LP32), produzindo textos (EM13LP34) e apresentações sobre os material gerado (EM13LP52), considerando que as imagens são objetos da cultura material que funcionam como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas da sociedade medieval (EM13CHS104). Cf.: BRASIL, 2018.

26 Atualmente, há diversos softwares gratuitos elaborados para fins educacionais que podem ser incorporados em sala de aula. Alguns deles privilegiam, em especial, a aproximação com as imagens, como o ArtSteps, que permite a criação de exposições virtuais tridimensionais. Cf. <https://www.artsteps.com/>, acesso em 28/12/2020.

necessárias²⁷. Tal dificuldade, mais do que impedir o uso de ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizagem de história medieval, deve ser levada em conta pelos educadores, que, a partir da observação da realidade da escola e dos alunos, devem adaptar as sugestões. Se o acesso a computadores portáteis é muito mais restrito que o uso de *smartphones* e de aplicativos de trocas de mensagem, apostar na segunda alternativa nos parece um melhor caminho.

Conclusão

O uso das chamadas imagens de época certamente permite em muito enriquecer o trabalho do docente na área de história. No entanto, elas devem ser utilizadas não só com todos os cuidados necessários a qualquer tipo de documentação primária, mas também com aqueles que lhes são específicos. As imagens não são reflexos da realidade, nem tampouco traduções de textos. Elas possuem lógicas próprias e constroem sentidos a partir de agenciamentos que lhes são próprios – no caso das imagens medievais, com toda a alteridade formal e estética que elas apresentam em relação ao nosso presente, isso é ainda mais perceptível.

A complexidade das imagens medievais não deve nunca ser subestimada, nem deixada de lado, mas deve ser tomada e entendida em si e por suas potencialidades. A compreensão dessas imagens demanda não só o aprendizado de novos conteúdos, mas o desenvolvimento de habilidades que permitam ao educando pensar esse mundo figurativo medieval. O docente que utiliza imagens para o ensino-aprendizagem de história medieval não só soma fontes ao repertório de estratégias didáticas e material utilizado, como também corrobora para o desenvolvimento e a compreensão de outras formas de linguagem pelos

27 Pesquisa realizada pela TIC EDUCAÇÃO no segundo semestre de 2019 e publicada em 2020 revelou que 39% dos alunos de escolas públicas brasileiras não possuem computador em casa. Há, porém, uma grande discrepância entre as diferentes regiões/cidades e zonas urbanas/rurais, que, não por coincidência, acompanha a má distribuição de renda no país e o acesso à educação. Cf.: NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO NO PONTO BR (org.). Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2019. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2020. Disponível em https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123090444/tic_edu_2019_livro_eletrônico.pdf, acesso em 28/12/2020.

educandos, permitindo-os compreender e dialogar melhor com uma sociedade cada vez mais transmidiática, que vê, a cada dia, a perda de hegemonia do texto escrito e da oralidade como plataformas privilegiadas de transmissão de mensagens e conhecimentos.

Referências

- AUERBACH, E. *Figura*. São Paulo: Ática, 1997.
- BASCHET, J. Introduction: l'image-objet. In: BASCHET, J. ; SCHMITT, J. C. *L'image. Fonctions et usages des images dans l'Occident médiéval*. Paris: Le Léopard d'Or, 1996 [a]. p. 7-26.
- BASCHET, J. Inventivité et sérialité des images médiévales. Pour une approche iconographique élargie. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Paris, 51 année, n. 1, p. 93-133, 1996 [b].
- BASCHET, J. *A Civilização Feudal*. Do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.
- BASCHET, J. Pour une iconographie sérielle. In: *L'iconographie médiévale*. Paris: Gallimard, 2008, p. 251-341.
- BONNE, J. C. Les ornements de l'histoire (à propos de l'ivoire carolingien de Saint Remi). *Annales HSS*, année 51, n. 1, jan/fév. 1996 [a], p. 37-70
- BONNE, J. C. De l'ornemental dans l'art médiéval (VIIè - XIIè siècle). Le modèle insulaire. In: BASCHET, Jérôme; SCHMITT, Jean-Claude. (org.). *L'image. Fonctions et usages des images dans l'Occident médiéval*. Paris: Le Léopard d'Or, 1996 [b], p. 207-249.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, acesso em 28/12/2020.
- CAZELLES, R.; RATHOFER, J. *Les Très Riches Heures du Duc de Berry*. Luzern: Faksimile-Verlag, 1984, 2 v.
- CHARTIER, R. O mundo como representação. *Revista de Estudos Avançados*, v. 11, n.5, p. 173-191, 1991.
- CLEMENS, R.; GRAHAM, T. *Introduction to manuscript studies*. Ithaca/Londres: Cornell University Press, 2007.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Diante da Imagem*. São Paulo: Ed. 34, 2013.

FOUCAULT, M. Las meninas. In: FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 3-22.

FRANCASTEL, P. *A realidade figurativa*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

GINZBURG, C. Representação. A palavra, a ideia, a coisa. In: GINZBURG, C. *Olhos de madeira*. Nove reflexões sobre a distância. São Paulo: Companhia das Letras, 2001, p. 85-103.

GOLIOT-LÉTÉ, A. et al. *Dicionário de imagem*. Lisboa: 70, 2011.

MARCONDES, L. F. *Dicionário de termos artísticos*. Rio de Janeiro: Pina-kotheke, 1998.

OWENS, C. Representation, Appropriation and Power. In: OWENS, C. *Beyond Recognition: Representation, Power, and Culture*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press, 1992, p. 88-113.

PANOFSKY, E. A história da arte como uma disciplina humanística. In: Id. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 17-87.

PEREIRA, M. C. Imagem e pensamento na Idade Média ocidental. In: GUIMARÃES, A. A. *Filosofia da arte*. Vitória: UFES, 2011, p. 66-84.

SCHMITT, J. C. Imagens. In: LE GOFF, Jacques et SCHMITT, Jean-Claude (org). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. São Paulo: EDUSC, 2002, 2 v., v. 1, p. 591-605.

Os autores

Maria Cristina C. L. Pereira é professora livre-docente da área de História Medieval do Departamento de História da USP e do Programa de Pós-graduação em História Social da mesma universidade, e coordena o Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM-USP). Ela é graduada em História pela UFRJ (1990) e Mestre em História Social pela mesma universidade (1993) e Doutora em História pela EHESS (2001), tendo tido sua tese, intitulada *Une pensée en images. Les sculptures du cloître de Moissac*, orientada por Jean-Claude Schmitt. Dentre sua produção bibliográfica, destacam-se os livros *Pensamento em imagem. Montagens topo-lógicas no claustro de Moissac* (São Paulo, Intermeios, 2016) e *As letras e as imagens: iniciais ornamentadas em manuscritos do Ocidente medieval* (São Paulo, Intermeios, 2019).

André Luiz Marcondes Pelegrinelli é Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade de São Paulo, sob a ori-

entação de Maria Cristina C. L. Pereira, e pesquisador do Laboratório de Teoria e História das Mídias Medievais (LATHIMM-USP). É graduado em História pela UEL (2015), com graduação sanduíche na Universidad Autónoma de Querétaro (2013), e Mestre em História Social pela mesma universidade (UEL, 2018), com estágio sanduíche na Università di Roma 'La Sapienza' (2018).

O MÍSTICO NA NARRATIVA E NAS IMAGENS DE “A DEMANDA DO SANTO GRAAL” – UMA PROPOSTA DIDÁTICA DE LEITURA

Clarice Zamonaro Cortez

Maria do Carmo Faustino Borges

A prosa ficcional e a novela *A Demanda do Santo Graal*

A prosa ficcional, nosso objeto de estudo, descende das canções de gesta francesas, cujas narrativas tinham por tema os assuntos guerreiros. Segundo Spina (1997), aparecem em fins do século XI, trazendo temas ligados à alta nobreza, como o rei e os senhores feudais. De predominância heroica, guerreira e feudal, a canção de gesta assume características com a glória pessoal, o maravilhoso e o amor, devido à influência bretã e à lírica provençal, formando uma novela cortesã, onde o heroísmo rude do guerreiro épico se junta às aventuras fantásticas e galanterias amorosas.

Esse estilo de prosa, mais tarde, recebe o nome de *novela de cavalaria*, caracterizando-se pela presença de cavaleiros medievais, responsáveis por atos heroicos, que buscavam vencer a luta do Bem contra o Mal. A Igreja e seus interesses representavam o Bem e o Mal, por tudo aquilo que contrariava os preceitos religiosos católicos. A concepção de cavaleiro-herói, presente nas novelas, remete às Cruzadas, que contribuíram na formação de uma imagem idealizada de cavaleiro, retratado como fiel, dedicado, casto e fervoroso na religião e, acima de tudo, com disposição para defender os ideais cristãos, independentemente dos riscos a que estaria sujeito. Essa imagem influenciou de maneira direta as personagens das novelas medievais que, de uma forma geral, não seguem, obrigatoriamente, o mesmo tipo de narração. Possuem o mesmo estilo de herói, uma vez que se encontram divididas em três grupos ou ciclos: 1) **Ciclo Carolíngio**: as novelas cuja personagem principal foi o rei Carlos Magno, ou que contam histórias relacionadas a ele e aos Doze Pares de França; 2) **Ciclo Clássico**: as narrativas que relatam a história da Guerra de Tróia, ou as que possuem figuras da mitologia greco-romana; 3) **Ciclo Arturiano**: as novelas que retratam a história do rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda.

É nesse último ciclo, o Arturiano, que se encontra a novela *A Demanda do Santo Graal*, último livro de uma trilogia que descreve o rei bretão Artur e os cavaleiros da Távola Redonda. Relata a história de

Jesus crucificado para morrer e a figura de José de Arimatéia, que recolheu o sangue em um cálice e o levou para um castelo na Inglaterra, desconhecido pelas pessoas. O rei Artur reuniu os melhores cavaleiros de Camelot e da região para tomarem um assento na “Távola Redonda” e, em seguida, saírem em busca do cálice sagrado, denominado “Santo Graal”. Na literatura medieval, essa procura representava a tentativa de o cavaleiro alcançar a perfeição, inspirando, durante séculos, outras narrativas e inúmeras representações visuais baseadas em seu texto.

Para ilustrar o nosso estudo, além do texto da novela, foram selecionadas duas iluminuras, uma do século XV (sem data) e outra do século XVI, além da tela “Parsifal em busca do Santo Graal”, do pintor alemão Ferdinand Leeke (1859-1923), datada do ano de 1890, um vitral em que são representados lado a lado as figuras do rei Artur e de Sir Lancelot, e duas telas que ilustram a morte lendária de Artur, sendo uma do artista John Mulcaster Carrick (1833-1869), de 1862, e a outra, “A morte do rei Artur”, pertencente à Galeria de Arte da cidade britânica de Manchester. Representações que, ao longo do tempo, tornaram-se “domínio público”.

A novela e seus principais episódios

A *Demanda do Santo Graal* foi supostamente escrita entre os anos de 1225 e 1230, atualmente, se encontra na Biblioteca Nacional de Viena. Possui 520 páginas, em 88 capítulos curtos, que dão sequência à narrativa. O *Graal* é o símbolo de Deus e a obra consiste, alegoricamente, na trajetória da alma em busca de Deus. A história inicia em Camelote (Camelot), a capital do reino de Logres. O rei Artur, no Dia de Pentecostes, data cristã comemorada cinquenta dias após o domingo de Páscoa, reúne todos os cavaleiros do seu reino para um almoço em celebração ao Espírito Santo que desceu dos céus para os cristãos. Na véspera desse importante dia, uma formosa jovem foi buscar o cavaleiro Lancelot para armar seu filho Galaaz como cavaleiro.

A mesa que todos os cavaleiros se sentaram estava composta com nove lugares preenchidos, faltando ocupar o chamado “assento perigoso”, destinado a Galaaz como prova de sua capacidade de ter retirado a espada fincada em uma grande pedra, tornando-se digno de pertencer ao tão seletivo grupo. Galaaz era filho de Lancelot, o melhor cavaleiro da Távola e descendente de José de Arimatéia, por parte de

mãe. Seu filho era possuidor de uma suprema elevação de alma, capaz de seguir todos os preceitos impostos pela Igreja, como a castidade e a devoção. De maneira humilde, ele foi o único que encontrou o Santo Graal. Eleito ‘puro dos puros’, buscou sempre a perfeição e, após o encontro do Cálice Sagrado, por um êxtase, Galaaz foi levado aos céus. Conforme as palavras de Heitor Megale (1988, p.27), ele veio a ser “o cavaleiro de quem Merlin e todos os profetas falavam na Grã-Bretanha”.

Durante o almoço do Dia de Pentecostes, os cavaleiros da Távola receberam uma visita jamais esperada, o *Graal*, em sua materialidade plena, passa por todos os presentes com um imenso clarão, mergulhando-os com uma pequena amostra do poder divino. Do mesmo modo surpreendente com que se apresentou, o Cálice Sagrado despediu-se, causando uma grande euforia nas pessoas que ali se encontravam, motivando a peregrinação imediata pela sua busca, daí o título de *A Demanda do Santo Graal*.

Iniciadas as aventuras que permeiam a história da novela, os cavaleiros saem rumo a essa peregrinação, no entanto, muitos morrem durante o trajeto atacados pela *Besta Ladradora*. Somente três cavaleiros, Galaaz, Percival e Boorz, conseguem chegar ao local em que se encontra o Cálice Sagrado. Percival teve a visão que o alertou sobre sua morte e a de Galaaz, assim que chegassem ao local. Percival morre e Galaaz é o único que presencia o *Graal*, que seria concedido àquele que fosse puro de alma e de coração e, em um êxtase, Galaaz se coloca no lugar de Cristo e é levado para os céus. Boorz retorna a Logres para relatar os acontecimentos ao rei Artur, porém, ao retornar, ele encontra um reino dividido e arruinado.

Artur descobre a traição conjugal de sua mulher Genevra com seu melhor amigo e cavaleiro, Lancelot, rei de Laars, que se revolta, juntamente com Morderet, contra Artur. Em uma batalha, o rei é ferido mortalmente por Morderet. O cavaleiro Gilfrete é o único que se encontra ao lado do rei, nesse momento e, a pedido do soberano, joga a espada Excalibur no lago e vê a mão saindo das águas, puxando a espada pelo punho, levando-a ao fundo. Artur ordena Gilfrete que o deixe sozinho para que ninguém saiba o que ocorreu. Ele acata suas ordens, observando-o de longe e avista uma barca que surge em meio as águas

com várias mulheres, entre elas Morgana que, junto com as outras, envolvem Artur e o levam ao barco com todos os seus pertences.

Heitor Megale (1988), em seu prefácio do livro *A Demanda do Santo Graal*, explica que a novela termina com o fim da Demanda. O capítulo com a morte do rei está acoplado ao texto como um fecho para a novela. Juntamente com ele, vem a revelação da traição de Lancelot e Genevra, a ruptura e a decadência do reino de Logres.

A importância da presença das imagens – uma questão de interdisciplinaridade

Muito se tem abordado sobre a questão da interdisciplinaridade na Educação. Contudo, quando nos propomos a realizá-la, certificamos que não se trata de um processo simples e que, muitas vezes, não apresenta resultados em virtude da não fundamentação teórica das partes envolvidas ou da escolha de recursos inadequados. No trabalho com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, a estreita relação entre Literatura e História se faz necessária. Ambas dialogam e auxiliam na interpretação dos fatos e aspectos que caracterizam uma determinada sociedade e seu tempo.

Outra relação possível e bastante aceitável pelos alunos desses níveis escolares é a leitura das imagens presentes no texto. A Arte é um importante trabalho educativo, uma vez que procura encaminhar através das tendências individuais a formação do gosto, estimula a inteligência e contribui para a formação da personalidade do indivíduo, sem ter como única preocupação a formação de artistas. No seu trabalho criador, ela é utilizada para aperfeiçoar os processos que desenvolvem a percepção, a imaginação, a observação, o raciocínio e o controle gestual, desenvolvendo a capacidade psíquica que influi na aprendizagem. No processo de criação, a própria emoção de praticar qualquer modalidade artística, o aluno pode se libertar da tensão, ajustar-se, organizar seus pensamentos, sentimentos, sensações e formar hábitos de trabalho. Educar-se.

Diante do dilema de conciliar os direitos de igualdade dos cidadãos e os direitos à diferença de culturas, a questão “Arte na Escola” se apresenta sob uma nova lógica: qual é o lugar da Arte-Educação nas escolas sob a perspectiva sociocultural? Como a escola se articula com as culturas infantis e juvenis presentes em seu interior? Os processos

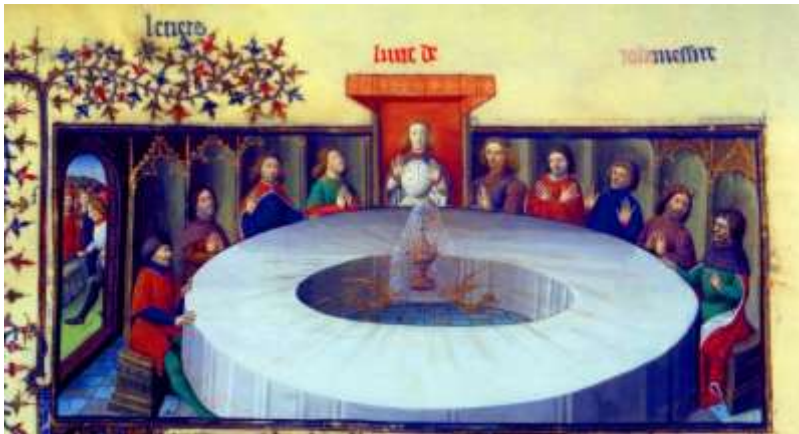
dialogicos da cultura contemporânea e a presença da estética em processos educativos favorecem a construção de uma escola social e culturalmente heterogênea, atuando contra a desigualdade, a discriminação e a segregação, humanizando o espaço da escola. Nesse sentido, a nossa proposta está voltada para o enfoque da interdisciplinaridade e de como podemos usar o texto ficcional para o público adolescente e dele extrair o conhecimento, o sonho, e aguçar a imaginação, a fim de que compreenda e assimile a riqueza da Idade Média.

As duas imagens que se seguem ilustram o momento em que o rei Arthur e os cavaleiros da Távola Redonda se reúnem em volta da mesa e recebem a visita inesperada do Cálice Sagrado. Essa mesma passagem é encontrada no livro *A Demanda do Santo Graal*, logo no seu início. Artur reúne os cavaleiros para uma celebração do Dia de Pentecostes. Pouco antes de iniciar a ceia, surge uma luz muito forte que irradia todo o lugar em que estão sentados e ao centro dessa luz encontra-se o Graal, conforme nos conta a passagem do livro:

Contra a noite, depois de vésperas, quando se assentaram às mesas, ouviram vir um trovão tão grande e tão espantoso, que lhes pareceu que todo paço caía. E logo depois que o trovão deu, entrou uma tão grande claridade, que tornou o paço dois tantos mais claro que era antes. E quantos no paço estavam sentados, logo todos foram repletos pela graça do Espírito Santo e começaram a olhar uns aos outros, e viram-se muito mais formosos, muito mais do que costumavam ser, e maravilharam-se muito do que aconteceu e não houve quem pudesse falar por muito grande tempo, antes estavam calados e olhavam-se uns aos outros. E eles assim estando sentados, entrou no paço o santo Graal, coberto com um veludo branco; mas não houve um que visse quem o trazia. (MEGALE, 1988, p.41)

Essa passagem é de suma importância para o desenrolar da narrativa, o aparecimento do Graal impulsiona a procura pelo Cálice Sagrado. A imagem selecionada apresenta a Távola Redonda, ao centro da mesa está o Graal. A mesa possui um espaço vazio ao centro, onde o cálice sagrado flutua, irradiando os raios de luz. Carregado por dois anjos dourados, há uma identificação com o relato do texto de *A Demanda do Santo Graal*, quando nenhum dos presentes consegue ver

quem está trazendo o cálice. Essa imagem trata-se de uma releitura do artista, que interpreta através das formas e das cores o texto narrativo. Vale lembrar que a arte enquanto arte se constrói pela recepção que o pintor, ou o ilustrador, tem dela. Enquanto leitor, o artista ativa os seus conhecimentos sobre a obra e dá contribuições à cena descrita, representando-a com suas alterações particulares, as quais não são exigidas pelo texto e não alteram seu significado primordial.



Artur preside a Távola Redonda, em cujo centro brilha o Graal.

Somente nove cavaleiros aparecem ao seu redor.

MS fr. 120, fl. 524v, século XIV, Paris, BNF (Figura 1)

A Távola Redonda foi assim denominada devido ao fato de que todos os cavaleiros deveriam sentar-se à mesa redonda, conforme relatado, que não havia pontas, estabelecendo-se o critério de igualdade perante todos os presentes. No entanto, mesmo representando o ideal de igualdade, por meio das imagens citadas, é compreensível que algumas figuras ganham um maior destaque, principalmente a do rei Artur. Sentado no centro do círculo, em uma cadeira que se destaca dos demais pela cor e pela altura, o leitor (ou o espectador) é induzido a estabelecer um critério de importância, visto que sempre era o rei que iniciava a fala de abertura das cerimônias em seu reino. Devemos lembrar que os cavaleiros eram conhecidos como “Cavaleiros da Távola Redonda”, deixando clara a soberania do rei Artur.

Na **Figura 1**, pertencente ao século XIV, os cavaleiros ocupam as cadeiras que lembram os tronos reais. O texto narrativo descreve o *Santo Graal* envolto em um manto de veludo branco, coincidindo com a representação da imagem. Por questões estéticas, o manto é transparente e vem contornando o vaso sob o manto.

Percival, o Guerreiro Devoto e Humano

Percival, personagem da novela, é considerado um ícone da Távola Redonda. Trata-se do cavaleiro que chega mais próximo da humanização do ser, devido ao fato de representar os soldados de Cristo. Segundo a narrativa, ele está sempre presente nos campos de batalha, lutando em nome da Igreja para preservar a boa conduta e honrar os códigos da cavalaria. Enquanto cavaleiro, Percival é extremamente devoto, porém a identidade do cavaleiro perfeito é a todo momento questionada durante a trama da novela, pelo fato de ser humano e possuir virtudes e vícios, ele reluta contra sua própria natureza para não cair em tentações e procura sempre se manter de acordo com os moldes exigidos pela cavalaria medieval. Devido a esse caráter, assumidamente humano, ele se aproxima mais de um homem do que de um santo, o que explicaria o porquê de Percival não conseguir ver o *Graal* como o conseguiu Galaaz. Ambos chegaram ao local que se encontrava o Santo Cálice, ao Galaaz foi concedida a graça de recebê-lo por ter se mantido puro de corpo e de alma. Percival, por mais que tenha lutado contra seus instintos, pecou, tornando-se incapaz de aproximar-se do Graal.

Mesmo impuro, a devoção de Percival é questionada como cavaleiro cristão em nenhum momento da obra, ao contrário, ele é visto sempre como um exemplo a ser seguido pelos outros integrantes da Távola. Sobre esse fato há um excerto que demonstra o quanto o projeto da busca e recuperação de um bem tão importante para a fé católica o satisfaz, enquanto fiel e cavaleiro da Távola, além de comprovar sua vontade de permanecer nos moldes esperados para um soldado de Cristo, praticando constantemente o jejum e a confissão:

[...] naquela demanda , vos digo bem que fez vida muito boa, porque mais estava em orações e em rogos do que em outra coisa e nunca houve dia que não jejuasse, e nos demais dias comia pão e água, e não encontrava ermitão ou recluso a

quem não confessasse e com quem não tomasse um conselho de sua alma, e Deus lhe fazia tanta mercê, que estava tão formoso e tão alegre de aspecto que no mundo não havia mais feliz cavaleiro de alegrias e de prazeres; e dos experientes que entre os cavaleiros andantes havia naquele tempo, não parecia que nenhum havia mais namorado do que ele, nem que mais se dedicasse ao gosto do mundo. Mas uma coisa havia dentro e outra fora. (MEGALE, 1988, p.156)

Podemos observar essas mesmas características na **Figura 2**, tela de autoria do artista alemão, Ferdinand de Leek (1859-1923), datada no ano de 1890:



“Parsifal em busca do Santo Graal”, Ferdinand Leek 1890
(Figura 2)

A figura acima representa de maneira impecável aquele que teria sido o grande cavaleiro Percival, sempre pronto para a batalha e disposto a defender os ideais cristãos e a cavalaria. Relata a narrativa que ele não se encontrava de outro modo senão trajado com a armadura reluzente de cavaleiro. Na ilustração de Leek, Percival ostenta seu uniforme da cavalaria templária. No entanto, durante toda a obra arturiana, que envolve os cavaleiros da Távola Redonda, em nenhum momento afirma-se que os cavaleiros da ordem de Artur eram templários.

Ao contrário, os templários não eram os cavaleiros que buscavam o Graal, em nome do rei Artur.

O que ocorre é uma pequena junção entre o contexto-histórico e a obra. Historicamente, a obra que trata de Artur e os cavaleiros da Távola Redonda pertence à Idade Média, período de intensa religiosidade, que privilegiava romarias e peregrinações rumo à Terra Santa para levar o nome da Igreja Católica. Com isso, alegoricamente, se traçou um paralelo entre a busca dos cavaleiros do rei Artur e a busca dos cavaleiros templários, considerando que tanto um quanto o outro tem como objetivo um lugar de suma importância para a religião católica. Nesse caso, encontrar representações como a de Percival, em que os cavaleiros que saíram de Camelote são ilustrados utilizando as armaduras características dos templários é de passível compreensão. Primeiramente, pelo motivo religioso e também devido ao fato de que a inconfundível farda branca com a cruz cristã vermelha é o símbolo da luta em nome dos ideais cristãos. Dessa forma, não caberia melhor traje a Percival que o reportasse diretamente à Santa Madre Igreja, exaltando-o como cristão, montado em um nobre cavalo, empunhando um grandioso escudo e uma lança, símbolos máximos da cavalaria medieval. Nesse sentido, ocorre uma perfeita união entre a cavalaria e a Igreja.

Artur e Lancelot

A figura do rei Artur está intimamente ligada à presença do cavaleiro Lancelot. O primeiro trata-se de um rei justo e cristão, cujo reinado foi incluído nos preceitos religiosos do Cristianismo, juntamente com a cultura pagã enraizada em seu contexto cultural. Esse fato pode ter sido o grande diferencial do reinado de Artur, um lugar onde todos eram respeitados e tinham a chance de mostrar o seu valor. Personagens como Galvão e Morderet são aceitos no reino, seguindo os ideais cristãos em que toda pessoa tem o direito de ser perdoada, redimir-se de seus pecados e ter uma nova chance para uma vida plena. Da mesma forma na Távola, eram acolhidos os cavaleiros extremamente religiosos, como Galaaz e o outro extremo também se fazia presente, como caso de Palamades, um cavaleiro pagão. Para Le Goff (2009, p.38), Artur se caracteriza por ser “[...] contudo, mais que do guerreiro e do cavaleiro, Artur é a encarnação mítica do líder por excelência das sociedades políticas medievais, o rei.”

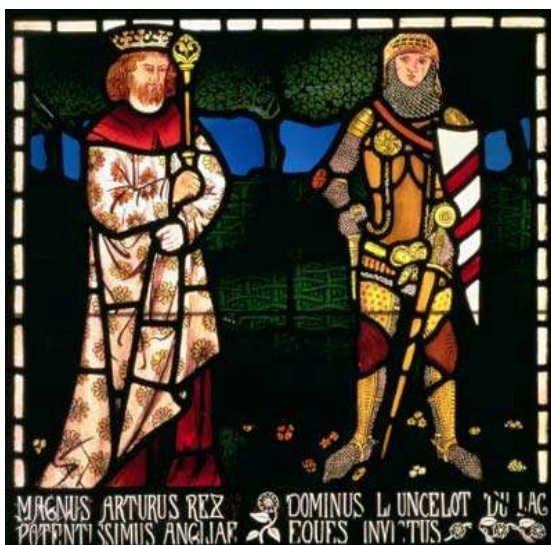
Enquanto Lancelot é visto como um dos melhores cavaleiros já existentes na corte de Logres, excelente combatente e, acima de tudo, amigo e conselheiro do rei, ele era considerado o melhor entre os melhores, porém rendia-se facilmente aos prazeres e pecados da carne, possuía um filho que desconhecia (Galaaz) e que, posteriormente, se revelou o cavaleiro-santo e manteve relações extraconjugais com Genevra, esposa do rei Artur. A crítica especializada explica que Lancelot tinha tudo para ter o mesmo destino glorioso que teve seu filho Galaaz, no entanto, ele fracassa por não se manter puro de corpo e mente, conforme revelação do rei em seu leito de morte: “Ai, Lancelote, o melhor homem e o melhor cavaleiro que alguma vez vi, fora Galaaz, que foi o melhor dos melhores!” (MEGALE, 1988, p.503).

A relação entre Artur e Lancelot é muito expressiva. O rei nutria pelo cavaleiro um carinho fraternal, mesmo sabendo dos rumores que o incriminavam com sua esposa. O monarca demorou para concluir sobre o adultério, se era verdadeiro ou não, chegando a defendê-lo: “- Por certo, se é que Lancelot ama Genevra, bem sei que não é por sua vontade, mas a força do amor o força, que costuma fazer [...] do mais leal cavaleiro desleal [...] não cuidava que tão bom cavaleiro como ele *soubesse* cometer traição” (MEGALE, 1988, p.472). Depreende-se que a descrença de Artur é tamanha que, em sua fala, não é cogitada a hipótese de que Lancelot seria capaz de tal traição, comprovando-se pelo fato de que o rei acreditava que um cavaleiro como ele nem sequer *sabia* cometer tamanha traição.

O rei revela sua grande preocupação quando seus sobrinhos lhe dão a palavra de que realmente a rainha mantinha um caso extraconjugal com Lancelot. Com a possibilidade de ser verdade, Artur passa a ter um comportamento triste, causado pela maior decepção que já havia vivido, as duas pessoas que ele mais amava no mundo, sua esposa e seu amigo, haviam lhe traído juntos. Mesmo com todos os avisos, ele pede uma prova concreta para corroborar o que os demais cavaleiros estavam afirmando. Agravaim armou uma cilada, o rei e alguns cavaleiros sairiam para a caça, enquanto a rainha, Lancelot e os outros permaneceriam no reino. Provavelmente, os amantes iriam se encontrar e quando o momento chegasse os cavaleiros irromperiam os aposentos reais e flagrariam a traição do casal. Tal como havia sido planejado foi concretizada a traição. Boorz ainda tentou alertar Lancelot para que ele

não se dirigisse à câmara real, porque o rei já sabia de tudo, entretanto, o jovem enamorado não lhe deu ouvidos e contribuiu para a comprovação de sua culpa, o que deixa Arthur completamente desestabilizado, iniciando a queda de seu império.

Na imagem que segue, **Figura 3**, o rei ao lado de Lancelot.



Rei Arthur e Sir Lancelot – Vitral (Figura 3)

William Morris – 1862 Bradford Art Galleries and Museums – West
Workshire, UK

O vitral apresenta Artur e Lancelot. O rei está ilustrado de modo senhoril, vestindo um manto florido, na cabeça sua coroa e nas mãos, um cetro dourado – símbolos da sua realeza. Enquanto Lancelot está representado como um verdadeiro cavaleiro de aspecto jovial, trajando uma armadura marrom e dourada feita de malha de aço para proteger sua cabeça. Nas mãos está segurando o escudo e a lança – símbolos da cavalaria medieval e arturiana. Vestidos assim, as figuras não deixam dúvidas da grandiosidade da realeza de Artur e dos valores de um cavaleiro, mesmo que o leitor/espectador não os conheça.

Rei e cavaleiro possuíam praticamente a mesma idade durante a narrativa da novela, contudo, no vitral, o rei está representado com a aparência mais velha, o que lhe atribui ares de poderoso, confiável e justo. Já Lancelot é retratado jovem, forte e esguio, confirmando a imagem de quem se espera de um jovem e bravo soldado. No vitral, ao fundo, predominam as sombras e as cores escuras, representando um grandioso destaque. As cores são vivas e iluminadas, como o amarelo e o vermelho. Segundo Farina (1998), as cores mais vivas, mais brilhantes sombreados e vidros amarelos só aparecem em vitrais depois do século XII, o que possibilita uma demarcação temporal para a **Figura 3**, que corresponde a uma obra do século XIII.

A morte de Artur

Desde a descoberta do relacionamento adúltero de Lancelot e Genevra, Artur passou a expressar uma profunda tristeza e um visível sofrimento. Os traidores do reino, Morderet e rei Laars (Lancelot) aproveitaram para realizar uma grande investida militar e tomar conta do reino de Logres. Desgostoso com a decadência de seu reino e de sua vida, após uma batalha particular com Mordet, seu sobrinho e filho (fruto de um ato incestuoso com sua meia-irmã Morgana), Artur mata e é ferido mortalmente por ele. Gilfrete é o único cavaleiro presente, que procura ajudar o rei suportar as dores até a chegada na corte, porém Artur percebe que havia chegado sua hora de partir. Para que pudesse morrer em paz, pediu dois favores ao cavaleiro que o acompanhava em seu leito de morte, primeiramente, que fosse até o alto do penhasco e jogasse a sua espada Excalibur no lago, e depois que o deixasse sozinho para que ninguém soubesse o seu verdadeiro fim.

Depois de relutar contra a vontade de seu superior, Gilfrete acata o desejo do rei, deixando-o ferido na floresta. Porém, inicia-se uma forte chuva e Gilfrete se abriga sob uma árvore, local que o possibilitava presenciar o desenrolar da morte do seu rei. Nesse momento final, ele avista uma barca no meio do mar, que surge com várias mulheres que permanecem ao redor do rei por alguns instantes. A seguir, elas o levam à barca, juntamente com seus pertences, rumo a Avalon.

A descrição dessa cena é feita de maneira distinta em duas ilustrações que se seguem intituladas “A morte de Artur”: Na **Figura 4**, há o registro da passagem que Gilfrete acompanha o rei já moribundo e, ao longe, a barca que se aproxima. Na **Figura 5**, o rei Artur está rodeado

das mulheres que choram a sua morte e, ao fundo da figura, a barca que o espera. Se dividirmos a cena da morte do rei em dois momentos distintos, podemos dizer que a **Figura 4** representa a primeira parte, quando ele está acompanhado por Gilfrete, já a **Figura 5** registra o momento em que as mulheres o levam para cumprir o ritual e seguir para o seu último destino, rumo a ilha de Avalon. Na narrativa, a última fala de Artur está bem explícita:

-Ai Gilfrete! Longo tempo me servistes e me tivestes companhia. Mas agora já o fim em que nos convém já que eu parta. E bem vos podeis orgulhar de que sois o companheiro da Távola Redonda que mais longamente me teve companhia. Mas, agora, vos digo que vos vades, porque de hoje em diante não quero que fiqueis comigo, porque meu fim se aproxima; e não é conveniente que alguém saiba a verdade sobre meu fim, porque assim como aqui porventura fui rei, passarei deste reino porventura, porque ninguém poderá se gabar, doravante, de com certeza saber o que será de mim. E por isso quero que vos vades; e depois que estiverdes de mim separado, se vos perguntarem novas de mim, respondi-lhes que rei Artur veio porventura e porventura partiu, e só ele foi rei venturoso. [...] E deixou-o Gilfrete. Então começou a chover muito e a fazer mau tempo. E foi Gilfrete para um outeiro o mais depressa que pôde, porque pensou que do outeiro conseguiria ver para onde rei Artur iria. [...] Quando Gilfrete chegou ao outeiro, parou embaixo de uma árvore até que passasse a chuva, e começou a chorar e olhar aquele lugar onde deixara o rei. E não ficou lá muito tempo, que viu vir pelo mar uma barqueta em que vinham várias mulheres. (MEGALE, 1988, p. 504-505)

Esse excerto ilustra a **Figura 4**, “A morte de Artur”, de 1865, de autoria do pintor e ilustrador britânico John Mulcaster Carrick (1833-1896). Nessa tela, o soldado que acompanha Artur está tipicamente vestido e tenta reanimá-lo, quando avista, ao longe, um barco se aproximando por entre as brumas. Tendo como referência o tamanho das personagens ilustradas e a provável distância em que o barco se encontra, podemos afirmar que o barco possui um tamanho estimável, quando levamos em conta a noção de proporcionalidade da obra. A embarcação se assemelha aos tradicionais barcos celtas que eram conduzidos por muitos remos, além da vela, que, nesse tipo de embarcação, possui

largas amplitudes para ganhar velocidade com o vento e possibilitar um descanso aos remadores. A proa dos barcos celtas são, geralmente, mais altas que o restante da embarcação e junto à proa são talhadas na madeira figuras folclóricas, como as sereias, por exemplo.



A morte de Artur, John Mulcaster Carrick (1833-1896)
The Brentford Ferry Pensance from Newlyn
(Figura 5)

A narrativa final da morte do rei:

E não ficou lá [no outeiro] muito tempo, que viu vir pelo meio do mar uma barqueta em que vinham muitas mulheres. A barca aportou diante do rei Artur e as mulheres saíram e dirigiram-se ao rei. E andava entre elas Morgana, a fada, irmã de rei Artur, que dirigiu-se ao rei com todas aquelas mulheres que trazia, e rogou-lhe então muito, que, por seu rogo, teve o rei que entrar na sua barca. E depois que estava dentro, fez meter lá seu cavalo e todas as suas armas; depois começou a barca a ir pelo mar com ele e com as mulheres, em tal hora, que não houve depois cavaleiro nem outrem no reino de Logres que dissesse depois, com certeza, que tivesse visto. [...] E quando Gilfrete viu que assim perdera o rei, começou a fazer o maior pranto do mundo e ficou ali todo aquele dia e toda aquela noite, que não comeu nem bebeu, e já no dia anterior não comera. (MEGALE, 1988, p.505)

A **Figura 6** ilustra o trecho acima, que dá continuidade ao momento em que as mulheres saem da barca e envolvem Artur, levando-o

para a embarcação e para o lugar de onde veio, possivelmente a ilha de Avalon. O trecho se inicia com a visão de Gilfrete, que se abrigou da chuva debaixo de uma árvore. A cena representa o momento em que o rei está deitado no chão com a cabeça apoiada no colo de uma mulher, enquanto as outras se mantêm ao seu redor. Uma delas chora aos seus pés e a outra o contempla, apoiada em uma árvore. Tal como ocorre no texto da novela, o narrador define que entre as mulheres se encontrava Morgana, a irmã do rei, também conhecida como *a fada*. O barco, possivelmente, originou-se de Avalon.

A mulher que Artur repousa a cabeça em seu colo possui uma coroa mais significativa daquela que se encontra com um livro na mão. A primeira é Viviane, deusa do Lago e sacerdotisa pagã, considerada a mulher mais importante e poderosa de Avalon, ela é a mãe de Lancelot do Lago. A outra que está ao lado dela com o livro na mão possui uma coroa menor, o que demonstra o grau de hierarquização existente na ilha. A personagem que se encontra ao fundo da tela, vestindo um manto roxo, possivelmente, trata-se da figura do mago Merlin caracterizada por sua longa barba branca, vestindo o hábito de druida.



"A morte do rei Artur" – Galeria de arte de Manchester, Inglaterra (Figura 6)

John Muscaster Carrick (1833-1896)
The death of Arthur – landscape

Ao representar a mesma passagem, em ambas as telas alguns itens se tornam obrigatórios na leitura. A presença do barco no mar e a do rei Artur vestido como um cavaleiro, por ter morrido em um combate, bem como a posição do leito que ele ocupa, embora a última permaneça em aberto, em algumas descrições. Na **Figura 6**, o rei se encontra em uma floresta com altas árvores, ou em um lugar de vegetação mais rasteira, como na figura anterior. Salvo as suas particularidades, ambas as imagens desconsideraram a descrição da chuva feita no texto narrativo: “Então começou a chover muito e a fazer mau tempo” (MEGALE, 1988, p. 505). No entanto, nenhuma das telas representou esse temporal, somente foi registrada a bruma que envolve a cena. A presença do barco sugere que a morte do rei Artur é alegórica, simbólica, ao representar a passagem do mundo terreno para o mundo da alma, onde todos viverão eternamente.

Conclusão

Concluimos que por meio de uma leitura interdisciplinar, Literatura, História e Arte Pictórica, os conhecimentos das referidas áreas mesclam-se, enriquecendo o texto, facilitando a leitura e o entendimento de professores e alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, quando se deparam com textos narrativos medievais como a novela de cavalaria *A Demanda do Santo Graal*, de autoria desconhecida.

Compreendemos que tudo o que nos cerca compõe-se de leituras, releituras e referências, diretas ou indiretas. O leitor, ao utilizar suas experiências de leitura acrescenta um ou mais elementos que lhe são pertinentes à leitura, para o fato (ou texto) retratado. Pode recorrer à História e à Arte Pictórica, quando se depara com um texto histórico-literário, como a novela medieval que tratamos.

Reforçamos que a arte é essencial na vida do ser humano, influenciando-o das maneiras mais diversas. É o homem e sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história e a arte completa e transmite conhecimentos, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado Educação. A História estuda os fenômenos que ocorreram na linha do tempo, frutos das obras e realizações humanas, procurando analisá-los e interpretá-los em diversos planos cultural, social, religioso, econômico, político, entre outros, nos quais se

insere também a arte como forma contextualizada de comunicação imediata e expressão dos sentimentos e pensamentos.

A narrativa sobre o Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda tem sido explorada e requisitada, desde o seu surgimento aos tempos atuais. Em 1485, o poeta inglês Thomas Malory (1405-1471) escreveu um extenso poema intitulado *A morte de Artur*. Edmund Spenser (1552-1599), poeta britânico, descreveu Artur em seu poema *A rainha das fadas*, em 1590. As referências à novela *A Demanda do Santo Graal* estão presentes e interpretadas, além da Literatura, nas artes pictóricas e no cinema.

Cada segmento de arte interpreta, diferentemente, a versão original do mito Arturiano. Nessas variadas interpretações, cada leitor faz da obra novas implicações, transformando-a em uma nova versão, dependendo de seu conhecimento histórico e da forma artística que foi retratada. O mito, porém, permanece.

Referências

A *DEMANDA DO SANTO GRAAL* (manuscrito do século XIII). Texto sob os cuidados de HEITOR MEGALE. São Paulo: T. A. Queiroz Editor; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

BLOCH, M. *A Sociedade Feudal*. Tradução e Prefácio Laurent de Saes. Lisboa: Edições 70, 1979.

DUPRÉ, J.P. *Mega histoire. L'Encyclopédie Vivante Nathan*. Paris: Nathan, 1992.

FARINA, M. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. São Paulo: Edgar Blücher, 1998.

FRANCO JÚNIOR, H. *A Idade Média – nascimento do Ocidente*. 3ª ed., São Paulo: Brasiliense, 1990.

GOMBRICH, E. H. *A História da Arte*. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GUENÉE, B. *O Ocidente dos séculos XIV e XV*. São Paulo: Pioneira/EDUSP, 1981.

LE GOFF, J. *A Civilização do Ocidente medieval*. Tradução José Rivair Macedo. Bauru: Edusc, 2005.

LE GOFF, J. *Heróis e Maravilhas da Idade Média*. Tradução Stephania Matosek. Petrópolis: Vozes, 2009.

SPINA, S. *A Cultura Literária Medieval*. São Caetano do Sul: Ateliê Editorial, 1997

TATE, G. *O Oriente das Cruzadas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008

As autoras

Clarice Zamonaro Cortez possui Pós-Doutorado em Estudos Medievais pela UERJ e Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela UNESP, campus de Assis (SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado), atua na Área de Estudos Literários e na Linha de Pesquisa Literatura e Historicidade, na Universidade Estadual de Maringá/PR (UEM), Membro do Laboratório de Estudos Medievais (LEM), coordenado pelo Dr. Jaime Estêvão dos Reis (DHI/UEM).

Maria do Carmo Faustino Borges está cursando, atualmente, o Estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual de Maringá (UEM), na área de Estudos Literários, linha de pesquisa Literatura e Historicidade. Possui Doutorado em Literatura Medieval, na área de Estudos Literários, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Maringá. Mestrado em Letras (2011), pela mesma Universidade, com a dissertação *O Maravilhoso em A Canção de Rolando*.

GAMIFICAÇÃO NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA DA GERAÇÃO SCREENAGER EM HISTÓRIA MEDIEVAL

Dayse Marinho Martins

Introdução

Os processos de elaboração do conhecimento apresentam a cada dia novos desafios para a educação requerendo metodologias facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem, da chamada geração *screenager*: “nascidos a partir da década de 80 que interagem com controles remotos, *mouses*, *joysticks* e internet, pensam e aprendem de forma diferenciada” (ALVES, 2012, p. 167).

Martins; Dos Santos (2023) ressaltam diante desse contexto, que as tecnologias educacionais digitais (TED) evidenciam a necessidade do estabelecimento de uma educação mediada, suscitando posturas colaborativas e a prática de problematização na contextualização dos objetos de conhecimento. Entre tais processos, destaca-se a gamificação, denominação derivada da expressão inglesa *gamification* referindo a um sistema híbrido entre educação e entretenimento por meio da dinâmica de jogos: “[...] uso de elementos dos games (como pontos, barra de progressão, níveis, troféus, fases, medalhas, *quests* etc.) dentro de contextos que não são games” (MASTROCOLA, 2013, p. 26).

Kapp (2012) refere gamificação enquanto uso da estética e pensamento baseado em jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas no fomento à melhoria de resultados educacionais. Piaget e Vygotsky atuaram como principais defensores do jogo no desenvolvimento e aprendizagem escolar (ZANOLLA, 2010). Ambos evidenciaram a ludicidade como manifestação social que vincula o brincar à aprendizagem, denotando que a eficiência do lúdico está presente em diferentes sociedades e períodos históricos sob diversas formas.

Huizinga (2005) refere que as atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde o início, marcadas pelo jogo. Enquanto metodologia, o jogo contempla elementos do cotidiano suscitando o interesse do aprendiz, tornando-o ativo e colaborativo no processo de ensino-aprendizagem.

Martins (2014) considera a gamificação uma aprendizagem interativa baseada em desafios cognitivos, dotando de significado a prática

pedagógica. No Brasil, enquanto metodologia pode potencializar o aprendizado de forma significativa, estimulando a permanência discente na educação formal. Segundo Martins; Bottentuit Junior (2016), a apropriação de elementos de jogos para o desenvolvimento de conteúdos educacionais é uma estratégia promissora que permite aos alunos, uma aprendizagem dinâmica, reformulando o ambiente acadêmico. Com isso, é possível tornar a transposição didática significativa, ampliando as perspectivas de inclusão educacional (MARTINS, 2022b).

Considerando-se que os conhecimentos aprendidos de forma significativa constituem formadores de ideias que se convertem no capital cultural do ser atrelado à memória, torna-se essencial utilizar a gamificação na abordagem de questões relacionadas ao Período Medieval, fomentando a aproximação a uma realidade tão distante quanto o medievo favorecendo o entendimento desse contexto.

Assim, apresentam-se práticas de gamificação na abordagem de elementos do imaginário medieval das aulas de História. O interesse pela temática surgiu pelo enfoque da gamificação no ensino de História. Sua relevância está em aprofundar a relação entre o ensino de História e as novas tecnologias. Diante disso, é essencial se pensar sobre a gamificação na Educação Básica com estudantes que representam a chamada “geração *screenager*”. Representa, portanto, uma oportunidade para a discussão de elementos inovadores na abordagem sobre o medievo no âmbito da pesquisa histórica. Desse modo, auxilia na superação de visões estereotipadas disseminadas pela história tradicional além de reconhecer as permanências desse imaginário na contemporaneidade.

Bases curriculares do ensino de História

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui o documento oficial normativo elaborado pelo Ministério da Educação sobre os aspectos que a Educação Básica nos seus níveis deve explorar, de forma a nivelar as habilidades e competências esperadas dos estudantes. Em Brasil (2017), o enfoque das práticas pedagógicas deve situar-se no que o aluno “deve saber” e no que deve “saber fazer”, correlacionando teoria e prática na ação educativa. O currículo, portanto, deve ter o seu compromisso com a educação holística.

O texto da BNCC situa na Educação Básica o alinhamento com as questões relacionadas à formação integral do estudante, conduzindo-o pelo caminho do protagonismo no desenvolvimento da sua autonomia, visando o desenvolvimento de um jovem atuante e de senso crítico que leve para o campo de trabalho ou acadêmico um olhar investigativo, sensível às questões globais e de sua própria realidade. Uma educação comprometida com a formação integral do estudante é um desafio que implica na participação destes em redes, com vistas à pesquisa e aos contínuos ajustes curriculares na promoção de aprendizagens significativas.

Nesse sentido, a BNCC inclui em suas competências, a inserção participativa dos estudantes na sociedade contemporânea. Portanto, torna-se imprescindível analisar o papel das Ciências Humanas. Anteriormente, caracterizadas pela abordagem das línguas e culturas clássicas no âmbito de um currículo elitista, as humanidades no atual panorama do currículo nacional são apresentadas como mecanismos para a constituição de um ensino direcionado à cidadania (BRASIL, 2017).

As Ciências Humanas objetivam, portanto, a compreensão dos sujeitos, o desvelamento das relações que se estabelecem entre os seres humanos e suas diversas sociabilidades. A retomada da educação humanista prevê uma organização curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos, possibilitando a reflexão sobre a sociedade, suscitando o resgate de valores humanísticos integrativos, envolvendo questões como a ética, a cidadania e a educação. Na formação do estudante, isso propicia a diversidade de concepções, o recurso a problematização de aspectos da realidade promovendo uma aprendizagem significativa no cotidiano escolar, contribuindo para a formação de ideias, o chamado “saber pensar”, indispensável para a constituição da autonomia do educando frente ao contexto social.

Um aspecto relevante a ser observado consiste na relação do tratamento oferecido à informação com a maturação psicológica do aluno. A Psicologia Genética aponta para a relação entre a aprendizagem e os atributos mentais apresentados pelo indivíduo de acordo com a etapa de seu desenvolvimento. Piaget estudou o desenvolvimento dos processos cognitivos e elaborou uma teoria sobre o desenvolvimento intelectual que estabelece etapas ou estágios para que ele ocorra. Cada pessoa tem um tempo próprio para aprender:

Piaget expõe que de 7 a 12 anos o indivíduo situa-se na etapa das operações concretas necessitando relacionar o conhecimento e suas problemáticas a questões próximas à sua percepção, à realidade. Teoricamente, o adolescente ultrapassa esse nível e passa a organizar representações passando ao nível das operações abstratas, se libertando da dependência do perceptual-concreto (ANDREOZZI, 2005 p. 37).

É preciso, portanto, estabelecer uma transposição didática facilitadora que atraia os alunos. De acordo com Karnal (2005, p. 28), isto influencia diretamente na postura do aluno em relação à sociedade:

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo que possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, pode fazer, como sujeito de sua própria história e da história social de seu tempo. Cabe ao professor aproximar o aluno dos personagens concretos da história, sem idealizações, mostrando que gente como a gente vem fazendo história. Quanto mais o aluno sentir a história como algo próximo dele, mais terá vontade de interagir com ela. O verdadeiro potencial transformador da história é a oportunidade que ela oferece de praticar a inclusão histórica.

O interesse pela História está ligado à capacidade de integrar-se com o conteúdo, com o conhecimento histórico. Daí surge a necessidade de facilitar a compreensão dos conceitos históricos por meio de novos procedimentos de ensino. Para Piaget (1998, p. 95):

A educação do senso histórico da criança pressupõe a do espírito crítico ou objetivo, a da reciprocidade intelectual e a do senso das relações; nada mais apropriado para determinar a técnica do ensino de História do que um estudo psicológico das atitudes intelectuais espontâneas das crianças, por mais ingênuas e insignificantes que possam parecer à primeira vista.

Explorando ações e representações, o professor deve promover uma intervenção facilitadora. Para tanto, convém organizar o trabalho

pedagógico partindo de uma perspectiva centrada na concretude, envolvendo o alunado com realidades distantes de seu lugar histórico.

No âmbito desse movimento de ressignificação no contexto do ensino de história, nota-se o interesse por novas temáticas, ao ser incorporada a análise das estruturas mentais. Há a preocupação dos pesquisadores com a abordagem dos comportamentos, modos de vida e tradições pertencentes a determinados grupos humanos. Nesse sentido, destacam-se os estudos medievais. Os medievalistas se apropriam da ideia de imaginário para possibilitar a análise de fatores simbólicos e ideológicos que exercem influência na compreensão das estruturas mentais no Período Medieval. Além disso, ressaltam elementos do referido período histórico cujas permanências podem ser notadas na contemporaneidade (KARNAL, 2005).

Durante muito tempo, o Medieval foi retratado como período de trevas pela sobreposição do aspecto religioso em relação à razão. “Após os exageros denegridores dos séculos XVI-XVII e os exaltadores do século XIX, hoje temos uma visão mais equilibrada sobre a Idade Média” (FRANCO JR, 2004, p. 155).

Na abordagem de uma realidade cronologicamente distante do mundo contemporâneo como o período medieval, é essencial o uso de elementos que tornem a transposição didática significativa para o aluno. Tal estratégia estimula a capacidade de atribuir significado ao conteúdo.

Cada estudante precisa se perceber, de fato, como sujeito histórico, e isso não se consegue apenas com histórias de família, do bairro ou da cidade. Nos sentimos agentes históricos quando nos damos conta dos esforços que nossos antepassados fizeram para atingirmos o estágio civilizatório a que chegamos (PINSKY, 2013, p. 24).

Assim, ampliam-se as possibilidades de abordagem do Medievalismo. Nesse propósito, um dos aspectos facilitadores na “educação do senso histórico” consiste na gamificação.

Gamificação e ensino-aprendizagem em História

O processo de gamificação constitui a aplicação de elementos de jogo tais como, mecânicas, regras, *design* em contextos que não são jogo (DETERDING et al, 2011). Trata-se, portanto, de um conjunto de

estratégias que em sua funcionalidade, se mostra mais amplo do que o simples uso de jogo. Não se restringe à funcionalidade em recursos digitais, podendo ser desenvolvida por meio de práticas e tecnologias tradicionais baseadas em recursos pedagógicos que não utilizem aparelhos tecnológicos, como o papel, por exemplo.

Suplantando o caráter de entretenimento, a gamificação institui o uso de *game design* orientada pelo alcance de objetivos concretos. Nessa perspectiva, enfoca a mudança de comportamentos, o desenvolvimento de competências e a motivação para a aprendizagem de algum objeto de conhecimento (ARAÚJO, 2022). Portanto, não representa a aplicação indiscriminada da dinâmica de jogo, carecendo de uma linha condutora que atribua sentido à proposta. Com isso, requer a planificação de sua inserção em contexto educacional marcada pela sequência didática das fases em que os elementos de jogos serão encadeados com a abordagem do conteúdo e sua transposição para envolvimento dos aprendizes.

A esse respeito, considera-se o Modelo Octalysis segundo Chou, (2015), que se foca na emoção sentida pelo sujeito e propõe a estruturação de componentes motivacionais no desenvolvimento das aprendizagens pelo jogo. Para tanto, cabe considerar as seguintes fases relacionadas a componentes motivacionais:

O Encantamento, fase relacionada ao “Significado Épico” por meio do qual, com uso da narrativa, ocorre o estímulo à autopercepção do estudante enquanto sujeito histórico vinculado a um conjunto de tradições por meio do reconhecimento de aspectos históricos. Em seguida, há a “Integração ou Treino”, vinculada ao componente motivacional da Imprevisibilidade e Curiosidade. Nesta etapa, fomenta-se o anseio de reconhecer os aspectos constituintes da cultura e história por meio do contato com material interativo e informações sobre o tema, ampliando o repertório.

Posteriormente, a Progressão, ligada ao componente motivacional “Desenvolvimento e Realização”, enfoca o uso de missões e recompensas nas quais será fomentada a percepção do progresso realizado no reconhecimento de aspectos culturais e históricos. Assim, conclui-se com a etapa do Jogo Final que por sua vez, reporta ao “Empoderamento” no qual utilizando testes, *feedback*, socialização e desenvolvimento de material com escrita colaborativa sobre a temática, os estudantes,

na maioria das vezes em equipes, construirão subsídios para a percepção de suas aprendizagens e a produção de material que replique a prática.

O processo de gamificação envolve desafios por meio do trabalho em equipe com foco em competências colaborativas e comunicativas. Enquanto produtos e objetos para avaliação devem ser analisados registros em diário de bordo virtual e produção material técnico digital. A avaliação processual e formativa com observação do desempenho dos alunos e a análise das produções permite o desenvolvimento de novas atividades que procurem atingir as dificuldades surgidas durante as produções dos trabalhos. Para tanto, a avaliação requer que se considere: observação da participação ativa dos alunos no desenvolvimento das atividades e análise de relatórios de desempenho.

Na abordagem em História, a transposição didática pode ser direcionada por práticas de gamificação que aliem a mecânica de jogos, à problematização das versões históricas sobre eventos. Conforme Lourenço (1997) e Rocha (1998), na história da pedagogia da infância, o jogo representa estratégia de fomento ao processo de desenvolvimento infantil em teorias da aprendizagem proposta por estudiosos como Fröebel e Piaget.

Os jogos são constituídos por regras, rotinas, ações, feedback, objetivos, conflito e interação social. Exigem do jogador ações como a resolução de problemas, a tomada de decisão, a capacidade de saber lidar com o fracasso e o sucesso. Proporcionam ao jogador o desenvolvimento de capacidades como a persistência, bem como de destrezas cognitivas e motoras necessárias para obterem sucesso no jogo e na vida (CARVALHO et al., 2015, p. 32).

A aprendizagem baseada em jogos é caracterizada pela articulação de *games* ao processo de mediação pedagógica. Para tanto, Martins (2022a) afirma que se destacam as versões de *board game* (tabuleiro), *card game* (cartas), trilha ou *role-playing game* (RPG).

Entre as propostas que se destacam seguindo o *layout* de cartas, o jogo da memória caracteriza possibilidade de recurso para abordagem de objetos de conhecimento da História. Superando o viés memorístico tradicional de retenção de informações, trata-se de potencializar

a memória como estrutura cognitiva que se articula à dinâmica social para problematização de conceitos e fatos.

Segundo Antunes (2008), o jogo de memória promove um desenvolvimento intelectual e afetivo ao possibilitar a memorização e a identificação. Assim, estimula elementos visuais, conceitos e informações sobre o tema a fim de que o aprendiz compreenda pela prática de observação e da retomada de conhecimentos prévios sobre o tema.

Ainda no âmbito das práticas de jogabilidade em sala de aula, destaca-se o jogo de estratégia. O formato em tabuleiro trabalha a habilidade de atuação tática do aprendiz. É possível adaptar versões de jogos comerciais tais como *War* e *Combate*. Nesse panorama, surgem possibilidades de ressignificação das interpretações tradicionais, evidenciando a dinâmica política no contexto social. Há a perspectiva de abordagem de aspectos éticos e do papel da mediação em cenário de conflito.

Outro modelo nesse sentido constitui os jogos de trilha. Organizada em tabuleiro, a trilha desenhada apresenta desafios a serem superados pelo aprendiz em vinculação à temática abordada. Permite contextualizar elementos do espaço, processos de conquista e táticas desenvolvidas durante o movimento. Diante disso, promove a comunicação, o respeito às regras além do raciocínio lógico e a simbolização.

A prática com jogos pode ser organizada em situações para *feedback* do conteúdo. Como instrumento avaliativo, baseado em critérios definidos pelo docente, o formato de *Quiz* pode ser facilmente adaptado a ambientes digitais. No estilo tutorial, evidencia a abordagem significativa do erro podendo fazer uso de níveis e recompensas.

Com o avanço das tecnologias digitais a partir dos anos 1970, a aprendizagem baseada em jogos se amplia no formato de videogames, repercutindo no desenvolvimento de diversas propostas em circuito comercial suscitando o olhar sobre o uso pedagógico de videogames (Koster, 2005; Pink, 2009; Ryan; Deci, 2000). O consumo em massa de produtos tecnológicos como computadores, celulares e internet evidencia a aprendizagem baseada em videogames.

Conforme Battaiola (2000), por jogo eletrônico, compreende-se um sistema formado da articulação entre enredo, motor e interface interativa. A partir do enredo surge a trama e o objetivo do jogo que vai direcionar os passos a serem seguidos pelo aprendiz. O motor se refere

à linguagem de programação e por sua vez, a interface interativa é o conjunto imagético visualizado pelo usuário (BETHKE, 2003). Trata-se de aproveitar o conjunto de jogos comerciais com temáticas históricas para aproximar a percepção discente, da historicidade.

Numa aprendizagem colaborativa, o jogador desenvolve processos dentre os quais se destacam: a sondagem ao explorar o ambiente virtual e a construção hierárquica de desafios propostos. Nessa caminhada, os games evidenciam eventos vinculados a uma narrativa a ser acompanhada com base em seus estilos cognitivos e afetivos do sujeito.

Em relação ao seu caráter facilitador, convém ressaltar que este não se encontra apenas em seu fator atrativo. As possibilidades de intervenção no processo de ensino-aprendizagem englobam o desenvolvimento das seguintes habilidades:

Aprender a experimentar, atuar sobre o mundo de uma nova forma; obter o potencial de unir-se e colaborar com grupo de afinidades; desenvolver recursos para uma aprendizagem futura e resolução de problemas; pensar âmbitos semióticos como espaços manipuláveis [...] habilidades fundamentais para o sucesso do processo de ensino aprendizagem à medida que os mantêm vivos na vida e no mundo do trabalho [...] raciocínio lógico, criatividade atenção, capacidade de solucionar problemas, visão estratégica e desejo de vencer são elementos que podem ser desenvolvidos na interação com games (ALVES, 2012, p. 168-169).

Os processos demonstram uma aprendizagem interativa baseada em desafios cognitivos, dotando de significado a prática pedagógica. Assim, os games não podem ser utilizados apenas com a intenção de animar a transposição didática. Devem caracterizar elementos mediadores entre os alunos e os objetos de conhecimento.

Com base nessa proposta de ensino problematizante, a abordagem do conhecimento histórico a partir do uso de games enriquece a interação do aluno com os conteúdos. A partir da estrutura visual e narrativa, é perfeitamente viável trabalhar as noções relacionadas ao tempo e suas dimensões: sucessão, duração e simultaneidade. Isso permite ao professor intervir através da reflexão sobre os diferentes tempos de acordo com a realidade.

Outro ponto de discussão engloba a versão atribuída a um fato. Nesse sentido, o aluno é conduzido à percepção de que as narrativas partem de pontos de vista diferentes. Isso permite que ele verifique as diferentes versões da História bem como a presença da subjetividade. A intervenção pode ser direcionada ainda, à discussão de aspectos da vida social de comunidades do passado. Entretanto, é necessário no tratamento da imagem, retratar os aspectos ficcionais da obra.

O conceito de anacronismo também aparece como algo a ser discutido. Devido seu nível de abstração, pode constituir um aspecto de difícil compreensão para os estudantes. A presença do anacronismo na narrativa dos games é proposital, tornando a atividade mais interessante enfocando o humor e possibilitando o procedimento de crítica histórica.

Fundamentado nessas contribuições, o uso dos jogos eletrônicos demonstra potencial significativo na abordagem de conteúdos distantes da realidade histórica do aluno, como os aspectos relacionados ao período medieval, por exemplo. É comum notar na interface de jogos eletrônicos, elementos relacionados ao imaginário medieval tais como: magos, fadas, duendes, elfos, dragões, cavaleiros típicos das narrativas que retratam aventuras fabulosas. Além disso, estão presentes argumentos baseados na conquista de territórios por membros da nobreza bem como a ação de forças sobrenaturais de caráter mágico (KARNAL, 2005).

Tal fato demonstra possibilidades de abordagem por meio desse material no processo de ensino-aprendizagem com objetos de conhecimento da medievalidade. Mais precisamente, sobre os aspectos do imaginário medieval ilustrados pelos jogos eletrônicos.

Games e medievalismo na gamificação no ensino de História

A série *The Legend of Zelda* é uma criação dos japoneses Shigeru Miyamoto e Takashi Tezuka, desenvolvida pela Nintendo em 1986. O objetivo inicial do jogo era estimular a exploração de um jardim pelos jogadores numa perspectiva de aventura. Composto por elementos mágicos que enfocam o imaginário relacionado a lendas, a narrativa do jogo é simples e centra-se na jornada de um herói que representa a luta do bem contra o mal. O *game* é executado em terceira pessoa, oferecendo ao jogador, a possibilidade de sentir a relação entre o

avanço na aventura e as decisões tomadas (GONÇALVES; ZAGALO, 2009).

O jogo se caracteriza pela mistura de aventura e estratégia com elementos de Role Playing Game (RPG). Neste modelo, o jogador assume o papel de um personagem seguindo um enredo baseado num roteiro com regras. Ao longo de vinte e quatro anos, a série se mantém sofrendo mudanças gráficas com o avanço tecnológico e agregando funcionalidades.

O enredo aborda uma aventura no reino de *Hyrule*. Nele o jogador controla o protagonista *Link* um *Hylian*, pertencente a uma raça híbrida de humanos e elfos. *Link* é convocado para lutar em busca da salvação do reino ameaçado após a captura da princesa *Zelda* pelo vilão *Ganondorf*. O antagonista deseja a posse da *triforce* e o domínio do reino. Durante a jornada, *Link* explora *dungeons* (calabouços) a fim de confrontar o *Dungeon Boss* (chefe). A progressão nesses espaços depende da posse de itens como chaves e tesouros, por exemplo (HIMEKAWA; MIYAMOTO, 2012).

A versão *The Legend of Zelda: Ocarina of Time* (OoT), lançada em 1998, é o quinto título da série: o primeiro a ser elaborado totalmente em 3D. Lançado para uso no console Nintendo 64, na versão de cartuchos, o enredo e interface deste título caracterizam a base dos lançamentos posteriores direcionados a consoles mais modernos.

Miyamoto afirmou que o principal conceito em Ocarina of Time manteve-se inalterado visando explorar e desvendar o caminho a tomar. O primeiro objectivo era criar um mundo tridimensional onde Link pudesse "viver" (GONÇALVES; ZAGALO, 2009, p.09).

The Legend of Zelda: Ocarina of Time começa com *Link* ainda criança na pequena vila denominada *Kokiri Forest*. A exploração inicial da vila revela elementos escondidos: tesouros, objetos, passagens secretas. Paralelamente, o jogo apresenta *Saria*, um elfo que apresenta pistas sobre a jornada a ser percorrida e *Navi* uma fada guardiã que explica a missão (HIMEKAWA; MIYAMOTO, 2012).

Link parte para o castelo e se depara com a princesa *Zelda* sendo perseguida pelo vilão *Ganondorf*. No encontro, recebe das mãos dela, uma flauta: a *Ocarina do Tempo*. Assim, ele se direciona ao Templo do

tempo em que encontra a lendária Espada Mestra que o escolhe como seu portador. O menino se transforma no Herói do Tempo em busca da retomada da *triforce* capturada por *Ganondorf*.

A *triforce* representa o poder no jogo. Caracteriza uma relíquia sagrada criada pelas deusas *Din*, *Farore* e *Nayru* representada por três triângulos equiláteros e seus respectivos elementos: poder, sabedoria e coragem. Torna realidade todos os desejos do coração de quem a tocar. Estando com alguém de coração puro, garante a paz e a prosperidade do mundo. Do contrário, nas mãos de um coração ambicioso, o mundo conhecerá as trevas (HIMEKAWA; MIYAMOTO, 2012).

Com base nas instruções e descoberta de itens, o herói parte para a aventura numa interface que contempla um ambiente envolvente. O espaço é caracterizado por castelos, vilas, masmorras, cidades, florestas, cavernas, lagoas, desertos e montanhas. *Ocarina of Time* inova também ao inserir na narrativa, melodias a serem executadas pelo jogador a fim de desbloquear itens ou movimentar o protagonista *Link* nos campos de *Hyrule* “O realismo do aspecto gráfico é apoiado por um sistema inovador de passagem do tempo, onde se vê o dia a alternar com a noite, o sol com a lua, e a luz a mudar respectivamente” (GONÇALVES; ZAGALO, 2009, p.07).

Ao desvendar os *dungeons*, na batalha final, *Link* aplica o último golpe em *Ganon*, utilizando a Espada Mestra levando-o para um Reino Sagrado onde ele ficará por toda a eternidade. Com o mal derrotado, *Zelda* utiliza a *Ocarina* e retrocede o tempo em sete anos, enviando *Link* de volta ao passado para que possa recuperar sua infância perdida. Na interface do jogo, destacam-se elementos do enredo que podem ser utilizados na mediação do aluno com o conhecimento histórico, especialmente sobre o imaginário medieval.

A narrativa do *game* tem como um de seus principais argumentos a questão do tempo. A passagem de temporalidades surge como primeiro elemento que pode ser retomado na transposição didática. O aprendiz pode problematizar a diversidade de faces que o tempo apresenta: não apenas o aspecto cronológico, mas também, biológico, psicológico bem como sua caracterização no imaginário. Assim, um conteúdo de caráter abstrato pode ser visualizado por meio de elementos imagéticos facilitando a relação do aprendiz com a concretude tornando possível a compreensão do significado da temporalidade.

Acerca das características do medieval presentes no game, podem ser destacados inúmeros aspectos. O ambiente retratado contempla castelos, campos, cidades rústicas, feiras, florestas: espaços típicos da Europa medieval. Os primeiros ambientes percorridos pelo jogador caracterizam a floresta e uma pequena vila que precisam ser libertadas do mal, ilustrado pela predominância de fenômenos naturais agressivos como chuvas intermitentes, trovões e escuridão. Nessa etapa se pode notar, por exemplo, a relação de dependência do homem com os fenômenos naturais na elaboração de um imaginário vinculado ao sagrado.

Nesse período, o homem tinha sua vida moldada pelas dificuldades relativas ao domínio da natureza. Por isso, era permeado pelo sentimento de insegurança devido à falta de um instrumental voltado para o controle dos fenômenos naturais. Com isso, ele buscava explicar a realidade a partir do sagrado vivendo sob a égide da hierofania, ou seja, pela manifestação do sagrado (FRANCO JR, 2004, p.139).

Em *The Legend of Zelda*, os *dungeons* caracterizam lugares tomados pelo mal que devem ser resgatados a partir da luta de *Link* com os chefes. Nesse sentido, outro elemento mental visualizado é o maniqueísmo: a luta do bem contra o mal. O homem medieval vivia em constante estado de tensão diante da escolha: desfrutar dos benefícios do paraíso ou enfrentar os castigos do abismo infernal (FRANCO JR, 1981). O jogo possui um herói que deve enfrentar o vilão a fim de garantir a paz no universo zelda.

Ainda sobre os elementos constituintes da mentalidade medieval presentes no jogo, além da hierofania e do maniqueísmo, podem ser notados o contratualismo e a belicosidade. *Link* ilustra o primeiro deles na realização de obrigações para com o bem e as entidades mágicas criadoras da *triforce*. O segundo está representado no processo de resgate do poder e da princesa durante o embate com o mal representado no vilão *Ganondorf*.

De acordo com Franco Jr. (1981, p. 31), “o contratualismo medieval previa a reciprocidade de direitos e obrigações entre os homens e consequentemente entre estes e o sagrado. A belicosidade caracterizava o enfrentamento constante dos homens com as forças do mal”. Assim, o modelo de homem daquele período era definido pelo sagrado.

Numa relação contratual, o homem deveria defender sua alma na luta do bem contra o mal.

Na caracterização das personagens, notam-se elementos mitológicos de origem pagã: deusas, fadas, elfos, árvores com características humanoides, elementos da natureza que ganham vida. O povo *Zora*, por exemplo, ilustra a vida debaixo das águas do Lago *Hylia* demonstrando a mentalidade da cidade submersa que caracteriza o antigo mito da Atlântida. Por outro lado, o povo *Goron* que vive em um vulcão, tem seu enredo relacionado ao mito do dragão. A identificação desses elementos permite superar a imagem do medieval como período exclusivo da mentalidade cristã. A referida época também continha referências pagãs no imaginário coletivo (BAKHTIN, 2010).

Ainda sobre esse aspecto, ressalta-se no jogo a simbologia mística dos números, característica do período medieval, herança pitagórica da antiguidade. O referido elemento está presente na alegoria da *triforce* representada pelo triângulo que atribui ao número três a estruturação dos poderes que mantêm o mundo em harmonia. “No medieval, os números sagrados estavam na base das composições artísticas [...] é inerente ao número ser determinado, acabado, arredondado e simétrico, gerando a base da harmonia e do todo” (BAKHTIN, 2010, p. 408).

Outro ambiente retratado no jogo que pode ser vinculado a uma análise acerca das estruturas econômicas do período medieval é o *Lon Lon Ranch*. O espaço é caracterizado como a propriedade rural de *Talon* que se dedica à criação de cavalos e demonstra uma perspectiva de economia de subsistência típica do feudalismo. O rancho caracteriza a presença do feudo na sociedade medieval: “uma porção de terra, concedida por um senhor a um vassalo em troca de sua fidelidade e para dar-lhes meios de sobrevivência” (CARPENTIER, 2012, p. 18).

Nessa perspectiva, encontra-se ainda no jogo, o ambiente do castelo de *Hyrule* enquanto setor composto pelos nobres. A interface retrata uma fortificação de elementos longitudinais e pontiagudos semelhantes a catedrais góticas e demonstra o caráter de fortaleza da construção, tendo ao seu redor uma pequena vila onde está a população servil. A temática ilustra a divisão social do medieval: rígida e estamental. “A sociedade estava dividida em três ordens: os religiosos do clero, os cavaleiros da nobreza e os servos cujo trabalho deve alimentar a todos” (CARPENTIER, 2012, p. 12).

O castelo de *Hyrule*, portanto, representa o afastamento entre as ordens que compõem a divisão social na idade Média. Sua caracterização apresenta os nobres em seu status privilegiado e a população servil centrada no trabalho que sustenta as demais ordens numa economia de subsistência e troca de gêneros naturais. Assim, pode servir como ponto de partida para a discussão acerca da divisão de classes possibilitando relações com a contemporaneidade.

Ainda acerca dos ambientes caracterizados no jogo, *Kakariko Village* pode ser compreendida como espaço que retrata os primeiros centros urbanos. A localidade é formada por carpinteiros que viabilizam o processo de construção da pequena cidade. Os elementos representam a presença das corporações de artesãos que ilustram as mudanças no modo de produção a serem concretizadas no período renascentista.

As guildas davam a artesãos e comerciantes uma cultura comum [...] cada ofício tinha sua cultura própria [...] eram dominadas pelos mestres dos ofícios, formando sociedades secretas com ritos de iniciação e mitos sobre seus fundadores [...] os aprendizes atuavam como grupos formalmente organizados (BURKE, 1998, p. 66).

Um elemento presente no *game* caracteriza a visão medieval sobre a diversidade. O medievo foi marcadamente centrado na necessidade de obediência a um modelo de homem virtuoso, focado para o bem, enquadrado nos estamentos da sociedade. Assim, sujeitos com comportamentos diferenciados eram vistos com reserva e caracterizados como estranhos tornando-se apartados do convívio social.

Nesse sentido, destaca-se no jogo, a Vila dos *Gerudos*. O local constitui uma tribo feminina situada no deserto com atividades voltadas para trocas comerciais. A caracterização das habitantes *gerudo* lembra elementos visuais do islamismo principalmente pelo uso do véu para cobrir o rosto.

Quando se trata de trabalhar o período medieval nas aulas de história, a abordagem sobre islamismo ainda é escassa, sendo sobreposta pela apresentação dos princípios cristãos. Conforme Zierer (2009, p. 16), “O islamismo é um tema muito importante que pode ser aprofundado. Pensando no Oriente Médio e nas guerras representadas

pelas cruzadas, pode ser analisada a questão do etnocentrismo”. Nesse sentido, o isolamento dos *gerudos* no game demonstra a mentalidade de estranhamento entre islamismo e cristianismo na Idade Média e pode ser utilizado como ponto de debate acerca da questão.

Além dos elementos supracitados, a própria narrativa central do game pode ser foco de aprofundadas análises do imaginário medieval. A aventura de *Link* para derrotar o mal e se tornar um herói ilustra a mentalidade cavaleiresca do medievo.

O enredo da aventura de *Link* apresenta correlações com a narrativa da busca pelo *Graal* representada nos escritos arturianos medievais. A novela de cavalaria que aborda a busca pelo *graal*, expressa a compreensão de mundo medieval referente ao rei, o cavaleiro e a mulher. O *graal* é retratado com propriedades mágicas que garantem a fecundidade e ao ser corrompido pelos pecados dos nobres, desaparece para ser encontrado pelo cavaleiro mais puro. O destaque na narrativa não é o rei Arthur, mas sim, o cavaleiro evidenciando o caráter restrito do poder real no medievo (ZIERER; FEITOSA, 2011).

Em *Legend of Zelda: Ocarina of the time*, o rei é apresentado numa posição secundária, em pequenas aparições ressaltando-se o papel de *Link* enquanto herói assim como o cavaleiro. Outra semelhança do jogo com a novela de cavalaria se relaciona à representação do “ideal cavaleiresco sob a ótica cristã, mas sempre permeado por um fundo celta apresentando caráter mágico” (ZIERER; FEITOSA, 2011, p. 16). Assim como Gallaz, *Link* ilustra o modelo de cavaleiro perfeito, na busca pelo bem, eleito com superioridade sobrenatural atestada por seres mágicos como fadas e deusas. Na caracterização física de *Link*, são notados ainda, atributos da realeza e nobreza medieval: uniforme, armas e brasão.

A aventura de *Link* retrata além da busca pela garantia de paz ao reino a partir da superação do mal pelas forças do bem, elementos do amor cortês presentes nos romances de cavalaria. “O amor cortês aparece como amor perfeito, uma relação ideal, verdadeiro objeto cultural, a representação da dama e do poeta que a serve” (LE GOFF; SCHMITT, 2002, p. 47). Nessa perspectiva, o herói empreende esforços para salvar a princesa *Zelda* das mãos do vilão *Ganondorf*. Em sua trajetória, *Link* conhece *Malon* filha de *Talon*, dono do *Lon Marlon Ranch* e a princesa *Ruto* do povo aquático de *Zora*. Ambas se mostram apaixonadas

das atribuindo ao herói a caracterização de príncipe encantado. Mas, *Link* prossegue em sua aventura com a postura do cavaleiro que faz a corte, mas não perde o foco de sua missão.

O episódio ilustra um dos papéis atribuídos à mulher no contexto medieval. O amor cortesão realiza uma promoção da condição feminina. “A mulher aparece em posição dominante, o amante é realmente um vassalo que empenha sua fé como um homem completamente fiel” (LE GOFF; SCHMITT, 2002, p. 54). Tradicionalmente, os textos ressaltam a inferioridade feminina no medievo e sua comparação ao desajuste provocado por Eva disseminado na mentalidade cristão. Este aspecto do game pode ser utilizado para problematizar a questão feminina no medievo com os alunos. Por meio dele, nota-se que apesar da superioridade masculina e do imaginário misógino, havia estratégias de resistência desenvolvidas em torno das mulheres que lhe ofereciam algum status.

Com base no exposto, podem ser notadas as vinculações com o universo mental do Medievo que podem ser empreendidas através da utilização do game *The Legend of Zelda; Ocarina of the time* na transposição didática desse conteúdo. A abordagem do conhecimento histórico referente ao período medieval no currículo escolar requer a renovação conceitual e temática proveniente do avanço dos estudos medievais a partir dos *Annales* e da Nova História. A pesquisa historiográfica precisa adentrar a sala de aula de modo a contribuir com a problematização do conhecimento histórico e, por conseguinte, com a formação do senso histórico dos alunos pela reflexão sobre a atualidade do legado cultural da Idade Média.

Considerações Finais

As mudanças curriculares no ensino de História requerem o rompimento com práticas homogeneizadoras e acríticas. Para tanto, é preciso valorizar reelaboração do conhecimento por meio de práticas pedagógicas que dialogam com saberes e culturas não escolares. O ensino de história, então, se presta ao seu papel dentro da sociedade na medida em que não mais formata repetidores de datas e verdades pré-determinadas, mas incentiva o aluno a pesquisar seu conhecimento tornando-se autor de sua própria expressão.

A gamificação permite pela via da ludicidade, a aproximação de conteúdos abstratos e distantes da realidade concreta do aluno. Assim, o jogo enquanto procedimento de intervenção docente facilitadora contribui para a significação do conhecimento histórico pelo estudante. A correlação entre uma sociedade histórica distante e a atualidade favorece a compreensão de conceitos e a formação do pensamento histórico. Além disso, amplia a consciência discente como sujeito histórico ao fazê-lo perceber-se enquanto tal a partir da percepção de que é permeado pela relação constante entre presente e passado.

O jogo *Legend of Zelda: Ocarina of the time* mostra que as tecnologias e principalmente os *games* surgem como mecanismo de relação entre o digital e o currículo. Os objetos de aprendizagem vinculados ao conhecimento histórico sobre medievo podem a partir dos recursos educativos digitais, obter uma transposição didática que contribua para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Referências

- ALVES, Lynn. Jogos eletrônicos e ensino on-line: aprendizagem mediada por novas narrativas. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara. P. (org.). *Educação On-line: conceitos, metodologias, ferramentas e aplicações*. Curitiba, PR: CRV, 2012.
- ANDREOZZI, Maria Luiza. *Piaget e a intervenção psicopedagógica*. 5 ed. São Paulo: Olho d'água, 2005
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARAÚJO, Inês. Gamificação. In: CARVALHO, Ana Amélia A. (org.). *Metodologias Ativas e Tecnologias Educacionais Digitais. Módulo 2*. Coimbra: MATED, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2010
- BATTAIOLA, André L. Jogos por Computador – Histórico, Relevância Tecnológica e Mercadológica, Tendências e Técnicas de Implementação In: *Jornada de Atualização em Informática*. 19., 2000, Curitiba. *Anais ...* Curitiba: SBC, 2000. v. 2. p.83-122.
- BETHKE, Eric. *Game Development and Production*. Los Rios: Wordware Publishing, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998

CARPENTIER, Vicent. *A Idade Média passo a passo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002

CARVALHO, A. A., ARAÚJO, I.; FONSECA, A. Das Preferências de Jogo à Criação do *Mobile Game Konnecting*: um estudo no ensino superior. *RISTI*, n. 16, p. 30–45, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.17013/risti.16.30-45>. Acesso em: 10 jul 2022.

CHOU, Y. *Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards*. Octalysis Media. Birmingham: Packt Publishing Ltd, 2019..

DETERDING, S., DIXON, D., KHALED, R.,; NACKE, L. *From game design elements to gamefulness: defining “gamification.”* Disponível em: <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FRANCO JR, Hilário. *As Cruzadas*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

FRANCO JR, Hilário. *A Idade Média, nascimento do Ocidente*. Nova ed. rev. e ampl. São Paulo: Brasiliense, 2004.

GONÇALVES, Aníbal; ZAGALO, Nelson. Citizen Zelda. Prisma.com. *Revista de Ciências e Tecnologias de Informação e Comunicação do CETAC.MEDIA*. Portugal, 2009

HIMEKAWA, Akira; MIYAMOTO, Shigeru. *The Legend Of Zelda: Hyrule Historia*. Oregon, EUA: Dark Horse, 2012.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

KOSTER, R. *The Theory of Fun for Game Design*. Paraglyph Press, 2005.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean Claude (coord.). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval*. São Paulo: EDUCS, 2002. 2v.

LOURENÇO, O. M. *Psicologia de desenvolvimento cognitivo: Teoria, dados e implicações*. Livraria Almedina, 1997.

MARTINS, D. M.; DOS SANTOS, S. R. R. *Educação digital na formação de professores para o ensino de História*. Contribuciones a las Ciencias

Sociales, [S. l.], v.16, n. 8, p. 9159 – 9171, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com>. Acesso em: 5 ago. 2023.

MARTINS, Dayse M. Ensino de história do Maranhão e gamificação da Balaiada. In: ABRANTES, Elisabeth Sousa; PEREIRA, Josenildo de Jesus; MATEUS, Yuri Givago Alhadef Sampaio. (org.). *Histórias e Memórias da Balaiada*. – São Luís, MA: Editora UEMA, 2022a. p.127-151.

MARTINS, Dayse M. Gamificação e ensino no Brasil: estado da arte. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 07, Ed. 10, V. 01, p 130-139. Outubro de 2022b. Disponível em: <https://www.nucleo doconhecimento.com.br>. Acesso em: 12 jun 2023.

MARTINS, Dayse M. et al . The Legend of Zelda: Jogos Eletrônicos e Intervenções Pedagógicas na Abordagem sobre Medievalismo. *Revista Hipertexto*, v. 4, p. 21-52, 2014.

MARTINS, Dayse M; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. A Gamificação No Ensino De História: O Jogo ‘Legend Of Zelda’ Na Abordagem Sobre Medievalismo. *Holos* (Natal. Online), v. 7, p. 299-321, 2016.

MASTROCOLA, Vicente Martin, *Doses Lúdicas*: breves textos sobre o universo dos jogos e entretenimento. Edição do autor: São Paulo, 2013.

PIAGET, Jean. A psicologia da criança e o ensino de História. In: PARRAT, Silvia; TRYPHON, Anastasia (org.). *Sobre a pedagogia* Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PINK, D. H. *Drive: The surprising truth about what motivates us*. New York: Penguin Books Ltd, 2009.

PINSKY, Jaime. *Porque gostamos de história*. São Paulo: Contexto, 2013.

ROCHA, F. *Correntes Pedagógicas Contemporâneas*. 2. ed. Livraria Estante Editora, 1988.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, v., 25, n.1, p. 54–67, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1006/CEPS.1999.1020>. Acesso em 11 jul 2022.

ZANOLLA, Silvia Rosa Silva. *Videogame, educação e cultura*: pesquisas e análise crítica. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

ZIERER, A.; FEITOSA, Márcia M. M. (org.). *Literatura e história antiga e medieval*: diálogos interdisciplinares. São Luís: EDUFMA, 2011.

ZIERER, A. Iluminando a Idade Média: um breve panorama sobre a História Medieval no Brasil e a relação História-Ensino. In: ZIERER, A.; XI-

MENDES, C. A. (org.). **História antiga e medieval**: cultura e ensino. São Luís: Editora UEMA, 2009, v. 1, p. 9-27.

A autora

Dayse Marinho Martins é Doutora em Políticas Públicas UFMA, realizando estágio pós-doutoral em História no PPGHIST/UEMA, Doutoranda em História PPGHIS/ UFMA, Mestra em Cultura e Sociedade UFMA, com Especializações em áreas das Ciências Humanas além de Formação em Mídias digitais e tecnologias educacionais pela Universidade de Coimbra no Programa Professor Cidadão do Mundo FAPEMA. Licenciada em Pedagogia, História e Filosofia, Bacharela em Psicologia. Professora SEMED São Luís, Especialista em Educação da SEDUC MA, Docente externa permanente PPGPSI/UFMA, Psicóloga CRP 22/03627. Membro Efetiva da Academia Maranhense de Ciências na cadeira de nº 42, patronada por Claude Abbeville.

VAMOS JOGAR: METODOLOGIAS ATIVAS E GAMIFICAÇÃO EM UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE IDADE MÉDIA

Marta Silveira
Rodrigo Rainha

A pesquisa acadêmica é muitas vezes solitária e complexa. Levantamos dados, estudamos documentos, produzimos teses, artigos e materiais. Ficamos ansiosos para a reação dos nossos pares. Algumas vezes até pensamos sobre quantas pessoas lerão as nossas reflexões. Quando nos unimos, como no *Programa de Estudos Medievais* da UERJ, programa onde, juntamente com outros professores, criamos laboratórios de pesquisa, orientamos os trabalhos dos alunos, realizamos eventos variados tanto física quanto virtualmente, sentimos reduzir essa solidão, mas ainda sentimos que falta alguma coisa.

Somos lançados em uma crise intelectual fácil de ser aferida quando nos vemos rotulados como intelectuais de segunda classe por não produzirmos conhecimentos em que a sociedade reconheça direta e imediatamente a sua utilidade, ou ainda pior, quando somos retratados como inimigos ou deturpadores da educação. A crítica ferrenha, feroz, injuriosa de que as pesquisas em ciências humanas não contribuam para sociedade mostra-se contraditória com os esforços que enunciamos no primeiro parágrafo. Absurdo, de certo, mas que deve gerar uma reflexão da nossa parte. Contudo, não há como negar que os trabalhos produzidos na academia ainda estão demasiadamente focados nos interesses e na aprovação dos nossos pares, não chegando de forma efetiva à sociedade.

Sobre as críticas e a crise intelectual em que nos vemos lançados, temos duas considerações a tecer. A primeira é a injustiça que essas críticas representam aos pesquisadores sérios, dedicados, e que sabem, como afirmou o grande Pointcaré (1963), que toda e qualquer pesquisa que vise fomentar a elaboração do conhecimento é, por princípio, fundamental ao desenvolvimento da sociedade. As pesquisas que levantam dados, cruzam informações, abrem as perspectivas de compreensão da relação “homem e tempo”, objeto vital para o historiador, não podem ser subestimadas. Por outro lado, em um mundo onde convivemos com dinâmicas de tecnologias de informações diversas e com a difusão de informações de péssima qualidade, temos o desafio de nos

adaptarmos às demandas da sociedade e, principalmente, de não esquecer quem é realmente o público-alvo da nossa pesquisa, a saber, a sociedade e a sua melhoria. Logo, é preciso pensar, o quanto antes, sobre como podemos aproximar as nossas reflexões, enquanto historiadores, do tecido social, a fim de que não sejamos legitimadores da violência e exclusão que nos cerca.¹

A função do historiador é discutir, propor, visitar, compreender, atuar para que a sociedade possa entender o seu papel que, claramente não é olhar o passado para entender o presente e prever o futuro, mas sim comprometer-se com a sua própria sociedade, buscando refletir intensamente sobre a relação do homem com o tempo, tanto o passado quanto o presente.

O reconhecimento da pesquisa histórica não enfrentou dificuldades de ganhar espaço nos currículos formais, quando então, a função da história era ensinar os habitantes de um país a serem cidadãos e o seu entendimento encontrava-se vinculado a noção de cidadania e de memória coletiva. A história que faz parte da tradição escolar é filha desse período. Logo, acredita-se que, no senso comum, o papel da história é fornecer a identidade e sendo de pertencimento aos membros de um grupo. Contudo, com o avanço das pesquisas e com o uso de novos arcabouços teóricos e metodológicos, a história mudou, tornando-se crítica e, portanto, não entendeu mais às demandas impostas a ela pelo sistema político e educacional.

Mesmo lentamente, esses debates acadêmicos demoraram, mas chegaram às escolas. Atualmente, os professores de história levam ao ambiente escolar discussões críticas, como as que remetem às formas de exploração e de apropriação², e questionam o uso de conceitos e de modelos interpretativos do processo histórico que já se encontram superados. Falamos especificamente da educação brasileira onde modelos eurocentristas, que justificam a nossa inserção na sociedade ocidental, ainda são utilizados como formas de entender o processo histó-

1 Historicamente já experimentamos esse papel. Recentemente no mundo durante os debates do período de I e II Guerras, e no Brasil mais recentemente da forma como o ensino de história foi construído durante a Reforma da LDB da ditadura civil-militar.

2 Que se registre não é uma entrada linear, ainda sobrevive intensamente a história como sinônimo de decorar algo, aprender sobre o passado, como foram as coisas “de verdade.”

rico e, por conseguinte, alimentam a pecha de conservador, de cultivador do passado europeu e de religioso aos medievalistas.

Então vejam que situação: demoramos muito para fazer chegar à escola as referências teórico-metodológicas contemporâneas do campo historiográfico, pois todo o esforço nesse sentido depende diretamente da formação dos futuros docentes que atuarão no sistema educacional. Quando os bravos professores iniciam a implementação de um outro olhar em suas salas de aula, têm que lidar com o estranhamento dos alunos, das suas famílias e, às vezes, da própria equipe diretora da escola. Esses professores vivenciam, cotidianamente, mudanças curriculares e orientações pedagógicas diversas, sendo sempre instados a buscar uma conciliação entre os conteúdos históricos e as práticas pedagógicas. É preciso que nós, historiadores, assumamos o compromisso de refletir sobre o nosso ofício alinhando-o também às demandas educacionais, a fim de estimular os docentes a elaborar estratégias de ensino eficazes e consonantes às demandas dos seus alunos.

A história, nos atrevemos a dizer, encontrou seu campo fundamental na sociedade, um espaço que lhe faz bem e lhe dá sentido: a Escola. Entendemos que o nosso momento histórico é crítico, logo, a pergunta é: qual deve ser o nosso próximo passo? Devemos continuar na academia somente com as nossas pesquisas voltadas à produção de um alto conhecimento desconectado das demandas sociais ou devemos buscar uma aproximação crescente com o ambiente escolar onde a história é ensinada à população brasileira?

Nós nos recusamos a ficar de fora desse debate! Os debates acadêmicos devem instrumentalizar, organizar e aprender com a escola. Precisamos aprender, discutir, falar mais de e sobre a escola. Esse é o movimento que o *Programa de Estudos Medievais* da UERJ vem buscando e parte dele exporemos aqui. Esse artigo reúne parte da prática pedagógica que desenvolvemos, ao longo do ano de 2020, ao lecionarmos uma disciplina eletiva cujo foco se concentrou no uso do discurso fílmico no ensino e no aprendizado da Idade Média. A disciplina em questão foi oferecida de forma totalmente virtual em função da pandemia, sendo utilizada a plataforma AVA da UERJ, onde foram desenvolvidas as atividades assíncronas nas quais os alunos interagiram via chat, fóruns e mensagens, e outras plataformas virtuais que abrigaram as aulas ministradas semanalmente.

Como professores com larga experiência na escola básica e na produção de projetos direcionados aos diversos segmentos da educação, e instados a contribuir para a formação de futuros pesquisadores e professores mesmo em tempos tão peculiares, nos vimos motivados a alterar e a refletir sobre a nossa prática docente. E mais do que isso, pretendemos contribuir para esclarecer que o ensino dos conteúdos relativos à Idade Média pode ser realizado sem que se reforcem modelos explicativos defasados e eurocêntricos, mas que se dê, sobretudo, pautado no estímulo ao debate e à reflexão.

Passamos a detalhar, então, a nossa aproximação com as perspectivas das metodologias ativas, em busca da construção de novas linguagens e designs que promovam a aprendizagem das temáticas medievais. Nosso objetivo maior não foi encaminhar o ensino da Idade Média para uma espécie de curiosidade ou de modismo alimentado pelos canais de *stream* ou pelo cinema. Negamos também a perspectiva daqueles que entendem o período medieval a partir de uma herança histórica identitária. Procuramos entender a Idade Média como um componente discursivo que se encontra presente nas questões prementes do nosso cotidiano, e que pode, através do seu estudo, estimular atitudes de inclusão, de tolerância e de entendimento do mundo por parte do alunado. Então, partamos para o compartilhamento da nossa experiência e das reflexões que tecemos em torno dela.

Da teoria à prática

Pautados em nossos objetivos, o PEM – UERJ tem promovido debates e projetos que permitam a integração entre o saber acadêmico e o ambiente escolar, e auxiliem na formação de uma nova geração de professores focados em novas dinâmicas de aprendizado.

O diálogo com a pedagogia aqui percebido não é acidental. As pesquisas desenvolvidas pelos professores que compõem este Programa apostam na modelagem de proposições interdisciplinares. Neste sentido os debates sobre temas como as ações pedagógicas, a educação fora dos muros da escola, o cotidiano escolar, a estrutura curricular, as práticas didáticas, os debates em torno do papel e da forma como os livros didáticos abordam os temas medievais há muito estão presentes nas buscas dos integrantes do PEM.

Agora, instados pelos desafios que envolveram o ensino remoto no ano de 2020, nos dedicamos a refletir sobre o uso das metodologias ativas na aprendizagem. Tais reflexões nortearam o planejamento da disciplina eletiva que lecionamos conjuntamente com a Profa. Miriam Lourdes Silva, na AVA da UERJ. A proposta era oferecer uma disciplina eletiva voltada para as questões que envolvem o ensino da Idade Média. A ementa foi construída com base em um recurso bastante tradicional: o discurso fílmico e cinematográfico sobre a Idade Média.

O desafio proposto aos alunos inicialmente era que semanalmente eles seriam instados a produzir estratégias pedagógicas com base nos materiais indicados por nós. Na AVA da universidade foram disponibilizados os filmes de acesso público, juntamente com resumos virtuais sobre os mesmos. Foram criados também fóruns e oficina de avaliação se utilizando todo o potencial interativo que a plataforma permitia.

Com o material pesquisado e orquestrado, iniciamos a disciplina, cheios de expectativas. Tudo começou de forma bastante tradicional: a elaboração de planos de aula, a seleção de textos e o estabelecimento de discussões acerca de como os filmes poderiam suscitar debates importantes sobre temas como: religião, gênero, racismo e violência. Contudo, tudo isso mudou quando atingimos a unidade “Idade Média e gamificação” e que representou um experimento para nós, professores, e para os nossos alunos.

É importante destacar que o que propomos aqui é um registro com nuances etnográficas das nossas experiências docentes e que apesar de possuírem um certo grau de inovação, não necessariamente se caracteriza pelo ineditismo no estudo do tema. O uso de games no ensino da história tem sido objeto de pesquisa de estudiosos brasileiros como Sônia Wardeley (2018), Nilton Mullet (2017) há um certo tempo, mas as contribuições dos medievalistas brasileiros para a intensificação das discussões em torno desse tema ainda são tímidas. Esperamos, então, contribuir para ampliar esse debate, lutando para propor uma educação inclusiva, intensificadora de opções e de possibilidades, e que permita ao aluno transpor as suas dificuldades cognitivas e socioeconômicas estimulando a sua criatividade e capacidade produtiva.

Metodologias Ativas e Gamificação

A proposta da referida unidade era debater o uso em sala de aula de games em que constem referências históricas. Foram apresentados aos alunos os resumos dos gráficos dos games, como *Assassin's Creed*, para aproximá-los do ambiente dos jogos. Muitos dos estudantes não tinham nenhuma experiência com jogos digitais e/ou analógicos mais “contemporâneos”, outros não tinham ideia de como explorar o uso desses materiais na sala de aula, e os demais se mostravam absolutamente empolgados a pesquisar essa questão.

A nossa primeira ação foi informar aos alunos que a proposição das metodologias ativas não é algo novo no ambiente pedagógico, mas que ganhou notoriedade a partir de uma série de eventos realizados pela UNESCO em fins dos anos de 1990, que resultaram na organização, por Jacques Delors, de um famoso compêndio intitulado *Educação um tesouro a descobrir* (1998). Essa obra consiste em um relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO que indica que as velhas técnicas de ensino se mostravam ineficazes por não gerar o aprofundamento do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse documento foram estabelecidos os quatro pilares que devem nortear a educação contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver. O uso desses pilares garantirá um aprendizado eficiente, vívido e transformador. O objetivo, portanto, é instar o aluno a mostrar-se ativo na aquisição do conhecimento, sendo capaz não de reproduzir, mas de experimentar e de construir o seu próprio conhecimento.

O segundo ponto da discussão estabelecida com os alunos se referiu ao uso das metodologias ativas na educação brasileira. Consideramos que o estabelecimento de um debate mais profundo, especialmente a partir dos anos 2000, acerca desse tema, promoveu mudanças significativas no setor educacional, mas ainda está longe de ser esgotado. Um exemplo disso é a questão do acesso da totalidade da população à educação. Sociedades capitalistas importantes, como os Estados Unidos, somente nos anos 1960 -70 passaram a garantir o amplo acesso da sua população ao sistema educacional. No Brasil o amplo acesso só foi conquistado nos anos de 1990, ainda que os grandes centros já o tivessem conseguindo nos anos de 1970.

A ampliação de vagas, o maior número de alunos em sala, a aceleração da formação de docentes para atender a demanda, a redução do tamanho dos cursos e a multiplicação do número de vagas foram as estratégias elencadas pelo governo brasileiro frente a UNESCO para a melhoria do sistema educacional brasileiro. Contudo, enquanto o mundo discutia qual era a melhor forma metodológica para promover a aprendizagem, o Brasil ainda lutava para garantir que suas crianças estivessem na escola. Em que condições? As mais inimagináveis. Pensar em metodologias e em avanços no campo educacional, apesar de vital, ainda parecia uma questão secundária, limitada à academia e ecoando minimamente entre os docentes atuantes na educação básica.

Resultado: avanço nos números e fragilidade nos resultados e nas aferições de qualidade. Os dedos e os culpados foram apontados para todos os lados e para todas as formas, sobrando para os professores a tarefa de transformar a forma de dar as suas aulas. “Falta-lhes prática, método e erudição”, gritaram especialistas controversos de todos os lados, intensificando ainda mais o debate. No entanto, essa autocrítica gerou alguns efeitos interessantes como a mudança nas estruturas dos cursos de licenciatura e as tentativas de promover reflexões mais efetivas sobre práticas pedagógicas que reconhecessem a centralidade do aluno no processo educacional.

Após as discussões estabelecidas nas aulas virtuais, nossos alunos foram instados a registrar as suas conclusões e reflexões nos fóruns que disponibilizamos na AVA. Feito isso, partimos para examinar com a turma algumas das modalidades de metodologia ativa que passamos a considerar brevemente agora.

A *Aprendizagem Baseada em Problemas*³ considera que o aluno, ao invés de partir de um conteúdo que precisa ser dominado, tem que ser instado a refletir acerca de um problema que deve ser elaborado com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas alcançadas tão logo forem propostas soluções efetivas ao desafio levantado.

A *Aprendizagem baseada entre times ou pares (Peer Instruction – PI ou Team Based Learning - TBL)* tem como meta fundamental o fo-

3 O Modelo é um clássico, nos remete a Jhon Dewey, mas o centro da proposta é fundamental, o aluno deve criar encontrar soluções, não ouvir e decorar sobre soluções estruturadas por alguém.

mento de um aprendizado interativo que envolve quatro etapas preliminares: a preparação individual, os testes individuais e coletivos, e o esclarecimento de dúvidas. É muito utilizada no sistema educacional para desenvolver habilidades e competências que envolvem o trabalho em equipe, a interação e o desenvolvimento do senso de coletividade. Na prática educacional, os conceitos são expostos e debatidos pelos alunos e seus posicionamentos registrados, enquanto o professor atua somente na mediação do processo.

Ressaltamos com os alunos que nas duas metodologias propostas é possível perceber que o professor não traz “a informação” ou o “conhecimento”. O professor roteiriza e estrutura o desenho das aulas, mas cada uma delas é vivida pela experiência e pela interação entre os alunos. Contudo, lembramos aos nosso alunado que a chegada dessas metodologias ao universo escolar não foi acompanhada da realização de treinamentos adequados com os docentes e o primeiro obstáculo enfrentado para a sua implantação foi a resistência. “Não dá para fazer isso!”, era a frase e o pensamento mais comum entre a maioria dos docentes.

As metodologias ativas não foram inicialmente entendidas pelos docentes como eficazes, mas úteis somente para aplicações eventuais por não encontrar um espaço efetivo de utilização na estrutura do cotidiano escolar. No entanto, apesar da resistência inicial, as metodologias ativas vêm sendo gradativamente empregadas no cotidiano escolar, não só por estarem no centro das políticas públicas educacionais, mas também pela pressão dos próprios alunos que, envolvidos com as novas tecnologias instam os docentes a investir na transformação do processo de ensino e aprendizagem. Os velhos modelos, lentamente, tiveram que ser modificados.

Partindo dessas reflexões, lançamos para os alunos as seguintes questões: é possível utilizar essas metodologias ativas no ensino da Idade Média? Se sim, como podemos viabilizar isto especialmente nas dinâmicas de ensino digital?

Os debates e os embates estabelecidos foram bastante ricos e guiados por uma provocação central: Uma vez que se altere o meio de comunicação e a forma de interação isso significa que a metodologia mudou de fato? A resposta a que chegamos foi: não!

O fato de se propor o uso de um aplicativo de conversa digital em um espaço chamado de sala de aula virtual não implica na utilização, de fato, das metodologias ativas, pois na maior parte das vezes, continua-se elaborando a dinâmica das aulas baseada, sobretudo, na voz do professor. Dessa forma, o aluno ainda vivencia um mundo automaticamente hierarquizado onde a voz do mestre é válida e onde mesmo os que resistem a ela o fazem reconhecendo a sua própria marginalidade. A lógica, portanto, ainda é a de uma reprodução conservadora.

Lançamos, então, aos alunos o desafio de elaborar uma proposta guiada nesses pressupostos metodológicos e que fugisse da perspectiva reprodutivista que nós renegamos. A proposta poderia ser planejada na modalidade digital ou física e envolver o uso da Metodologia Ativa de Aprendizagem em Gamificação para o ensino da Idade Média.

Metodologia Ativa de Aprendizagem Gamificada

De acordo com Alves, Minho e Diniz:

A gamificação se constitui na utilização da mecânica dos games em cenários non games, criando espaços de aprendizagem mediados pelo desafio, pelo prazer e entretenimento. Compreendemos espaços de aprendizagem como distintos cenários escolares e não escolares que potencializam o desenvolvimento de habilidades cognitivas [...] (ALVES, MINHO e DINIZ, 2014, p. 76).

Escolhemos desafiar os nossos alunos para o uso dessa metodologia em grande parte pelo nosso interesse em mergulhar em seu entendimento e em testar as suas possibilidades para o ensino da Idade Média. Atualmente existem muitos materiais e plataformas que utilizam e explicam o funcionamento da gamificação, tanto no ambiente escolar quanto no mundo empresarial. Em muitos deles encontramos um modelo quase empírico e básico que destacaremos agora, para depois partirmos propriamente para descrever como ele foi aplicado pelos nossos alunos.

Utilizar a gamificação não implica necessariamente em empregar recursos tecnológicos complexos e mesmo nem significa usar o jogo em sala de aula simplesmente para entreter os alunos. Significa, contudo,

perceber que o jogo tem princípios de regra/motivação que podem ser eficientes para o processo de aprendizagem, uma vez que estimula o aluno a envolver-se em ações que lhe remeterão a um processo de superação e melhoria das suas habilidades.

Apresentamos aos nossos alunos um exemplo simples: se propusermos um básico *quiz* para ser jogado na sala de aula, com uma regra para a sua realização e que estabeleça uma premiação àqueles que forem superando as fases propostas, utilizaremos um dos princípios de aplicação da gamificação. Essa dinâmica pode ser implementada em um conjunto de exercícios, que se superados abrem a chance de realizar, os próximos com uso de tecnologias analógicas ou digitais, e contribuir para gerar um ambiente de aprendizagem gamificado.

Como é perceptível a gamificação não representa uma inovação atual na educação. O uso de jogos como instrumentos de aprendizagem é até certo ponto frequente no ambiente educacional, mas a gamificação ainda é tradicionalmente mal aplicada e carece de reflexões enquanto instrumento didático. Para que essa metodologia alcance, de fato, toda a sua potencialidade de inovação é preciso, ao se propor um jogo, que se reflita a associação às regras, os prêmios e as fases do jogo de modo a que ela de fato se constitua em um recurso didático.

Marcela Albaini (2015, p.247) ao debater sobre o uso da gamificação no ensino de história sinaliza muito bem que se a gamificação tiver o objetivo pedagógico somente de implementar os modelos pedagógicos mais tradicionais, reproduzindo nomes e datas, ela se tornará somente um recurso, mas que não alcançará em nada o fim pedagógico que por ventura se pretenda quanto à renovação do processo de ensino e aprendizagem.

É importante alertarmos que gamificar a aprendizagem é diferente de metodologia ativa de gamificação, e a grande diferença reside no pressuposto. Ainda que o objetivo seja ao fim criar ambientes de aprendizagem gamificada na sala de aula, a construção do objeto a ser gamificado, assim como seu trajeto, se baseia na experiência da construção de jogos.

A construção de um jogo precisa de definições claras para que ele possa ser elaborado e atingir os resultados esperados. Sendo assim, faz-se necessário em primeiro lugar definir o contexto do jogo, ou seja, que problema será proposto? Em que contexto? Para qual público-

alvo? Qual é a jornada do herói que pretendo desenhar? Cada um dos sujeitos do jogo pode ter um conjunto de caminhos a percorrer, mas a jornada que precisa seguir e o trajeto planejado devem ser propostos com a máxima clareza. Para que esses elementos fiquem bem claros, o arquiteto do jogo deve utilizar-se das seguintes questões, que propomos aos nossos alunos: Quais problemas estão sendo enfrentados neste momento? Qual é o real objetivo da aprendizagem? Quem pode ser incluído no projeto de gamificação? Quais as relações entre os envolvidos, a quantidade, a forma, a necessidade e os espaços do jogo?

Orientamos os alunos, divididos em grupos de criadores de jogos, que se reunissem e conversassem entre si, refletindo sobre as questões levantadas com o intuito de descobrir o centro do problema que daria origem ao jogo que pretendiam criar.

Definido o problema central, os alunos partiram para a etapa seguinte: pontuar as diretrizes e a missão do jogo. A missão é o motivo da existência do jogo e a principal razão de se iniciar um projeto de gamificação. Esse passo é muito importante para atrair a equipe e atingir os objetivos desejados. A missão deve ser clara, objetiva e, além disso, mensurável. As missões genéricas devem ser, portanto, evitadas. A jornada do herói tem que ser clara, no melhor estilo já elencado pelo mitologista Joseph Campbell (1904—1987) em uma vasta obra produzida sobre o tema, que inspira ainda hoje a produção de filmes, games e livros direcionados aos mais diversos públicos⁴.

Definida a missão, partimos para a discussão da etapa seguinte: conhecer os jogadores. É preciso entender quais fatores e comportamentos influenciam os jogadores. A gamificação pode ter uma base geral que a conduz, como uma espécie de linha de experimentação, mas deve ser adaptada para favorecer a criação das possibilidades pessoais de cada jogador, como o nome, a idade e os seus hábitos.

4 Joseph Campbell dedicou-se ao estudo das mitologias desde a Pré-História ao mundo contemporâneo e sobre esse tema produziu um conjunto de obras extremamente vasto, onde defendeu a tese do monomito. Campbell considerou que as sociedades, nos mais diversos tempos e espaços, têm contado uma mesma história, apesar das variações locais, que remete à sua origem, fundamentam a identidade dos seus membros e refletem a luta dos homens contra as circunstâncias e os desafios enfrentados na sua existência.

Além disso, ressaltamos a importância de os alunos levarem em consideração os quatro perfis de jogadores existentes. O jogador predador, que tem como objetivo principal derrotar os oponentes, é competitivo, quer sempre estar na liderança e ser o melhor dentre todos. O conquistador tem na sensação da conquista o seu objetivo maior, sendo motivado pela realização das atividades do jogo. O jogador explorador é curioso e gosta de desvendar características do jogo, como mapas e jogabilidade. Já o jogador socializador prioriza os vínculos criados no jogo; para ele, socializar é mais importante do que cumprir as tarefas do jogo.

Analisados os perfis dos jogadores partimos para a determinação dos critérios norteadores do jogo. Lembramos aos alunos que nessa etapa devem ser determinadas as normas a serem cumpridas até o final do processo. O confronto do jogador com as regras é normal e pode ser que surjam alguns contratempos, mas as diretrizes precisam ser cumpridas, já que as regras do jogo são fundamentais para que ele funcione. Alertamos também aos grupos de criadores de jogos que para que a gamificação funcione é preciso que se leve em consideração que a imprecisão é uma das características das metodologias ativas. Os caminhos, as possibilidades vão aparecendo e o criador do jogo deve lidar com as imprecisões, criando e adaptando sempre que necessário. Logo, é preciso fazer diversas simulações do jogo antes de considerá-lo pronto. O jogo deve encorajar a colaboração e a interação entre os jogadores, estimulando a proatividade na sua aplicação.

O próximo passo apontado por nós aos alunos foi a necessidade de definir o funcionamento do jogo, os objetivos a serem alcançados, as regras e os resultados das ações dos jogadores. Além disso, é necessário determinar a duração de cada atividade, as conquistas e a frequência com que a interação entre os jogadores deve se dar. Lembramos que a mecânica do jogo tem como seu principal objetivo engajar e motivar os jogadores.

Se as atividades e as regras preestabelecidas não fizerem sentido para o jogador, o jogo não alcançará resultados significativos. Antes de considerar um jogo pronto é necessário montar um protótipo e testá-lo em pequenos grupos, anotando os feedbacks e utilizando-os para o seu aprimoramento. Ressaltamos aos alunos que experimentassem as suas ideias antes de finalizar o jogo, pois assim se torna possível promover

os ajustes necessários sem correr o risco de ter que reformular todo o projeto por sua inviabilidade.

A proposta

Esclarecidas as etapas a serem seguidas na elaboração dos games e debatidas as dificuldades existentes na implantação dessa metodologia ativa, partimos para a apresentação dos jogos *Dungeons & Dragons* e *Assassin's Creed*, em sua versão clássica, e, que tomamos como exemplos a serem analisados.

Dungeons & Dragons (AD & D) é um jogo de tabuleiro criado, na década de 1970, por Gary Gygax e Dave Arneson que se inspiraram em referências históricas, literárias, mitológicas diversas, mas exploraram fundamentalmente o universo temático medieval. A sua jogabilidade é assegurada pelo desempenho dos seus jogadores que movem as suas miniaturas ao comando da manipulação dos dados e da orientação do mestre narrador, que norteia o jogo garantindo a observação das regras e a definição da personalidade dos personagens no cumprimento das missões. O jogo estimula bastante o uso da criatividade e a proatividade dos jogadores, o que lhe garante a sua popularidade entre os jogadores brasileiros desde os anos 2000, quando os seus livros de regras e material de jogo passaram a ser publicados e produzidos no Brasil.

O clássico game *Assassin's Creed* constitui uma série de jogos eletrônicos produzidos a partir de 2012, inspirada no livro *Alamut*, do escritor esloveno Vladimir Bartol (1903-1967). O que faz esse game ser tão reconhecido pelo público em geral? Sua ambientação e o uso da história para construção de sua narrativa, além da qualidade dos seus gráficos, que envolvem o jogador e lhes garante um sentimento de imersão na realidade do jogo. Não nos ateremos aqui à narrativa do jogo propriamente dita, mas o game em questão é particularmente envolvente porque aborda a rivalidade histórica entre duas seitas secretas (Assassins e Templários) que se inicia no período medieval e se desdobra por outras épocas históricas.

Informamos aos alunos que a escolha desses jogos se deu pela sua popularidade entre o público em idade escolar; pela diversidade das experiências estéticas que propiciam ao jogador, já que um é analógico e o outro é virtual; e pelo fato de terem se apropriado de forma

indireta (no caso do AD & D) ou direta (a versão clássica do *Assassin's Creed*) de referências medievais apresentadas nos símbolos, nos personagens e nas personalidades históricas presentes no seu universo.

Ressaltamos com os alunos, então, que esses games são nossos grandes aliados quando se trata de estimular nos alunos o interesse pelo estudo dos temas medievais, uma vez que o alunado, que geralmente vive uma verdadeira ignorância em relação aos conteúdos históricos medievais, considerando-os “chatos” ou distantes da sua realidade, é um grande consumidor desses e de outros jogos onde eles estão presentes.

Baseando-nos nisso, provocamos os alunos a debaterem sobre a relação entre a construção da noção do outro e as dinâmicas sociais e políticas na Idade Média, partindo, por exemplo, das abordagens acerca do islã e do cristianismo nesse período para além das características religiosas e do palco político em que transitaram. Na aula seguinte os alunos apresentaram o resultado dos seus debates. Todos palpitararam, sugeriram leituras e marcaram ideias.

Nos encontros seguintes estabelecemos rodadas de discussões onde avaliamos conjuntamente a evolução dos protótipos dos games e dos materiais produzidos, e testamos a sua jogabilidade, tendo como foco criar novas formas de proporcionar aos alunos experiências atraentes e imersivas de aprendizagem. Foram apresentados seis jogos como resultados a nossa proposta. Selecionamos apenas dois deles para serem apresentados aqui, na forma de uma tabela, em função das limitações de espaço.

	Grupo 1	Grupo 2
Objetivo Pedagógico	O jogo tem como objetivo reforçar o conteúdo ministrado em aula referente ao Império Bizantino durante a Idade Média de forma descontraída e divertida, para promover um aprendizado mais dinâmico e mais interessante para os alunos. Além disso pretende-se despertar a curiosidade por um tema pouco abordado em sala de aula.	O jogo “Espada e Arados” conta com personagens, unidades, processos e construções históricas referentes a Idade Média. Ao mostrar diferentes quesitos do período medieval, em formato interativo, incentivará a imaginação imagética do aluno. Além da presença imagética das pessoas, ações e construções, procuramos em nosso trabalho instigar o aluno, através dos efeitos das cartas, a procurar mais sobre as

		representações que são feitas, buscando embora não uma fidedignidade histórica, mas uma referência concreta como base. ⁵
Objetivo do jogo	<p>Seguindo o estilo jogo da vida, comporta até seis jogadores que podem se dividir em equipes. Os personagens possuem um objetivo e, no final, cada um deles experimenta um “sucesso” específico.</p> <p>Serão utilizados dois dados para viabilizar o jogo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Usar dois dados para estabelecer as peças do jogo. - Usar dois dados para estabelecer a ordem que os jogadores começam. - Usar dois dados para decidir qual caminho tomar nas ramificações contidas no tabuleiro. 	<p>O objetivo dos jogadores é destruir a cidade capital de seus adversários. O jogador vence quando todas as capitais do jogo forem destruídas, menos a sua. Existem três variáveis cumulativas atribuídas aos jogadores: Ducados, Soldados e Fé.</p> <p>Pode-se jogar uma carta por turno e cada efeito das cartas em jogo pode ser ativado uma vez por turno, a menos que a carta contrarie esta regra.</p> <p>As cartas de Unidade são colocadas em campo ao lado da carta que representa a Capital ou ao lado da carta que a invocou.</p>
Regra	<p>São necessários 6 jogadores. Podem ser formadas equipes. Usar um dado para o jogo em si.</p> <p>Teremos jogos de 50 moedas de 1.000, 5.000, 10.000, 20.000 e 50.000. Um tabuleiro (abaixo) com eventos que se cruzam e permitem que os jogadores interajam, façam quiz, e realizem tarefas.</p> <p>Serão usados seis ícones, um</p>	<p>O jogo acontece a partir de um Deck de cartas construídas. Estas podem ser divididas em alguns tipos de carta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Líder - com a regra de que em cada baralho poderia conter apenas um; Unidades, as quais permanecem no jogo até serem derrotadas; Especiais, as quais possuem um efeito único e são descartadas após uso. <p>Todas possuem quatro classes:</p>

5 Podem ser citados como exemplos facilmente reconhecidos na jogabilidade destes jogos eletrônicos, como *Civilization*, assim como jogos que envolvem cartas, como *Yu-Gi-Oh* e *Magic, the Gathering*. Assim como os jogos de carta citados, “Espada e Arados”, como um tcg, permite a troca de carta entre os participantes. Isso motivaria a interação entre os jogadores, cooperando entre si, buscando construir um “deck” (seu baralho pessoal) mais forte, visando montar sinergias já inseridas nas mecânicas do jogo. Isso criaria também uma discussão entre os jogadores, de quais cartas seriam boas ou ruins em determinados contextos, as quais, como já destacamos, possuem uma base factível.

	<p>para cada jogador.</p> <p>As peças disponíveis são: Clero, Nobreza, Comerciante, Artesão, Intelectual e Povo.</p> <p>Cada jogador receberá uma moeda de 1.000 soldos e cinco de 5.000 soldos.</p> <p>Para estabelecer as peças é necessário jogar o dado, do maior para o menor número: Clero, Nobreza, Comerciante, Artesão, Intelectual⁶ e Camponês.</p> <p>Joga-se os dados novamente para definir quem começa.</p> <p>Para jogar é necessário apenas um dos dados.</p> <p>Após sorteadas as peças, cada jogador ganha uma determinada quantia para começar e de acordo com sua posição social: Nobreza: 50.000, Clero: 35.000, Comerciante: 20.000, Artesão: 15.000, Intelectual: 10.000 e Povo: 6.000</p> <p>Ao passar pela ramificação de caminhos no tabuleiro é necessário jogar os dados para saber qual caminho seguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tirou um número par: siga para a direita, um número ímpar: siga para a esquerda. - Revés: Descende a classe social. - Sorte: Ascensão de classe social. <p>Ganha o jogo quem chegar ao fim tendo acumulado mais soldos</p>	<p>militar, comercial, religiosa e naval.</p> <p>Existem, pelo menos, dois jogadores. Todos têm um baralho de 40 cartas e 1 carta de Líder.</p> <p>O baralho pode conter no máximo 4 cópias da mesma carta.</p> <p>A carta de Líder fica fora do baralho e está sempre em jogo. Só pode haver um Líder.</p> <p>Além do baralho, o jogador pode ter um playset de coringas. As cartas coringa são cartas que não fazem parte do baralho, e que podem ser usadas para representar elementos do jogo que são comuns a todos os jogadores. Na falta das cartas coringas, pode-se utilizar dados ou qualquer outra coisa para representação.</p> <p>Um playset básico de coringas contém as cartas coringa básicas do jogo, que são as 9 cartas de terreno e as cartas de cidade, templo e castelo (no total 18 cartas).</p> <p>Cada jogador começa com seu Líder e sua Capital. Líderes comerciais e navais começam com a Vila, militares com a Paliçada e religiosos com o Santuário como suas capitais.</p> <p>Os jogadores começam com 4 cartas. O jogo é baseado em turnos. Cada jogador compra cartas até ter 4 cartas na mão no início de seus turnos. Um jogador que começa o turno com 4 cartas pode optar por descartar uma carta e comprar outra.</p>
--	--	---

6 Decidimos enfatizar “Intelectual” como categoria para expressar que não era exclusividade dos mosteiros.

Grupo 1.⁷

Tabuleiro do jogo:



8

Grupo 2.

. Link para download das cartas do jogo “Espada e Arados”
<https://www.mediafire.com/file/3tmb692ox91ey3z/Jpg.zip/file>⁹

Considerações Finais

Muitos podem ao final desse processo se questionar sobre a viabilidade desse projeto, afinal é pautado em um olhar pontual, dos testes estabelecidos em uma disciplina. Na verdade, o projeto é fruto de uma busca, e sua continuidade fundamental. É fruto da busca de uma experiência de aprendizagem diferenciada e que reconheça novas técnicas e novas estéticas. É fruto de uma proposta que se materializa no exemplo, mas nos remete ao apresentado originalmente, se não formos em busca de nossa responsabilidade e ação efetiva de criar um ambiente de troca com a educação, com a proposição de novas experimentações, permaneceremos em nossa solidão acadêmica, vendo e sendo atacados sem que o tecido social perceba o quão importante é nossos debates.

7 Crédito: Christine Pezzi; Luana Cantalice; Manuela Fonseca e Vinícius Ceciliano.

8 Imagem referência. O detalhamento do tabuleiro foi apresentado na disciplina.

9 Crédito: Ana Carolina de Andrade Rocha, Breno Fonseca Rabello de Freitas Pimentel, Felipe Carvalho de Paula, Jonathas Bispo da Silva Reis, Luiz Gabriel Sangi Almeida, Mauro Zadock e André Sader.

Não é vergonha buscar formas, aprender, ler, descobrir os debates estabelecidos com as demais áreas do conhecimento. As metodologias ativas precisam estar nas escolas e nas nossas ações universitárias, na nossa forma de propor e construir o conhecimento, focando nosso olhar nos alunos e no seu protagonismo.

A realidade game é uma das mais fortes e mais vivas, tem potencial poderoso na preparação e nas bases docentes, assim como pode gerar resultados de aprendizagem que somos entusiastas. Tal qual como esta proposição, defendemos outras metodologias como a aprendizagem baseada em estudos de caso, permitindo de a experiência prática gerar oportunidades de aprendizagem. Aliás, você, leitor, pode perceber que este foi o princípio que nos norteou ao apresentarmos a nossa experiência.

Referências

ALVES, L. R. G., Minho, M. R. S. e Diniz, M. V. C. Gamificação: diálogos com a educação. In: Fadel, L. M. et al. (org.). *Gamificação na Educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANAZ, S. Do sucesso à subversão do imaginário científico-tecnológico em filmes e séries. *Revista Comunicação Midiática*. v. 11 n. 3, 2016. Disponível em: <https://www2.faac.unesp.br/comunicacaomidiatica/index.php/CM/article/view/72>

CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. São Paulo: Pensamento, 2007.

_____. *As transformações do mito através do tempo*. São Paulo: Cultrix, 2015.

COSTA, M. A, F da; SANTOS, C. B. M. dos; XAVIER, G. de A. Os games como possibilidade: que história é essa? *Educação Básica Revista*, v. 1, n. 1, p. 107-124, 2015.

COSTA, M. A. F. da. Ensino de História e tecnologias digitais: trabalhando com oficinas pedagógicas. *Revista História Hoje*, v. 4, n. 8, p. 247-264, 2015.

COSTA, M. A. F. da; MARTINS, M. L. B. Uma interpelação contínua ao Ensino de História: a aprendizagem histórica em questão. *Revista História Hoje*, v. 9, n. 18, p. 3-14, 2020.

DELORS, Jacques; NANZHAO, Zhou. *Educação um tesouro a descobrir*. 1998.

FILATRO, A. *Design instrucional 4.0*. São Paulo: Saraiva Educação SA, 2019.

PELLI, D.; VIEIRA, F. C. F. *História da educação na modalidade à distância*. CIET: EnPED, 2018.

PEREIRA, N. M.; GIACOMONI, M. P. Flertando com o Caos: os jogos no Ensino de História. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: UFRGS, 2018. p. 9-18.

POINCARÉ, Henri. *Ciencia y método*. 1963.

ROSA, M. de L.. *Fazer e pensar a história medieval hoje: Guia de estudo, investigação e docência*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017. p. 1 – 40.

WANDERLEY, Sônia. Gamificação E Ensino Da História: Uma Experiência Didática. *Revista TransVersos*, n. 11, p. 137-143, 2017.

Os autores

Marta Carvalho possui Graduação e Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), Mestrado em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1996) e Doutorado em História Antiga e Medieval pela Universidade Federal Fluminense (2012). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade do Rio de Janeiro, onde atua na área de História Medieval. Leciona também no ensino fundamental, na Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga e Medieval, atuando principalmente nos seguintes temas: política, cultura, cristianismo, sociedade e Direito.

Rodrigo Rainha tem sua trajetória voltada a educação. Sendo medievalista de formação, Mestre e Doutor no Programa de pós-graduação em História Comparada. Estudioso de História da Educação em seu doutorado, passa a focar em educação para além de muros da escola. Notabiliza-se pela criação e execução de projetos, como o de Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação patrimonial, História Pública e desenvolvimento da educação digital. Atualmente pesquisa sobre educação digital, produção de materiais e usos de novas tecnologias em especial tecnologias game.

OS CATÁLOGOS DE FILMES DO PROGRAMA DE ESTUDOS MEDIEVAIS - UFRJ: DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E ENSINO DA IDADE MÉDIA

Flora Gusmão Martins

Juliana Prata da Costa

Leila Rodrigues da Silva

Paulo Duarte Silva

Considerações introdutórias

Neste artigo, objetivamos tecer considerações acerca do projeto de extensão desenvolvido pelo Programa de Estudos Medievais da UFRJ (PEM-UFRJ), *Idade Média: divulgação científica*, com destaque para a valorização do discurso fílmico como possibilidade de ampliação do interesse pelo período medieval entre professores, alunos de diferentes segmentos e do público em geral. Assim, por um lado, interessa-nos destacar o processo de produção de catálogos fílmicos, como oportunidade de envolvimento de graduandos, pós-graduandos e colaboradores em um amplo debate acerca do potencial de difusão acadêmica no trato das películas sobre o medieval. Por outro, tendo como referência a historiografia, importa-nos problematizar a abordagem realizada pela indústria cinematográfica, buscando um enfoque que favoreça a utilização de tais catálogos como material didático e de divulgação do período medieval.

Visando sistematizar nossas reflexões, dividimos este artigo, além dos espaços reservados às considerações introdutórias e finais, em quatro partes centrais, cujos subtítulos, a seguir identificados, indicam os aspectos nelas priorizados. São eles: “A ampliação do interesse pelos estudos medievais e a divulgação científica”; “Estudos Medievais e Ensino da Idade Média”; “Os catálogos fílmicos do PEM - UFRJ: identificação e processo de produção” e “Catálogos de filmes do PEM - UFRJ e atividades didáticas”.

A ampliação do interesse pelos estudos medievais e a divulgação científica

O interesse pela Idade Média tem crescido significativamente entre o público em geral e inspirado manifestações nas mais diversas áreas do conhecimento e do entretenimento. Esse fenômeno tem sido realçado por vários estudiosos que, via de regra, dentre outros aspectos, ressaltam sua importância e a necessária análise de seus desdo-

bramentos no que concerne à precisão do conhecimento que circula em ambientes diversos, com destaque para o plano didático-escolar.

Em sintonia com tais preocupações, em 2009, José Rivair Macedo, em capítulo intitulado “Introdução – Cinema e Idade Média: Perspectivas de Abordagem”, publicado no livro “A Idade Média no Cinema”, sublinhou as diferenças entre os conceitos de “reminiscências medievais” e “medievalidades”.¹ Assim, chamou atenção para a preservação de algo da “realidade histórica”, no caso do primeiro conceito, e para a alternativa do medievo apenas servir como inspiração, podendo promover, inclusive estereótipos, no segundo caso. Ao fazê-lo, destacou, ainda, o crescente uso das alusões ao medievo, as “medievalidades”, pela indústria cultural, compreendendo os nichos musical, dos jogos e da produção cinematográfica (MACEDO, 2009, p. 13-48).

Berns e Johnston, ao tratarem de *medievalismo*, ressaltaram as possibilidades de percepção do período medieval por épocas posteriores e o crescente número de investigações dedicadas ao que se constitui como um verdadeiro campo acadêmico dos “Estudos Culturais” (2011, p. 97). Assim, além de mencionar, na mesma linha que Macedo, ainda que fundamentadas em diferentes referenciais, as produções vinculadas aos jogos eletrônicos e ao cinema, assinalaram a progressiva respeitabilidade de tal campo. Em artigo publicado em 2010, West-Harling, ao comentar a proliferação de produtos associados à Idade Média em relação ao universo literário, realçou a deliberada reprodução de clichês por autores que pretenderiam aguçar o interesse de seus leitores com temas familiares ou formatados de acordo com determinados valores morais (WEST-HARLING, 2010, p. 4). Aludiu, ainda, conectada à perspectiva de Berns e Johnston, que, não apenas leitores, mas todos os consumidores das referências ao medievo, com destaque para os interessados em jogos eletrônicos, buscam tais experiências como um dos modos de escapar da vida moderna.

Independentemente das motivações que têm elevado o número de interessados direta ou indiretamente no período, parece-nos fun-

1 Não obstante a importância do debate acerca da apropriação do passado pela contemporaneidade com destaque para as relações com o “medievalismo”, como campo de estudos há aproximadamente meio século, não nos deteremos em tais reflexões, dado o objetivo central deste capítulo. Sobre tal debate, cf.: Dossiê “Medievalismo(s), neomedievalismo e recepção da Idade Média em períodos pós-medievais”, 2020.

damental ao historiador promover o esvaziamento das menções carregadas de valores negativos, exagerados ou anacrônicos. Desse modo, reconhecendo a existência de um interesse geral, marcado muitas vezes por perspectivas fantasiosas, defendemos uma ampla divulgação do conhecimento acadêmico produzido acerca da Idade Média, motivação fundamental para a criação, desenvolvimento e aprimoramento permanentes do projeto “Idade Média: Divulgação Científica”.

Oficialmente registrado junto às instâncias extensionistas da UFRJ, em 2005, o referido projeto é fruto das reflexões realizadas no âmbito do PEM-UFRJ que remontam à década de 90. Há mais de duas décadas, portanto, o Programa de Estudos Medievais tem valorizado a divulgação do conhecimento acadêmico produzido por medievalistas para o público em geral, e buscado destacar a conexão entre ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, alunos de graduação e pós-graduação, bolsistas, colaboradores e professores associados ao PEM têm se mobilizado para a organização de atividades regulares e sua disseminação por meios diversos.²

Associado a este propósito, dentre outras iniciativas, privilegiamos o uso de filmes como ferramenta à divulgação e promoção do interesse acerca do medievo por alunos tanto da graduação, como do Ensino Básico e do público geral. Assim, ressaltamos a produção de materiais bibliográficos, com realce para a série de *Catálogos de Filmes: A Idade Média no discurso fílmico*, compreendida por quatro volumes já publicados e um em fase final de produção, com previsão de publicação em maio de 2021, como detalharemos adiante.

Estudos Medievais e Ensino da Idade Média

O conhecimento a respeito da Idade Média permitiu, essencialmente a partir da década de 90, um crescimento contundente dos estudos voltados aos séculos medievais, tanto em relação à quantidade, quanto em relação à qualidade e diversidade destes trabalhos no nosso país. Tal fenômeno, dentre outros aspectos, está associado à maior visibilidade deste recorte temporal como objeto de estudo, ao maior

2 Para mais detalhes sobre as atividades desenvolvidas pelo Pem-UFRJ, assim como sobre os projetos de extensão, consultar a página eletrônica: pem.historia.ufrj.br/. Cf.: também: facebook.com/PemUfrj/; instagram.com/pemufrj/; ufrj.academia.edu/PemUfrj; [.youtube.com/c/TVPEMUFRJ](https://youtube.com/c/TVPEMUFRJ).

número de doutores especialistas em Idade Média, à ampliação da quantidade de periódicos e facilidade de acesso a tal acervo e à crescente oferta de bolsas para estudiosos do medievo (SILVA; SILVA; SILVA, 2019, p. 341-342).

Não obstante o avanço dos estudos medievais no Brasil nas últimas décadas,³ como assinalam os organizadores de recente publicação voltada ao ensino de História Medieval e História Pública, ainda são escassas as pesquisas relativas ao ensino do medievo (BUENO; BIRRO; BOY, 2020, p. 5-6). Se não há dúvida entre os investigadores do período sobre a importância de tal empreitada – alguns dos quais, inclusive, mobilizaram-se especialmente no entorno do debate acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre 2015-2017 –, sua execução ainda requer atenção.⁴ Os debates relativos à participação dos conteúdos de História Antiga e Medieval na BNCC, dentre outras reflexões, mantiveram na ordem do dia a preocupação com a formação crítica de cidadãos e a importância nesse processo de uma aproximação crescente entre o que é produzido na academia e apresentado nas escolas e ao grande público (ALMEIDA, 2017, p. 95-96).

Em conformidade com tais preocupações, no que concerne ao PEM-UFRJ, desde 2015, o anseio já reconhecido de promoção do diálogo entre a universidade e a sociedade ganhou especial motivação diante da conjuntura de crescente tensão política e de disputas de projetos educacionais. O envolvimento de graduandos, pós-graduandos e pós-graduados - atores críticos e comprometidos com a pesquisa acadêmica - no processo de produção dos materiais e o rigor historiográfico no trato das temáticas são partes constitutivas da elaboração das fichas filmicas contidas nos catálogos de que trata este capítulo. A seguir, enfocaremos tais publicações, que desde 2013, vêm a público a cada dois anos.

3 Para visão de conjunto, cf.: AMARAL; LISBÔA, 2019.

4 Sobre as várias etapas do processo de formulação da BNCC, com destaque para a mobilização dos pesquisadores das áreas de História Antiga e História Medieval, cf.: LIMA, 2019.

Os catálogos fílmicos do PEM - UFRJ: identificação e processo de produção⁵

Cada um dos cinco catálogos produzidos pelo PEM reúne um conjunto de número variado do que denominamos “fichas fílmicas”. Tais fichas contêm as informações do filme em questão, em conformidade com a seguinte estrutura: título em português e na língua original; ano de produção; país(es) de produção; diretor(es); roteirista(s); produtor(es); “temas centrais” abordados pelo responsável pela produção da ficha; informações sobre a presença de cenas associadas à violência e ao sexo; duração e indicação de bibliografia básica vinculada aos “temas centrais”.

*Catálogo de Filmes: A Idade Média no discurso fílmico (volume 1)*⁶

Publicado em 2013, neste volume, disponibilizado apenas em meio digital, apresentamos trinta e sete fichas fílmicas, cujo processo de produção se estendeu ao longo de um ano. Na ocasião, definimos como objetivos prioritários, por um lado, estimular a reflexão sobre as potencialidades didáticas do uso de filmes no ensino de História Medieval e, por outro, divulgar o resultado das discussões acumuladas pelo grupo, então constituído, sobre tais questões.

Participaram da atividade quatorze colaboradores, entre licenciandos e professores recém-egressos do Instituto de História da UFRJ que já atuavam no ensino de História. Duas integrantes da equipe, Lívia Carine Falcão de Souza e Nathalia Agostinho Xavier, foram designadas como coordenadoras executivas, acompanhando o detalhamento da escolha dos filmes e preparação das fichas. Como o objetivo da elaboração também se associava à formação de licenciandos, o processo compreendeu várias etapas e revisões e uma atenção especial à atuação de tais licenciandos como partícipes diretamente associados à experiência de ensino-aprendizagem. Na primeira, com base em bibliografia previamente selecionada, foram realizadas discussões, com o eixo central no uso didático do cinema.

5 Na caracterização de cada um dos catálogos, utilizamos, com pequenos ajustes e adaptações, os textos de apresentação publicados em cada um dos respectivos volumes. Para identificação, ver bibliografia, ao final do capítulo.

6 Este material foi financiado pela Capes, por meio do Projeto Pró-docência. Disponível em: <https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico.pdf>

A segunda etapa consistiu na proposição, por cada participante, de filmes a serem debatidos e incluídos no catálogo. Para tal, estabeleceu-se como critério que as produções deveriam se ambientar no período entre os séculos IV a XVI e abordar personagens ou acontecimentos sobre os quais há testemunhos históricos. Como alternativa, os filmes escolhidos poderiam também recriar situações ou aspectos relacionados às sociedades daquele recorte cronológico. Nesta etapa foram produzidas fichas com dados técnicos sobre os filmes. Além destas informações, foram inseridas indicações de textos acadêmicos cuja leitura, conforme discussão e avaliação prévia da equipe, proporcionaria uma melhor compreensão crítica dos filmes. Na terceira etapa, após a leitura dos textos e da análise crítica das obras cinematográficas selecionadas pela equipe, a ficha final foi elaborada, avaliada quanto à forma e ao conteúdo, eventualmente ajustada, e concluída.

Ainda que o estilo de cada participante, bem como a sua interpretação sobre cada filme tenham sido mantidos, algumas diretrizes nortearam a produção de tais fichas, como a preocupação com exposições didáticas, que, sempre que possível, deveriam ser construídas em torno de eixos temáticos. Assim, os autores foram estimulados a enfatizar de modo claro até três aspectos na sua narrativa sobre os filmes. Esta orientação, nas edições seguintes, assumiu caráter obrigatório e contribuiu significativamente para uma maior padronização dos materiais.

Catálogo de Filmes: A Idade Média no discurso fílmico (volume 2)

Neste volume, impresso em 2015 e disponibilizado em meio digital na página do PEM - UFRJ apresentamos uma seleção de cinquenta e cinco fichas fílmicas, cuja produção durou em torno de um ano e meio. Como parte deste processo, promovemos a exibição de filmes seguida de debates para distintos públicos em espaços sociais diversos. Da experiência acumulada com tais atividades e com a produção do catálogo anterior, concorreremos ao Edital “Pro-Cultura e Esporte” e obtivemos o financiamento da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, o que nos permitiu produzir a versão impressa. Conforme anunciado na apresentação do volume, mantivemos e ampliamos as diretrizes que motivaram a publicação do primeiro catálogo. Desse modo, buscamos promover entre os estudantes e o público em geral o interesse pelo período e igualmente

estimular a reflexão sobre as potencialidades didáticas do uso de filmes no ensino de História Medieval, com ênfase no diálogo com a contemporaneidade. Além dos integrantes da coordenação,⁷ dezoito colaboradores participaram da empreitada, entre graduandos, licenciandos e professores recém-egressos do Instituto de História e que já atuavam na Educação Básica. Duas participantes da equipe, Andréa Reis Ferreira Torres e Nathália Agostinho Xavier, assumiram, sob a orientação da coordenação geral do projeto, a responsabilidade de acompanhamento das rotinas relacionadas à escolha dos filmes e elaboração das fichas.

O sucesso da experiência anterior nos levou a intensificar e aprimorar as etapas, com suas respectivas revisões. Assim, mantivemos as reuniões para as discussões bibliográficas e o foco no uso didático do material, com escolha criteriosa de cada um dos eixos temáticos a ser explorado pelos autores. A eleição dos filmes seguiu os critérios anteriores, ou seja, as narrativas deveriam estar ambientadas ou estabelecer larga interlocução com o recorte compreendido pelos séculos IV a XVI.

No processo de produção das fichas, introduziu-se de forma mais sistemática a necessária identificação e justificativa dos três temas selecionados pelos autores. Assim, além de uma breve introdução, contendo elementos de identificação da trama, assumiu-se como obrigatória a clara preocupação com as três temáticas privilegiadas.

*Catálogo de Filmes: A Idade Média no discurso fílmico (volume 3)*⁸

Neste volume, impresso em 2017 e disponibilizado em meio digital na página do PEM foram apresentadas quarenta e cinco fichas filmicas.

Os objetivos anteriormente definidos, agora já consolidados, foram mantidos de modo a garantir especial atenção à reflexão sobre as potencialidades didáticas do uso de filmes no ensino de História Medieval, tendo como referência fundamental o debate bibliográfico e, de modo, cada vez mais presente os resultados das pesquisas dos próprios

7 A partir do segundo volume, Paulo Duarte Silva, juntamente com Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva e Leila Rodrigues da Silva, passou a fazer parte da equipe coordenadora do PEM-UFRJ e, portanto, de todas as iniciativas coletivas levadas a cabo pela coordenação.

8 Além da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, a produção deste material contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ.

participantes da atividade. Assim, reforçávamos, concomitantemente, a atenção à formação acadêmica dos integrantes da equipe, a divulgação das pesquisas voltadas ao período medieval e as possibilidades do discurso fílmico como material de formação acadêmica-pedagógica e divulgação.

Do mesmo modo, a dinâmica envolvendo o processo de escolha dos filmes e dos eixos temáticos a serem trabalhados foi mantida e ajustada pontualmente para atender às especificidades da equipe, agora composta por vinte e quatro participantes, além da coordenação. Nesta edição, coube à Andréa Reis Ferreira Torres, já familiarizada com as atribuições de apoio e coordenação, e à Juliana Prata da Costa, o acompanhamento das várias etapas compreendidas na execução da atividade.

*Catálogo de Filmes: A Idade Média no discurso fílmico (volume 4)*⁹

Impresso em 2019 e disponibilizado em meio digital na página do PEM, nesta edição, foram produzidas quarenta e cinco fichas fílmicas.

Como registrado na própria publicação, mantivemos a centralidade da proposição buscando “a reflexão sobre as potencialidades didáticas do uso de filmes no ensino de História Medieval” (2019, p. 8), mas, também, atentando para os aspectos relacionados às sociedades medievais, com ênfase nas contribuições historiográficas, nos aportes advindos das pesquisas individuais e dos debates em grupo. Este, na ocasião, composto por vinte e três estudantes, entre alunos de graduação, mestrado e doutorado.

Toda a dinâmica já estabelecida nas edições anteriores foi mantida, com prioridade para as reuniões e debates sobre o material bibliográfico a ser utilizado. Em apoio à coordenação geral, estiveram presentes Juliana Prata da Costa, que já integrara a coordenação executiva na edição anterior, Nathália Serenado da Silva e Mariane Godoy da Costa Leal Ferreira.

9 Idem.

*Catálogo de Filmes: A Idade Média no discurso fílmico (volume 5)*¹⁰

Com previsão de lançamento para maio deste ano, o processo de produção da edição do volume 5, na medida do possível, tendo em vista o isolamento social decorrente da pandemia do Covid-19, mantém os objetivos, as rotinas e as orientações já consolidadas. Após ampla reunião com os colaboradores desta edição, encontros virtuais e acompanhamentos pontuais têm sido realizados para a análise das várias etapas do processo: a escolha do filme; indicação dos três eixos temáticos; adequação da bibliografia e redação da ficha, para posterior revisão, em várias etapas, pela coordenação.¹¹

Nesta edição, registramos o apoio, como integrante da coordenação executiva, de Juliana Prata da Costa, nesta função também nas duas edições anteriores, Mariane Godoy da Costa Leal Ferreira, igualmente presente na equipe executiva do quarto catálogo, e João Victor Machado da Silva. Dentre os trinta e quatro participantes, contamos com a presença de um número considerável de antigos colaboradores, por um lado, e jovens graduandos, por outro. A participação dos mais experientes, muitos dos quais já professores em atividade, tem atenuado os prejuízos decorrentes da impossibilidade da interação presencial tão valorizada por toda a equipe, ao mesmo tempo que a inclusão de novos integrantes ao grupo reafirma a importância da atividade à sua formação acadêmica. A propósito da presente edição, cabe ainda destacar a expectativa de finalização de cinquenta e sete fichas. Desse modo, o material, ora em processo de revisão, reúne a maior equipe de autores já organizada, assim como o maior número de fichas já produzidas.

Ainda a propósito da importância das trocas entre os integrantes da equipe, cabe ressaltar o caráter coletivo como uma das marcas do trabalho produzido desde o primeiro catálogo. Em função deste aspecto, optamos, desde o início, por não associar as fichas a autores específicos, mas apresentar na publicação toda a equipe como responsável pelo conjunto. Por fim, há que sublinhar que, frente aos muitos desafi-

10 Além da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ, a produção deste material conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro - FAPERJ.

11 Atualmente a coordenação é composta pelos professores Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, Leila Rodrigues da Silva, Paulo Duarte Silva e Paulo Henrique de Carvalho Pachá.

os impostos às atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas nas universidades públicas, mantemos, como motivações centrais, a expectativa de uso do discurso fílmico em salas de aulas e a possibilidade de que os interessados em cinema e no período medieval possam conhecer um pouco mais acerca dos personagens, situações e temáticas que tais filmes apresentam, à luz de bibliografia especializada e pesquisa acadêmica.

Catálogos de filmes do PEM - UFRJ e atividades didáticas

Quem não gosta de um bom filme? A proposição de uma atividade envolvendo sua exibição, em geral, repercute positivamente junto a alunos das mais variadas idades. Assim, além de contar, tão logo se anuncie a empreitada, com uma pré-disposição favorável, muitas outras vantagens podem beneficiar o processo pedagógico. Dentre elas, destaca-se a oportunidade de contribuir para a construção de referências visuais e materiais do período enfocado. É provável que os alunos tenham algum registro imagético da sociedade medieval, assim, sugere-se a exploração de tais referências, buscando o enriquecimento do conjunto, por meio de analogias e contrapontos ao que é exibido na película escolhida. Por este e outros motivos, recomenda-se que o professor assista cuidadosamente o filme, faça registros detalhados e atente à faixa etária indicada. Tal encaminhamento pode ser adotado, independentemente da atividade específica a ser desenvolvida e, sem dúvida, contribuirá à desconstrução de estereótipos e garantirá maior familiaridade com o ambiente e aspectos a serem trabalhados em sala de aula.

De modo a exemplificar os usos das fichas fílmicas no âmbito escolar, esboçamos três atividades didáticas que as tomam como referência para o processo de aprendizagem. Neste conjunto de propostas, procuramos valorizar a problematização e construção coletiva do conhecimento em sala de aula e seu entorno. Duas delas foram elaboradas tomando como base as séries do Ensino Fundamental II, com destaque para o 6º e o 7º anos, nos quais comumente são apresentados os conteúdos programáticos concernentes ao período medieval. Tendo tais referências como orientação, foram indicadas as fichas fílmicas que podem acompanhar as atividades. A terceira atividade está voltada, preferencialmente, ao Ensino Médio.

Cabe sublinhar que se trata de sugestões que podem ser totais ou parcialmente adotadas, por um lado, e que, evidentemente, por outro, não têm a pretensão de esgotar as possibilidades de aproveitamento deste material no nível indicado, em outros níveis de formação ou mesmo com outros públicos.

Atividade 1: As “ordens medievais” no cinema

Como primeira atividade didática, sugerimos explorar os conhecimentos sobre a sociedade medieval, abordando os grupos identificados no discurso eclesiástico como “três ordens” – isto é, clero, nobreza e servos – e suas relações entre si.

Para o andamento da atividade, o professor poderá apresentar uma introdução ao conteúdo em suas aulas regulares, com a abordagem do tema das “três ordens” da sociedade medieval e exibição em sala de um dos filmes indicados. Na sequência, sugere-se o debate com os alunos, tomando como referência a ficha fílmica correspondente, seguido do registro dos principais elementos observados e destacados pelos alunos, com a mediação do professor.

Como última etapa, propomos uma dinâmica a ser realizada com o envolvimento de toda a classe, de forma a problematizar a proposição eclesiástica acerca das “três ordens”, com destaque para o seu caráter fluido e suas nuances internas. Para a dinâmica, a turma pode ser dividida em três grupos, sendo cada um deles caracterizado como clero, nobres e servos. Cada grupo poderá decidir internamente quais serão os personagens a representar: bispo, padre e freira, no caso do clero; cavaleiros, reis, e princesas, no conjunto da nobreza; e ferreiros, moleiros e cozinheira, no terceiro grupo, por exemplo. Desse modo, dentre outros propósitos, estarão realçadas as muitas possibilidades contidas em cada uma das “ordens”.

Cada aluno poderá, tendo como inspiração o filme e a ficha, assumir-se como um personagem diferente e interagir com os demais, simulando a dinâmica de funcionamento das “ordens”. Dependendo da quantidade de alunos, pode-se considerar a alternativa de que o grupo seja composto por mais de um personagem com a mesma “ocupação”.

Após a dinâmica da representação, cada grupo poderá preparar um relato escrito, de tamanho variável, a critério do professor, com diálogos que expressem as situações do cotidiano de seu respectivo

grupo, de seus ofícios específicos e, se possível, o entendimento que possuem em relação aos demais grupos/ “ordens”.

Filmes sugeridos para a atividade (ordem alfabética dos respectivos títulos)

- A garota da capa vermelha (catálogo 2)
- As aventuras de Robin Hood (catálogo 3)
- Coração Valente (catálogo 1)
- Espada da vingança (catálogo 4)
- Jack, o caçador de gigantes (catálogo 4)
- Robin Hood: príncipe dos ladrões (catálogo 2)

Atividade 2: Ocidente e Oriente medieval no cinema

O principal objetivo desta atividade é investigar as correlações entre Ocidente e Oriente medieval, priorizando filmes que tenham focado dois eixos: a) os contatos e possíveis embates entre viajantes, comerciantes, missionários e cruzados; b) o universo oriental, seja o “mundo árabe” ou a China no período tradicionalmente identificado como medieval. O ponto de partida para a proposta está relacionado a uma aula expositiva, na qual se apresente um panorama geral e se destaque as correlações entre os temas, com ênfase nas diferenças e semelhanças entre os dois conjuntos.

Na sequência, sugere-se que o professor exiba trechos de dois filmes vinculados ao eixo “a)” e dois filmes vinculados ao eixo “b)”. Após assisti-los, a turma, dividida em grupos de quatro ou cinco alunos, poderá ler e registrar as conclusões das respectivas fichas. A partir da fixação do referido conjunto de conteúdos, cada grupo pode realizar pesquisa centrada em dois aspectos do tema geral da atividade, ou seja, correlações e elementos de distinção e afinidades entre Ocidente e Oriente no período compreendido entre os séculos IV-XVI.

O resultado da pesquisa, a ser realizada ao longo de pelo menos uma semana, poderá ser apresentado para toda a turma. Os grupos poderão incluir imagens de outros filmes relacionados ao tema em sua apresentação, assim como a eventual exibição de trechos curtos realçando os aspectos valorizados.

Filmes sugeridos para a atividade (ordem alfabética dos respectivos títulos)

a) Contatos, embates e relatos

Arn: o cavaleiro templário (volume 2)

Brancaleone nas Cruzadas (volume 1)

Clara e Francisco (volume 1)

Marco Polo (volume 2)

O 13º guerreiro (volume 2)

O Cavaleiro e o dragão (volume 3)

Ivanhoé: o vingador do rei (volume 1)

Princesa dos ladrões (volume 2)

Soldado de Deus (volume 1)

b) O oriente medieval no cinema

A Rosa Negra (volume 4)

Aladdin (volume 3)

Aladdin e a lâmpada maravilhosa (volume 1)

Aladdin: o retorno de Jafar (volume 4)

Mulan 1 (volume 2)

Mulan 2 (volume 3)

Atividade 3: Peste Bubônica no cinema

A terceira atividade se direciona ao primeiro ano do Ensino Médio e objetiva a abordagem de aspectos relacionados à Peste Bubônica. Se possível, recomendamos a interação com outras disciplinas e áreas, como Geografia, Atualidades, Ética e Cidadania. Desta maneira, as reflexões poderão explorar melhor as possíveis analogias entre os processos que marcaram o período medieval e os que estão identificados com a conjuntura da pandemia do Covid-19.

A partir da exibição de um dos filmes referentes à Peste Bubônica e leitura de sua ficha, o professor poderá sublinhar, em quadro a ser preenchido com os alunos em sala de aula, os impactos sociais, culturais, políticos e econômicos que a doença promoveu na sociedade daquele período. Como atividade complementar, os alunos, organizados em grupos de quatro ou cinco, poderão ser estimulados a levantar informações em artigos de jornais, vídeos e pesquisas publicadas sobre o Covid-19, buscando, assim, a identificação de pontos comuns e distin-

tos em relação aos dois processos. Tais elementos devem ser apresentados em um quadro comparativo para toda a turma, favorecendo a ampliação do debate e da perspectiva sobre a temática.

Filmes sugeridos para a atividade (ordem alfabética dos respectivos títulos)

A Lenda da Flauta Mágica (catálogo 1)

Cavaleiro das Trevas (catálogo 3)

Fausto (volume 4)

Morte Negra (catálogo 1)

O Sétimo Selo (volume 1)

Considerações Finais

Diretamente vinculado ao Projeto “Idade Média: Divulgação Científica” do Programa de Estudos Medievais (PEM-UFRJ), o processo editorial dos catálogos e todo o seu entorno acadêmico se associa à conjugação de aspectos diversos relacionados às preocupações e interesses do PEM-UFRJ acerca das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A experiência acumulada na produção dos catálogos fílmicos, com a abordagem até o momento de mais de duzentos filmes, tem reforçado a importância do enorme potencial compreendido em atividades envolvendo a utilização de filmes e a produção do conhecimento em todos os sentidos. O uso de filmes como ferramenta à promoção dos estudos medievais, à introdução e reflexão de conteúdos escolares, à formação de graduandos, à divulgação de pesquisas acadêmicas, à integração e produção de saberes associado à interação entre estudiosos do período são algumas das facetas associadas àquele potencial. Ao tratarmos da questão, não pressupomos ter alcançado o esgotamento das possibilidades. Na verdade, buscamos estabelecer um claro convite à reflexão coletiva e ampliação do debate a respeito.

Referências

ALMEIDA, Néri de B. 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, enero/jun. 2017.

Dossiê "Medievalismo(s), neomedievalismo e recepção da Idade Média em períodos pós-medievais". *Antíteses*, Londrina, v.13, n. 26, jul-dez. 2020. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/issue/view/v.%2013%2C%20n.%2026%20%282020%29/showToc> - Acesso 09/02/2021.

AMARAL, Clinio; LISBÔA, João. (org.). *A historiografia Medieval no Brasil*. Curitiba: Prismas, 2019.

BERNS, U., JOHNSTON, A. J. Medievalism: a very short introduction. *European Journal of English Studies*, London, v. 15, n. 2, p. 97-100, 2011.

BERRIEL, Marcelo S.. Pour un autre moyen age au Brésil: a perspectiva decolonial na busca de uma episteme para a compreensão dos medievalismos brasileiros. *Antíteses*, Londrina, v.13, n. 26, p. 68-96, jul-dez. 2020.

BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato. (org.). *Ensino de história medieval e história pública*. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

LIMA, Douglas M. X. de. Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, Porto Alegre, v.26, p. 1-21, 2019.

MACEDO, José R. Introdução – Cinema e Idade Média: Perspectivas de Abordagem. In: MACEDO, José R. e MONGELLI, Lênia M. (org.) *A Idade Média no Cinema*. São Paulo: Ateliê, 2009.

PEREIRA, Nilton M.; BALDISSERA, Jose A. *Idade Média e Cinema*. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Caderno IHU em formação, ano 2, n. 11, 2006.

SILVA, Andréia C. L. F. da; SILVA, Leila R. da; FALCÃO, Lívia C.; XAVIER, Nathália A. (org.) *A Idade Média no discurso fílmico*. (Catálogo de Filmes – volume 1). Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2013. Disponível em: <https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico.pdf>

SILVA, Andréia C. L. F. da; SILVA, Leila R. da; XAVIER, Nathália A.; TORRES, Andréa R. F.. (org.) *A Idade Média no Discurso Fílmico*. (Catálogo de Filmes – volume 2). Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2015. Disponível em: <https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico2.pdf>

SILVA, Andréia C. L. F. da; SILVA, Leila R. da; DUARTE, Paulo D.; TORRES, Andréa R. F.; PRATA, Juliana C. (org.) *A Idade Média no Discurso Fílmico* (Catálogo de Filmes – volume 3). Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2017. Disponível em: <https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico3.pdf>

SILVA, Andréia C. L. F. da; SILVA, Leila R. da; DUARTE, Paulo D.; PRATA, Juliana C.; FERREIRA, Mariane G. da C. L.; SILVA, Nathália S. (org.). *A Idade Média no Discurso Fílmico* (Catálogo de Filmes – volume 4). Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2019. Disponível em: <https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico4.pdf>

SILVA, Andréia C. L. F. da.; SILVA, Leila R. da. Os Estudos Medievais no Brasil e a Internet: uma análise do uso dos recursos virtuais na produção medievalista (1995 a 2006). *História Imagens e Narrativas*, n.4, ano 2, abril/2007.

SILVA, Andréia C. L. F. da; SILVA, Leila R. da; SILVA, Paulo D.. História Medieval na UFRJ: um Balanço das Dissertações e Teses Defendidas entre 1990 e 2017. In: AMARAL, Clinio; LISBÔA, João. (org.). *A historiografia Medieval no Brasil*. Curitiba: Prismas, 2019. p. 341-376.

VIANNA, Luciano J. Do Presente para o passado: uma reflexão sobre o ensino de História Medieval na Contemporaneidade. *Revista TEL*, Irati, v. 8, n. 2, 2017, p. 17.

WEST-HARLING, V. O. Medievalism as fun and games. *Studies in Medievalism*, Cambridge, v. 18, p. 1-16, 2010.

Os autores

Flora Gusmão Martins é Bacharel em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2014) e Mestre em História Comparada (2018) pela mesma instituição. Pesquisa sobre Idade Média desde a graduação, e atualmente trabalha como profissional de museus e em projetos culturais na Irlanda.

Juliana Prata da Costa é historiadora, formada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2013) e Doutora (2022) e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC - UFRJ) (2017). Atua como professora de História no Ensino Básico na rede privada. É vinculada ao Programa de Estudos Medievais da UFRJ (PEM -

UFRJ) desde 2009, onde participou da organização dos volumes 3 e 4 dos catálogos fílmicos. Suas pesquisas estão vinculadas ao processo de cristianização nos reinos romano-germânicos, com destaque para análise de documentação hagiográfica.

Leila Rodrigues da Silva é professora titular do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), onde ingressou como professora adjunto em 1994, e integra o Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC - UFRJ), desde sua criação, em 2002. Atuou como professora do Ensino Básico junto à Secretaria Municipal do Rio de Janeiro e na rede privada. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga e Medieval. É responsável pelo projeto de extensão “Idade Média: divulgação científica”, desde 2005, e, juntamente com os professores Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, Paulo Duarte Silva e Paulo Pachá, coordenadora do Programa de Estudos Medievais – UFRJ.

Paulo Duarte da Silva é professor adjunto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e membro do Programa de Pós-Graduação em História Comparada (PPGHC - UFRJ), desde 2014. Graduado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, realizou Mestrado e Doutorado na mesma instituição, pelo Programa de Pós-Graduação em História Comparada. Atuou como professor do Ensino Básico e do Ensino Superior em instituições privadas. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga e Medieval. É, juntamente com os professores Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, Leila Rodrigues da Silva e Paulo Pachá, coordenador do Programa de Estudos Medievais – UFRJ.

A TEMÁTICA DOS MERCADORES MEDIEVAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS

Jaime Estevão dos Reis

Isabel Cristina Rodrigues

Liliana Grubel Nogueira

Introdução

Os precursores dos estudos voltados para a História Cultural acerca da temática dos mercadores foram Henri Pirenne, com um artigo na primeira edição da revista *Annales d'histoire Économique et Sociale* denominado *L'instruction des marchands au Moyen Âge* (1929), e Armando Sapori, com o capítulo *La cultura del mercante medievale italiano* (1937). Essas obras abriram caminho para a elaboração de outras duas obras de primeira grandeza sobre a formação intelectual dos mercadores, especificamente da Itália medieval, denominadas *Le marchand italien au Moyen Age* (1952), do próprio Armando Sapori e outra obra de Yves Renouard, intitulada *Les hommes d'affaires italiens du Moyen Age* (1949) (AURELL; PUIGARNAU, 2008, p. 34).

Depois desses, vários outros autores voltaram-se para os estudos acerca dos mercadores medievais, como exemplo, indicamos Jacques Le Goff com a obra *Mercadores e banqueiros da Idade Média*, de 1956, e Robert S. Lopez, *A revolução comercial da Idade Média: 950-1350*¹. Nas últimas décadas, novos pesquisadores têm debatido o tema. Destacamos Betsabé Caunedo del Potro, dentre seus vários trabalhos sobre a temática, citamos sua tese de doutorado intitulada *Mercaderes y comercio en el Golfo de Vizcaya en la época de los reyes católicos (1475-1492)* (1981); Jaume Aurell e Alfons Puigarnau, com sua obra *A cultura do mercador na Barcelona do século XV* (2008); Peter Spufford, *Power and profit: the merchant in medieval Europe* (2003); a tese de doutorado de Mark Hanssen intitulada *The Mendicant Preachers and The Merchant's Soul: the civilization of commerce in the late-middle ages and Renaissance Italy (1275-1425)* (2014), além de Paulina Pio-

1 Tomamos essas obras apenas como referência ao estudo dos mercadores medievais. O tema, entretanto, está presente em *A bolsa e a vida: a usura na Idade Média* (1989) e *A Idade Média e o dinheiro: ensaio de antropologia histórica* (2014), de Jacques Le Goff, e em praticamente toda a produção de Robert S. Lopez, historiador econômico por natureza. Destacamos *O nascimento da Europa* (1965).

trawicz, com os artigos *L'immagine del mercante modello in Il libro dell'arte di mercatura di Benedetto Cotrugli* (2013), *Merchant ethos in Il libro dell'arte di mercatura by Benedetto Cotrugli* (2014) e *The idea of the feminine beauty in the Italian merchant treaties of the XV century* (2018).

Como referência no Brasil temos as obras do medievalista Jaime Estevão dos Reis: *Os manuais de mercadores da Idade Média: uma análise comparada do Zibaldone da Canal e o La pratica della mercatura* (2015), *A instrução nos manuais de mercadores medievais: o Zibaldone da Canal* (2016) e, *A matemática nos manuais de mercadores da Idade Média: uma análise do Zibaldone da Canal* (2019).

Na expoente obra acerca dos mercadores intitulada *A cultura do mercador na Barcelona do século XV* (2008), Jaume Aurell e Alfons Puigarnau pensaram sobre uma metodologia que permitisse a elaboração mais clara e pluridisciplinar do retrato dos mercadores medievais, homens pertencentes a um dos grupos mais paradoxais e dinâmicos do Ocidente medieval², particularmente no contexto barcelonês. Na busca por um entendimento mais abrangente da imagem dos mercadores medievais, isto é, para além de sua função eminentemente econômica, os autores buscam referenciais no conceito de cultura para compreender as ações e atitudes dos mercadores no seu contexto:

O nosso conceito de cultura é integrador e interdisciplinar: o sistema estruturado de significados, atitudes, linguagem escrita, linguagem iconográfica e as formas simbólicas que refletem algumas convicções e alguns valores compartilhados por um grupo determinado (AURELL; PUIGARNAU, 2008, p. 27).

Também no sentido de uma análise agregadora da figura dos mercadores medievais, Jaime Estevão dos Reis, no texto supracitado, discute o processo de aprendizagem dos jovens aspirantes ao ofício, por intermédio da análise de seus manuais, com destaque para o chamado Zibaldone da Canal (REIS, 2016).

Destarte, para estudarmos as questões referentes aos mercadores medievais faz-se necessário investigar também uma História Econômica, uma História das Representações e uma História Cultural, e

2 Como diz Jacques Le Goff: “Esta classe desmancha-prazeres” (LE GOFF, 1995, p. 16).

interrogarmo-nos sobre os laços existentes entre os mercadores e os demais grupos sociais da Idade Média (MONNET, p. 220, 2017).

Os mercadores, de fato, contribuíram para o progresso em todos os âmbitos da sociedade medieval. Apesar de formarem um pequeno corpo social em comparação com outros grupos, como o dos nobres, dos clérigos ou dos camponeses, os mercadores eram personagens paradoxais e detentores de certa representatividade no contexto social a partir, especialmente, do século XIII.

Os estudos sobre os mercadores medievais têm se renovado nas últimas décadas, especialmente com as perspectivas metodológicas possibilitadas pelo *Novo Medievalismo*³, que possibilitam a ampliação do universo de investigação, propondo temáticas até então ausentes na historiografia.

Esta discussão se insere neste contexto de renovação dos estudos acerca dos mercadores medievais, bem como vai ao encontro das propostas de renovação do Ensino de História, definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que incluem novos conteúdos, abordagens e narrativas a serem empregadas no processo de ensino e aprendizagem. Buscamos analisar a forma como os mercadores medievais e seu ofício são abordados em dois livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental: *Estudar a história: das origens do homem à era digital* (2018), de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, e *História: escola e democracia* (2018), de Flávio Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff.

O contexto: os mercadores medievais na chamada *Revolução Comercial da Idade Média*

O Ocidente registrou, entre os séculos XI e XIV, um desenvolvimento significativo do comércio e, conseqüentemente, um aumento significativo dos agentes econômicos envolvidos nessa atividade: os mercadores⁴. Os historiadores econômicos encontraram uma definição

3 Veja-se: AURELL, Jaume. El nuevo medievalismo y la interpretación de los textos históricos. *Hispania, Revista Española de Historia*, v. 66, n. 224, p. 809-832, sept. /dic. 2006.

4 Adotamos aqui o conceito amplo “mercadores”, compreendendo desde pequenos retalhistas até os grandes mercadores vinculados às Companhias de Comércio, especialmente as italianas.

para referirem-se a este período de crescimento econômico generalizado: *Revolução Comercial da Idade Média*. De fato, a expressão é creditada a Reymond de Roover, que publicou, em 1942, o artigo intitulado *A Revolução Comercial do Século XIII*⁵, fenômeno este que, consideravelmente, modificou as estruturas da sociedade medieval⁶.

Tal dinamismo das atividades comerciais deveu-se, certamente, ao aumento dos campos cultiváveis, ao crescimento demográfico verificado em todo o Ocidente, bem como à estruturação política mais estável com a afirmação dos poderes reais, o que freou os conflitos entre a nobreza terratenente. O considerável aumento da produção, do transporte e consumo de mercadorias, conjuntamente com o aumento da circulação monetária e desenvolvimento das técnicas de comércio, fez com que um ambiente propício para o aparecimento e surgimento de cidades se consolidasse, tornando-as propulsoras do comércio em nível local, regional e à longa distância⁷.

Henri Pirenne, em seus estudos pioneiros⁸, demonstrou que as cidades medievais ressurgiram, principalmente, pela sua função econômica, e que os mercadores foram os responsáveis pela urbanização do Ocidente. Entretanto, com a ampliação dos horizontes historiográficos, tal afirmação sobre o papel preponderante dos mercadores no ressurgimento das cidades medievais, passou a se ser vista com ressal-

5 ROOVER, Reymond de. The Commercial Revolution of the Thirteenth Century. In: LANE, Frederic C. *Entreprise and secular change: Readings in Economic History*. Londres: George Allen and Unwin LTD, 1953, p. 80-85.

6 As manifestações iniciais da Revolução Comercial não são sentidas de maneira uniforme na Cristandade medieval. Houve pontos nevrálgicos que concentraram o pioneirismo desses avanços. Robert Lopez, em sua obra *A Revolução Comercial da Idade Média 950-1350* (1986), pontua que a Revolução Comercial ganhou impulso a partir de cidades periféricas da Itália: “o resultado inesperado de uma reacção em cadeia que começou quase acidentalmente nalgumas cidades periféricas da Itália” (LOPEZ, 1986, p. 68).

7 Para uma visão geral do desenvolvimento econômico e urbano em todo o Ocidente medieval, veja-se: FOURQUIN, Guy. *História econômica do Ocidente medieval*. Tradução de Fernanda Barão. Lisboa: Edições 70, 1991; SUÁREZ FERNÁNDEZ, Luis. *História social y económica de la Edad Media europea*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984; HODGETT, Gerald A. J. *Historia social y económica de la Europa medieval*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

8 Veja-se: PIRENNE, Henri. *As cidades da Idade Média*. Tradução de Carlos Montenegro Miguel. Portugal: Mem Martins – Publicações Europa América, 2009; PIRENNE, Henri. *História econômica e social da Idade Média*. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta. 6. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

vas. Não apenas os mercadores itinerantes contribuíram para o surgimento e o desenvolvimento de novas e de antigas cidades, outras personagens também tiveram um papel importante. Segundo Guy Fourquin os estímulos são bem mais complexos:

Alguns [...] camponeses foram mesmo instalar-se, em número sempre crescente, como padeiros, carnicheiros, taberneiros... nas cidades. E os pescadores ribeirinhos dos cursos de água navegáveis tornaram-se bateleiros. Por seu turno, os ministeriais das igrejas começaram a pouco e pouco a comerciar por sua própria conta de tempos a tempos. Até ao dia em que alguns deles se tornaram verdadeiros mercadores independentes (FOURQUIN, 1991, p. 242).

Jacques Le Goff, em sua obra *O apogeu da cidade medieval* (1992), observando o contexto francês, destaca que houve um crescimento acelerado de cidades, sobretudo entre 1150 e 1300, bem como a participação não apenas de burgueses na configuração da sociedade urbana:

[...] uma nova sociedade, marcada pelo cunho urbano, manifesta-se num relativo equilíbrio entre nobreza, que participa do movimento urbano, mais do que se tem afirmado, burguesia que dá o tono, se não o tom, à sociedade; e classes trabalhadoras, das quais uma parte – urbana – fornece a massa de mão-de-obra às cidades, e outra – rural – alimenta a cidade e é penetrada por seu dinamismo (LE GOFF, p. 1, 1992).

Contudo, não se pode desconsiderar as contribuições de Henri Pirenne no tocante à participação dos mercadores no surgimento das cidades medievais. Algumas cidades foram fundadas por mercadores itinerantes, os chamados “pés poeirentos”, que se fixavam em regiões estratégicas para as atividades comerciais. Na opinião de Guy Fourquin, Henri Pirenne “destacou bem a importância do [...] mercador e do mercado” (FOURQUIN, 1991, p. 242) como propulsores do surgimento e desenvolvimento das cidades.

Um dos desdobramentos do impulso comercial foi o surgimento de feiras em várias regiões. Um dos ciclos de comércio mais conhecidos no século XIII foi o das feiras da região de Champagne. Eram realizadas

no norte da França, na região de Champagne (Lagny, Bar-sur-Aube, Provins e Troyes). Nelas, havia uma enorme atividade financeira e os mercadores ofertavam seus produtos por amostras e utilizavam instrumentos de crédito.

Entre os séculos XIII e XIV, as Cidades-república italianas⁹ assumiram o protagonismo no comércio medieval¹⁰. Dentre tais técnicas destacamos o uso das letras de câmbio, do ábaco, das correspondências comerciais, do seguro, a formação dos bancos, o desenvolvimento da contabilidade, dos livros de registros, manuais, a utilização de contratos e a formação das companhias comerciais¹¹. Mercadores dessas cidades assumiram o comando dos negócios à longa distância em todo o Ocidente. De suas atividades deixaram registros como contratos e cartas comerciais, livros de contas, diários, testamentos, além dos chamados manuais, entre outros documentos. Essas fontes fornecem dados que possibilitam não apenas análises de natureza econômica e social, mas também, de outros aspectos da vida e atividades dos mercadores medievais, como, por exemplo, o seu cotidiano e sua cultura.

Destarte, o campo de estudo entre a economia e a cultura vem sendo cada vez mais analisado pelos historiadores dedicados a explorá-lo em suas múltiplas interconexões. E assim como aconteceu com as demais atividades, devemos salientar que a organização do comércio na Idade Média passou por uma sucessão de etapas e formas de organização, e que essas transformações estão diretamente vinculadas à cultura, no sentido amplo do saber dos mercadores medievais.

O conhecimento é não somente um instrumento de atuação no mundo dos negócios, ao mesmo tempo uma forma de interação dos

9 Veja-se: GILLI, Patrick. *Cidades e sociedades urbanas na Itália medieval: séculos XII-XIV*. Tradução de Marcelo Cândido da Silva e Victor Sobreira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011; WALEY, Daniel. *Las ciudades-república italianas*. Traducción de José-Miguel Velloso. Madrid: Ediciones Guadarrama S.A, 1969.

10 Cabe registrar a existência de outras instituições comerciais no Ocidente como a Hansa Alemã, uma organização política e comercial de homens de negócios de diversas cidades que ficavam em torno do Mar do Norte e do Mar Báltico. Exerciam um comércio significativo com grãos, peixes salgados, madeira, metais e até mesmo bens de luxo, como peles e âmbar.

11 Para saber mais sobre o desenvolvimento das técnicas comerciais no século XIII e XIV, conferir: SPUFFORD, Peter. *Power and profit: the merchant in medieval Europe*. Nova York: Thames & Hudson, 2003.

mercadores com a sociedade. No ambiente comercial, especialmente dos séculos XIII ao XV, auge da economia medieval, a busca pela alfabetização era o primeiro passo para a afirmação do *status* no ambiente urbano¹².

O resultado do desenvolvimento de uma cultura mercantil é atestado pela gama variada de documentos deixados por homens vinculados ao mundo do comércio na Idade Média. Essas fontes não contêm apenas informações de natureza eminentemente econômica, há, também, informações valiosas sobre política, religião, costumes e a vida cultural.

A título de exemplo citamos o manual de mercador intitulado *Livro da Arte do Comércio* (1458), escrito por Benedetto Cotrugli (1416-1469), considerado fruto da *Revolução Comercial da Idade Média*, e seu autor, um influente mercador da cidade de Ragusa, que refletiu e ponderou sobre o papel do comerciante e a maneira como ele deveria desempenhar sua função em todos os âmbitos da sociedade. Sua obra fornece informações preciosas sobre o universo cultural dos mercadores, bem como integra um gênero literário mercantil da Idade Média¹³.

Pierre Monnet destaca outros documentos passíveis de análise no estudo acerca dos mercadores medievais e suas atividades:

[...] arquivos dos tabeliões, as leis urbanas, principescas e régias, os inúmeros textos teológicos, produzem imagens do mercador inserido em seu universo e em suas preocupações imediatas: controle dos mercados e das moedas, caráter lícito das operações financeiras, do juro e do seguro, emprego

12 Veja-se: PIRENNE, Henri. L'instruction des marchand au Moyen Âge. *Annales d'histoire économique et sociale*, n. 1, p. 13-28, 1929. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/ahess_0003-441x_1929_num_1_1_1033. Acesso em: 08, out 2018.

13 Veja-se: REIS, Jaime Estevão dos. Os manuais de mercadores da Idade Média: uma análise comparada do Zibaldone da Canal e o La pratica della mercatura. *Revista de história comparada*, Rio de Janeiro, v. 9, n 1, p. 43-68, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/2350/1978>.

Acesso em: 26, ago 2019; REIS, Jaime Estevão dos. A instrução nos manuais de mercadores medievais: o Zibaldone da Canal. In: OLIVEIRA, Terezinha (org.). *Visões de mundo da Antiguidade e Medievo*: abordagens historiográficas. Aracaju: EDUNIT, 2016. p. 104-122; REIS, Jaime Estevão dos. A matemática nos manuais de mercadores da Idade Média: uma análise do Zibaldone da Canal. In: REIS, Jaime Estevão dos (org.). *A Idade Média em debate*: estudo das fontes. Curitiba [PR]: CRV, 2019. p. 123-140.

dos lucros. A literatura cortesã nunca excluiu o mercador, mas sempre o integrou à corte, através da cidade e da viagem. O mercador tornou-se nessa literatura a própria figura do viajante, do intermediário de bens e de notícias. De conotação menos negativa do que a verificada nos exempla e nos tratados de teologia, ele é frequentemente associado à riqueza e à paz, desde que conserve suas funções de “abastecedor” e não transgrida as regras do porte de arma: a relação entre nobreza e mercadoria é um debate que a Idade Média lega aos séculos seguintes (MONNET, 2017, p. 210).

A ampliação das fontes permite, portanto, aos historiadores a compreensão do universo dos mercadores da Idade Média de forma mais abrangente e integradora. O tema dos mercadores medievais através de abordagens multidisciplinares, aproxima pesquisadores e profissionais do ensino na busca por uma história-problema, princípio que norteia as diretrizes educacionais estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considerações sobre a representação dos mercadores medievais em dois livros didáticos do Ensino Fundamental

Neste item, vamos observar como a temática dos mercadores encontra-se comumente inserida no Ensino Fundamental. Para tanto, tomaremos como exemplo dois livros didáticos do 6º ano aprovados na avaliação pedagógica do PNLD 2020¹⁴ que atendem às normas da BNCC e observam princípios éticos, imprescindíveis a construção da cidadania e a um bom convívio social dentro de uma república democrática.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os conteúdos do Ensino de História estão divididos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Os conteúdos relativos ao período medieval estão presentes na grade do 6º ano do Ensino Fundamental, especifi-

14 “(...) destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (BRASIL, 2017b). Acesse: BRASIL. *Guia Digital PNLD 2020*. Governo do Brasil, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio. Acesso em: 21 jan. 2021.

cadamente, nas Unidades Temáticas denominadas *Lógicas de Organização Política e Trabalho e Formas de Organização Social e Cultural*.

O primeiro livro didático analisado intitula-se, *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018), elaborado por Patrícia Ramos Braick¹⁵ e Anna Barreto¹⁶, conforme a imagem abaixo:

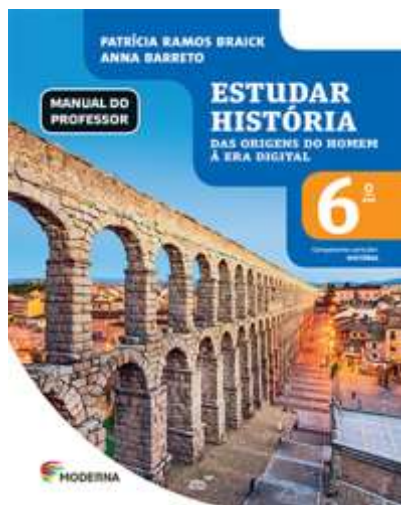


Imagem 1 – Capa do livro didático *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018). Fonte: Braick; Barreto (2018).

Nessa obra percebemos a preocupação das autoras em seguir as novas metodologias de análise histórica, buscando, acima de tudo, contribuir na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, que tenham a capacidade de agir com ética e que possam contribuir de maneira promissora para construção e consolidação da democracia (BRAICK; BARRETO, 2018, p. III).

15 Patrícia Ramos Braick é Mestre em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas) pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Ex-professora da educação básica em Belo Horizonte (MG) (BRAICK; BARRETO, 2018).

16 Anna Barreto é Mestre em Ciências com concentração em História Social pela Universidade de São Paulo (USP-SP). Professora da educação nas redes pública e privada de São Paulo (SP) desde 1987 (BRAICK; BARRETO, 2018).

A obra fundamenta-se em uma historiografia atualizada e utiliza várias correntes teóricas como, por exemplo, a História Social Inglesa, a História Cultural e a Nova História. Propõe “manter uma articulação entre a política e o cotidiano, entre a economia e as relações sociais e entre a cultura formal e os aspectos simbólicos presentes nas sociedades estudadas” (BRAICK; BARRETO, 2018, p. III). Mostra diferentes pontos de vista acerca das temáticas abordadas. Além disso, apresenta um programa de atividades diversificado e interdisciplinar, que permite aos alunos sistematizarem o conhecimento e ampliarem suas próprias reflexões sobre os múltiplos aspectos da vida social e da cultura de uma sociedade em um determinado momento histórico. Deste modo, o professor assume o papel de mediador e os alunos ganham mais recursos para construir seu próprio conhecimento, ressaltando sempre a importância da luta em defesa da igualdade e dos direitos humanos.

Nesse livro didático, o segmento dos mercadores medievais aparece no Capítulo 12 – *Transformações na Europa Medieval*, no contexto do revigoramento comercial e urbano, a partir do século XI na Europa Ocidental, mostrando o papel deles nas Cruzadas, com a busca da ampliação entre o comércio com o Oriente, das feiras e rotas comerciais terrestres e marítimas, bem como o papel que os grandes mercadores desempenhavam como banqueiros e como integrantes da formação da burguesia e desenvolvimento das cidades, como ilustrou Jacques Le Goff, em sua obra *Mercadores e banqueiras da Idade Média* (1991).

Uma preocupação interessante apresentada nesta obra é a utilização sistemática de fontes históricas, as quais permitem aos estudantes a compreensão, a construção do conhecimento e a relação entre os diferentes processos históricos.

Na seção do capítulo denominada *Conexão*, as autoras apresentam sugestões de livros, filmes e sites para a ampliação dos estudos de forma divertida. No que se refere aos mercadores, elas trazem uma sugestão de leitura, um livro infanto-juvenil elaborado por Janis Herbert, com o título *Marco Polo para crianças e sua maravilhosa viagem à China* (2003), conforme a imagem abaixo:



Ilustração islâmica representando uma consulta médica, retirada de *O livro de Kafiya e Dimna*, século XIV. Biblioteca Nacional do Egito, Cairo.

Intercâmbio comercial e cultural

Iniciada por motivações religiosas, as Cruzadas também atenderam a muitos interesses econômicos. O comércio de longa distância entre o Ocidente e o Oriente, feito basicamente por rotas terrestres, passou a ser feito também pelo mar, principalmente pelo Mar Mediterrâneo (veja o mapa da página 240). Essa ampliação da atividade comercial durante as Cruzadas foi essencial para estreitar as relações entre culturas diferentes e para o desenvolvimento de novos saberes.

Dessa forma, as Cruzadas ampliaram o intercâmbio cultural entre os povos. Por exemplo, possibilitaram ao Ocidente entrar em contato com os conhecimentos produzidos pelos árabes em áreas como medicina, astronomia e matemática. Também foi por meio dessas expedições que os europeus tiveram acesso a importantes obras da Antiguidade clássica, que haviam sido preservadas e traduzidas pelos árabes-muçulmanos.

Imagem 2 – O intercâmbio comercial e cultural entre os povos
 Fonte: Braick; Barreto (2018, p. 246).

Conexão

Marco Polo e sua maravilhosa viagem à China: para crianças e jovens
 Janis Herbert. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

O livro narra as aventuras vividas pelo mercador veneziano Marco Polo durante sua viagem pela Ásia Central e pelo Extremo Oriente no século XIII. O livro trata de diversos aspectos e curiosidades sobre os costumes de cada lugar por qual ele passou, como a preparação de papel e máscaras e exercícios de ioga.

Imagem 3 – Sugestão para a ampliação dos estudos.
 Fonte: Braick; Barreto (2018, p. 246).

A obra de Janis Herbert¹⁷, indicada pelas autoras, faz parte da coleção *Guia de Atividades*. Aproxima crianças e jovens dos fatos históricos e das personagens que participaram dele, realizando a combinação do aprendizado com o entretenimento, assim, o estudante “aprende brincando”, pois ela sugere uma série de atividades diversificadas demonstrando as culturas de diferentes povos por meio de recursos didáticos como atividades manuais, ilustrações e mapas, textos objetivos e didáticos, com informações e cronologias.

Como texto complementar, a obra de Janis Herbert mostra que as diferentes expressões culturais fazem parte da nossa própria cultura, do nosso cotidiano, podendo ser exploradas pelos leitores, tanto na escola quanto em casa, com os familiares. Citamos o exemplo das artes da tapeçaria, da reciclagem em papel, dos mosaicos, do *batik*, da terracota na cozinha, do iogurte feito em casa etc. (HERBERT, 2003).

Janis Herbert preocupou-se em fazer com que todas as atividades encontradas na obra pudessem ser realizadas com materiais caseiros, fáceis de encontrar e, muitas vezes, recicláveis. Além disso, os leitores podem descobrir nomes de países, biografias das personagens importantes ali tratadas, indicações de sites da internet e livros para aprofundamento dos estudos (HERBERT, 2003, p. 6).

Com a indicação de leituras adicionais como o livro de Janis Herbert, as autoras do livro didático *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018) buscaram inserir novas metodologias de análises históricas aplicadas ao ensino e à aprendizagem. Além disso, trazem textos e imagens representativas, formulam questões sobre os variados documentos históricos, relacionando-os com outras questões ao longo do capítulo.

O segundo livro didático do 6º ano analisado intitula-se *História: escola e democracia* (2018), elaborado por Flavio de Campos¹⁸, Regina Claro¹⁹ e Miriam Dolhnikoff²⁰

17 Janis Herbert é autora de livros de história infantil premiados. Para saber mais sobre a vida e obra da autora, acesse sua página no seguinte link: HERBERT, Janes. *Award-winning History and Activity Books for Kids*. Disponível em: <http://www.janisherbertforkids.com/?page=about> Acesso em: 21 jan. 2021.

18 Flavio de Campos é bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em História na área de História Social e doutor em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Professor doutor do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP). Coordenador



Imagem 4 – Capa do livro didático *História: escola e democracia* (2018). Fonte: Campos; Claro; Dolhnikoff (2018)

Do mesmo modo que o livro de Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto, esta outra obra também foca, principalmente, na formação cidadã do aluno, com a inserção de temas transversais e um viés histórico crítico. Sua proposta pedagógica traz um conteúdo integrado da História em conexão com a atualidade, bem como do Exame Nacional

científico do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas sobre Futebol e Modalidades Lúdicas (Ludens-USP). Autor de livros didáticos e paradidáticos (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018).

19 Regina Claro é Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências na área de História Social pela Universidade de São Paulo (USP). Desenvolve projetos de capacitação para professores da rede pública na temática História e Cultura Africana e Afro-americana, em atendimento à Lei nº 10.639/03. Autora de livros didáticos e paradidáticos (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018).

20 Miriam Dolhnikoff é bacharel e licenciada em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutora em Ciências na área de História Econômica pela Universidade de São Paulo (USP). Professora doutora do Departamento de História e do curso de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap). Autora de livros didáticos e paradidáticos (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018).

do Ensino Médio (ENEM). Também apresenta documentos históricos variados, infografias, charges, mapas, gráficos, fotografias, obras de arte e atividades atrativas e criativas, além de conteúdos extras providos de diferentes níveis de dificuldade, bem como *links* que possibilitam aos estudantes usarem a *internet* para dinamizar e enriquecer seus conhecimentos.

Os autores procuram auxiliar o professor ao oferecerem:

[...] uma visão de História que tenta incorporar a historiografia recente e também ao propor uma série de atividades diversificadas, das mais simples operações de verificação e compreensão de leitura até análises de imagens, de documentos escritos e mapas, instigando relações, associações e comparações (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018, p. X).

Nesse livro didático, os mercadores medievais são apresentados no Capítulo 8 – *A Idade Média*, no contexto do ressurgimento comercial e citadino a partir do século XI, e são denominados como comerciantes e formadores da burguesia. Essa coleção de livros do Ensino Fundamental busca explorar as fontes visuais dentro de seções do capítulo, contextualizando-as. Citemos, como exemplo, a discussão relativa à imagem do fólio de um manuscrito iluminado do período medievo (Imagem 5).

Na análise da imagem os autores destacam o material, as dimensões, a datação, a autoria, o iluminador e a imagem da capa do manuscrito original. Além disso, apresentam um breve texto explicativo que identifica o manuscrito e o que ele representa. Acrescentam comentários explicativos sobre cada uma de suas partes. A iluminura representa o momento em que o Bispo de Saint Dennis abençoa a feira²¹ da cidade que, como bem colocam os autores, “era uma

21 Graças às fontes escritas e as descobertas arqueológicas, podemos entender melhor o universo cotidiano da população de Saint Dennis. Entre os séculos XII e XIV existia um expressivo número de artesãos, praças comerciais, ruas e edifícios construídos em madeira e depois em pedra. A história das feiras de Saint Dennis remonta ao século VII, quando os reis merovíngios estabeleceram uma feira de outono, especificamente no dia 9 de outubro, aniversário do martírio de São Dennis, santo cristão e bispo de Paris no século III, e data da peregrinação ao seu túmulo. Depois da estagnação econômica, já no contexto da Revolução Comercial, a partir do século XI, os monges de Saint Dennis, em meio a uma sociedade envolta na áurea da cristandade, rememoram essas peregrinações, que, por consequência, impulsionaram o desenvolvimento das praças comerciais e de todo um sentimento religioso que as envolvia. A feira de Saint Dennis durava sete semanas, de 9 de outubro ao dia 29 de novembro, dia de Santo André. Conferir o seguinte website: LES MARCHÉ et foire de Saint-Denis: la foire de Saint-Denis.

combinação de comércio, diversão e festa religiosa” (CAMPOS; CLARO; DOLHNIKOFF, 2018, p. 206).

ANÁLISE DE IMAGEM

A bênção do bispo na feira de Saint Dennis


Material: Suminura em pergaminho (país de basena)

Dimensões: 30,5 cm de altura X 22 cm de largura

Datação: c. 1294-1396

Autor: Tomás III, Marquês de Saluzzo


Iluminador: Mestre da Cidade das Damas



Um dos textos mais importantes da Cavalaria Medieval, o manuscrito intitulado *O livro do cavaleiro errante*, escrito por Tomás III, Marquês de Saluzzo, trata das aventuras de um cavaleiro anônimo. As histórias misturam memórias históricas e ficção. O manuscrito iluminado foi encomendado pelo Marquês de Saluzzo durante sua estada em Paris, provavelmente entre 1403-1405, no estúdio de um iluminador conhecido como Mestre da Cidade das Damas.

O fólio reproduzido abaixo, de número 264, encontra-se preservado atualmente na Biblioteca Nacional de Paris (França).

1 Primeiro olhar
 Iluminura é um tipo de pintura decorativa, geralmente aplicada às letras capitulares no início dos capítulos dos códices de pergaminho medievais. O termo também pode ser aplicado ao conjunto de elementos decorativos e representações feitas nos manuscritos com vários motivos, que iam das flores e estrelas aos pássaros, monstros e outras criaturas.



Capitular iluminada: primeira letra de um texto – é ricamente decorada nas iluminuras medievais.

Iluminura: a cena representa o momento da bênção do Bispo de Saint Dennis à feira da cidade, uma das maiores e mais importantes feiras da França e que era uma combinação de comércio, diversão e festa religiosa.

quatro linhas vermelhas com notação musical

Capitular: primeira letra do parágrafo.

Capitular decorada: caracterizada pelas cores azul, vermelho e dourado.

texto

Borda iluminada: as bordas do texto medieval eram iluminadas, ou seja, decoradas com motivos figurativos ou não.

Imagem 5 – Fólio de um manuscrito iluminado
 Fonte: Campos, Claro, Dolhnikoff (2018, p. 206).

Em ambos os livros analisados, portanto, os mercadores são representados comumente no contexto das Cruzadas, das feiras, do res-

Saint-Denis, une ville au Moyen Âge. Disponível em: <https://archeologie.culture.fr/saint-denis/fr/foire-saint-denis>. Acesso em 20 jan. 2021.

surgimento do comércio a pequenas e longas distâncias, e no reavivamento das cidades medievais. Evidencia-se a originalidade dos autores ao discutirem a figura dos mercadores medievais, por intermédio de uma análise integradora, na qual os aspectos econômicos de sua função se inserem em um contexto mais amplo, que valoriza os aspectos sociais e culturais. Em suma, abordam os mercadores medievais em toda sua complexidade.

As obras didáticas citadas trazem para discussão as fontes e as novas possibilidades de abordagem, por intermédio do diálogo com a historiografia sobre o assunto em pauta. Nesse sentido, os alunos têm a possibilidade de assimilar de forma mais crítica o papel e a atuação dos mercadores no contexto da Idade Média e, com a mediação dos professores, desenvolverem trabalhos interdisciplinares de maneira criativa.

Se considerarmos a proposta da BNCC, fica manifesta a preocupação com a possibilidade de estabelecer diálogos entre os diferentes pontos de vista, bem como o contato com as novas tecnologias digitais, que devem ser utilizadas com responsabilidade. Cabe aos professores, articular as ideias e assegurar que os alunos saibam empregar de maneira consciente e crítica o uso dessas tecnologias. Os autores dos livros didáticos acima citados demonstraram a importância que, no Ensino Fundamental, a História esteja vinculada à realidade vivenciada por alunos e professores, para que ambos encontrem referenciais em sua formação, que os capacitem a desenvolver competências e habilidades para a compreensão do mundo à sua volta e despertem o senso crítico acerca dos diferentes argumentos apresentados. Para que desenvolvam as habilidades necessárias para elaborar suas próprias proposições, interagindo de maneira responsável e democrática.

Nesse sentido, o professor deve favorecer aos estudantes, no decorrer de toda sua formação, o protagonismo juvenil, as diferentes linguagens e valorizar as diversificadas maneiras de elaboração de trabalhos, formulação e resolução de problemas. Lembrando sempre que as hipóteses e argumentos por eles elaborados devem partir da seleção e “sistematização de dados, obtidos em fontes confiáveis e sólidas” (BRASIL, 2017a, p. 562). Entretanto, ainda há muito a ser feito. Existe um grande debate sobre como “descolonizar” os conteúdos, as abordagens e os objetivos do Ensino de História e quais serão os impactos

da BNCC sobre os cursos de licenciaturas, pois se trata de um documento recente.

No tocante à Idade Média, sua abordagem e ensino devem ser repensados a partir do diálogo com as propostas da BNCC, documento normativo da educação brasileira²², descentralizando e colocando na pauta das discussões a pluralidade social e cultural não apenas do Ocidente, mas em comparação com outras regiões do mundo medieval. Como afirma Douglas Mota Xavier de Lima:

Tal via, em diálogo com as discussões da teoria pós-colonial, da história global e do medievalismo, tem demonstrado o potencial pedagógico da Idade Média, seja pelo viés da identidade, seja pela alteridade (LIMA, 2019, p. 21).

Portanto, incluir educação e cultura como direitos humanos no ensino básico é de fundamental importância para educação e para o bom acolhimento da diversidade cultural e religiosa que, consequentemente, volta-se para o respeito, a liberdade, justiça e igualdade, indispensáveis a todo ser humano no âmbito de uma sociedade democrática²³.

Considerações finais

Neste capítulo abordamos a temática do mercador medieval nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental. Elegemos para análise duas obras aprovadas pelo PNLD 2020: *Estudar História: das origens do homem à era digital* (2018), elaborado por Patrícia Ramos Braick e Anna Barreto e *História: escola e democracia* (2018), escrito por Flávio de Campos, Regina Claro e Miriam Dolhnikoff.

22 “(...) tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (BRASIL, 2017a, p. 7).

23 Na Diretriz 19 do Programa Nacional de Direitos Humanos temos como primeira ação programática: “a) Estabelecer diretrizes curriculares para todos os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito das diversidades de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática” (BRASIL, 2010, p. 155).

Em uma breve recuperação da figura dos mercadores medievais, apontamos o desenvolvimento significativo do comércio observado entre os séculos XI e XIV, bem como a influência do segmento mercantil no contexto da *Revolução Comercial*.

Demonstramos como os documentos produzidos pelos mercadores e demais membros da sociedade medieval podem nos fornecer dados riquíssimos de cunho econômico, social e cultural para o entendimento investigativo e ampliado deste dinâmico e complexo grupo social.

Na sequência, abordamos a inserção do ensino da Idade Média nos anos finais do Ensino Fundamental, observando como os autores dos livros didáticos do 6º ano, analisados, contextualizam a temática dos mercadores em suas abordagens. Em consonância com o estipulado pela BNCC, em ambas as obras, confirmou-se a preocupação dos autores em seguir as novas tendências pedagógicas e metodologias de análise histórica e, acima de tudo, contribuir na formação cultural e cidadã dos estudantes. Dentro de um ensino integral, os mercadores medievais são abordados de maneira ampla, tanto do ponto de vista histórico e econômico quanto social e cultural.

Apesar de todos os esforços na produção de livros e materiais didáticos de qualidade para educação brasileira, ainda há um longo caminho pela frente. Os conteúdos precisam ser “descolonizados”, pois formular com responsabilidade os currículos das escolas brasileiras é uma tarefa que vai muito além da inclusão de novos assuntos. É preciso saber abordá-los, de modo que despertem a consciência da necessidade constante do acolhimento, tolerância e respeito. A inegável diversidade dos grupos humanos precisa ser discutida com responsabilidade por todos aqueles que fazem parte do processo educativo, do contrário, pode acarretar a formação fragmentada do sujeito, levando-o a situações de racismo, preconceito e discriminação.

Referências

AURELL, Jaume. El nuevo medievalismo y la interpretación de los textos históricos. *Hispania*, Revista Española de Historia, v. 66, n. 224, p. 809-832, sept. /dic. 2006. Disponível em: <http://hispania.revistas.csic.es/index.php/hispania/article/view/21/21>. Acesso em: 15 set. 2020.

AURELL, Jaume; PUIGARNAU, Alfons. *A Cultura do Mercador na Barcelona do Século XV*. São Paulo: Ramon Llull, 2008.

BRAICK, Patrícia Ramos; BARRETO, Anna. *Estudar História: das origens do homem à era digital, 6º ano, manual do professor*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/002899327979407975a5b?authid=5kNSdsFE5ExX> Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, 2017a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 9.099, de 19 de julho de 2017*. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. *Diário Oficial da União*, seção 1, Brasília, DF, n. 137, p. 7-8, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70011-decreto-9099-de-18-julho-2017-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jan. 2021. BRASIL. Guia Digital PNLD2020. *Governo do Brasil*, 2020. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2020/inicio. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3)*. 3ª. ed. rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010. Disponível em: <https://www.ohchr.org/Documents/Issues/NHRA/ProgrammaNacionalDireitosHumanos2010.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2021.

CAMPOS, Flavio de; CLARO, Regina; DOLHNIKOFF, Miriam. *História: escola e democracia, 6º ano, manual do professor*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://pt.calameo.com/read/0028993279e5ce667b6e5?authid=8egENDqw8o0h> Acesso em: 09 out. 2020.

CAUNEDO DEL POTRO, Betsabé. *Mercaderes y comercio en el Golfo de Vizcaya en la época de los Reyes Católicos (1475-1492)*. 1981. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia Medieval. Madrid, 1981. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/7749?show=full>. Acesso em: 21 jan. 2021.

COTRUGLI, Benedetto. The Book of the Art of Trade. In: CARRARO, Carlo; FAVERO, Giovanni (ed.). *Benedetto Cotrugli - The Book of the Art of Trade*. Translation by John Francis Phillimore. Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017. p. 21-172.

FOURQUIN, Guy. *História Económica do Ocidente Medieval*. Tradução de Fernanda Barão. Lisboa: Edições 70, 1991.

GILLI, Patrick. *Cidades e sociedades urbanas na Itália medieval: (séculos XII-XIV)*. Tradução de Marcelo Cândido da Silva e Victor Sobreira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HANSEN, Mark. *The Mendicant Preachers and The Merchant's Soul: the civilization of commerce in the late-Middle Ages and Renaissance Italy (1275-1425)*. 2014. Tesis doctoral. Universidad de Navarra, Pamplona, 2014. Disponível em: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/39830>. Acesso em: 21 jan. 2021.

HERBERT, Janes. *Award-winning History and Activity Books for Kids*. Disponível em: <http://www.janisherbertforkids.com/?page=about>. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. *Marco Polo para crianças: e sua maravilhosa viagem à China*. Tradução de Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

HODGETT, Gerald A. J. *Historia social y económica de la Europa medieval*. Madrid: Alianza Editorial, 1986.

LE GOFF, Jacques. *A bolsa e a vida: a usura na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995, v. 2.

_____. *A Idade Média e o dinheiro: ensaio de antropologia histórica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 2014.

_____. *Mercadores e banqueiros da Idade Média*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *O apogeu da cidade medieval*. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LES MARCHÉ et foire de Saint-Denis: la foire de Saint-Denis. *Saint-Denis, une ville au Moyen Âge*. Disponível em: <https://archeologie.culture.fr/saint-denis/fr/foire-saint-denis>. Acesso em 20 jan. 2021.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90 - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre*, v. 26, p. 1-21, 2019.

LOPEZ, R. S. *A revolução comercial da Idade Média: 950-1350*. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1986.

_____. *O nascimento da Europa*. Rio de Janeiro: Edições Cosmos, 1965.

MONNET, Pierre. Mercadores. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. *Dicionário analítico do Ocidente medieval*. Tradução coordenada por Hilário Franco Júnior. São Paulo: Editora Unesp, 2017. 2v., V. 2, p. 208-223.

PIOTROWICZ, Paulina. L'immagine del mercante modello in Il libro dell'arte di mercatura di Benedetto Cotrugli. *Źródła Humanistyki Europejskiej, Studia Ad Fontes Humanitatis Europaeae Pertinentia*, 6 Kraków, p. 349-361, 2013. Disponível em: www.ejournals.eu/pliki/art/4642/. Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. Merchant ethos in Il libro dell'arte di mercatura by Benedetto Cotrugli. *Romanica Cracoviensia*, v. 14, p. 305-312, 2013. DOI: 10.4467/20843917RC.13.024.2726. Disponível em: [.researchgate.net/publication/297699522_Merchant_ethos_in_Il_libro_dell'arte_di_mercatura_by_Benedetto_Cotrugli](https://www.researchgate.net/publication/297699522_Merchant_ethos_in_Il_libro_dell'arte_di_mercatura_by_Benedetto_Cotrugli). Acesso em: 21 jan. 2021.

_____. The idea of the feminine beauty in the Italian merchant treaties of the XV century. *Journal of Literature and Art Studies*, v. 8, n. 2, p. 264-275, feb. 2018. DOI: 10.17265/2159-5836/2018.02.012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/322792495_The_Idea_of_the_Feminine_Beauty_in_the_Italian_Merchant_Treaties_of_the_XV_Century. Acesso em: 21 jan. 2021.

PIRENNE, Henri. *As cidades da Idade Média*. Tradução de Carlos Montenegro Miguel. Portugal: Mem Martins – Publicações Europa América, 2009.

_____. *História econômica e social da Idade Média*. Tradução de Lycurgo Gomes da Motta. 6. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

_____. L'instruction des marchand au moyen âge. *Annales d'histoire économique et sociale*, n. 1, p. 13-28, 1929. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/ahess_0003-441x_1929_num_1_1_1033. Acesso em: 08 out. 2018.

REIS, Jaime Estevão dos. A instrução nos manuais de mercadores medievais: o Zibaldone da Canal. In: OLIVEIRA, Terezinha (org.). *Visões de mundo da Antiguidade e Medievo*: abordagens historiográficas. Aracaju: EDUNIT, 2016. p. 104-122.

_____. A matemática nos manuais de mercadores da Idade Média: uma análise do *Zibaldone da Canal*. In: REIS, Jaime Estevão dos (org.). *A Idade Média em debate*: estudo das fontes. 1 ed. Curitiba [PR]: CRV, 2019. p. 123-140.

_____. Os manuais de mercadores da Idade Média: uma análise comparada do *Zibaldone da Canal* e o *La pratica della mercatura*. *Revista de História Comparada*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 43-68, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufjr.br/index.php/RevistaHistoriaComparada/article/view/2350/1978>. Acesso em: 26 ago. 2019.

ROOVER, Reymond de. The Commercial Revolution of the Thirteenth Century. In: LANE, Frederic C. *Entreprise and Secular Change*: Readings in Economic History. Londres: George Allen and Unwin LTD, 1953. p. 80-85.

SPUFFORD, Peter. *Power and profit*: the merchant in medieval Europe. New York: Thames & Hudson, 2003.

SUÁREZ FERNÁNDEZ, Luis. *Historia social y económica de la Edad Media europea*. Madrid: Espasa-Calpe, 1984;

WALEY, Daniel. *Las ciudades-república italianas*. Traducción de José-Miguel Velloso. Madrid: Ediciones Guadarrama S.A, 1969.

Os autores

Jaime Estevão dos Reis é Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – ASSIS - SP. Professor de História Medieval do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-Graduação em História (PPH-UEM) e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UEM).

É Coordenador do Laboratório de Estudos Medievais – LEM, da Universidade Estadual de Maringá.

Isabel Cristina Rodrigues é Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – São Paulo – Capital. Professora da área Ensino de História do Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá – UEM, do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UEM). Foi coordenadora do PIBID – História/UEM e é Coordenadora do Programa Residência Pedagógica – História/UEM.

Liliana Grubel Nogueira é Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPH-UEM) e pesquisadora do Laboratório de Estudos Medievais – LEM, da Universidade Estadual de Maringá.

A OFICINA SOBRE O PARADIDÁTICO RAMON LLULL E A IDADE MÉDIA

Natasha Nickolly Alhadef Sampaio Mateus

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo discutir a aplicação do *Paradidático Ramon Llull e a Idade Média* utilizado no evento intitulado “Oficinas Medievais - Memória e Resistência”, em que apresentei o paradidático elaborado como produto final dessa dissertação do mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST/UEMA).

Para isso, mostrou-se a divisão do paradidático elaborado como produto final dessa dissertação, e a oficina, *Ramon Llull e a Idade Média*. Em seguida, expõem-se os resultados da oficina realizada no auditório do Curso de História da UEMA – Rua da Estrela, em que se aplicou esse material didático.

Segundo Fernandes (1995, p. 02), o livro paradidático é muito usado como “um complemento ao livro didático. Esta é, inclusive, uma orientação que os autores de livros didáticos fazem aos professores, para o aprofundamento de um determinado tema. Neste sentido, essa pode ser uma forma de uso possível”. Karnal (2016) considera o paradidático uma forma acessível e renovada, o professor pode indicar para os alunos ou apenas ler para colaborar na elaboração das aulas.

De acordo com Munakata (1997, p. 103, grifos do autor), os paradidáticos têm características próprias, pois são livros que, “sem apresentar características próprias dos didáticos (seriação, conteúdo segundo um currículo oficial ou não etc.), são adotados no processo de ensino e aprendizagem nas escolas, seja como material de consulta do professor, seja como material de pesquisa” e de apoio aos exercícios do “educando, *por causa da carência existente em relação a esses materiais*”. Ainda conforme esse autor, ao sintetizar o conceito de Paradidático, dizer que:

Em suma, o que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos. Tal complementação (ou substituição) passa a ser considerada como desejável, na medida em que se imagina que os livros didáticos por si sejam insuficientes ou até mesmo nocivos. A carência de paradidáticos e desquali-

*ficção dos didáticos são faces da mesma moeda. A área de História e assemelhados, que lida com temas da atualidade, é particularmente propícia para fomentar essas carências. Mas os paradidáticos podem proliferar em qualquer área: como todo assunto é, em tese, verticalizável, o seu tema é inesgotável. A crítica, também freqüente[*sic.*], de que o livro didático traz verdades “prontas e acabadas” abre brechas para lançamento, por uma mesma editora, de paradidáticos sobre o mesmo tema, a título de “confronto de idéias” (MUNAKATA, 1997, p. 103).*

Assim, a finalidade do paradidático *Ramon Llull e a Idade Média*, é levar à sala de aula, por meio da oficina, um material que seja de fácil compreensão, e desperte interesse por parte dos estudantes para conhecer o medievo. A Idade Média ainda continua sendo interpretada por vezes de forma pejorativa. Desse modo, esse paradidático, com temas que consideramos de fundamental importância para os estudos medievais, como quem foi Ramon Llull, e suas contribuições para compreender a Idade Média; apresentamos como a ordem de cavalaria funcionava; falamos sobre o debate inter-religioso proposto pelo filósofo maiorquino; e como a educação e religiosidade era desenvolvida naquela sociedade.

Paradidático de História Medieval: *Ramon Llull e a Idade Média*

Esse paradidático foi desenvolvido como produto do Mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas, sob a orientação do Profa. Dr^a Adriana Zierer. O texto foi escrito por Natasha Nickolly Alhadef Sampaio Mateus. A Capa e a Diagramação foram feitas por Wanderson Rafael da Silva Costa, que utilizou o *Word*, fonte *Gramond*, tamanho 12, espaçamento simples, margem superior e inferior 2,5 cm; esquerda e direita 3,0 cm, formato A4, versão final em *PDF*. As imagens foram retiradas de *sites*. A pesquisa na qual se desenvolveu o livro recebeu apoio da FAPEMA – Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão.

O paradidático, *Ramon Llull e a Idade Média*, está dividido em 06 capítulos. Inicia-se com uma carta ao aluno, **Caro (a) estudante**, na qual apresenta o objetivo dessa produção didática, que é trata de um período histórico tão importante para a compreensão de mundo, a Idade Média. E a apresentação de um filósofo pouco conhecido, Ramon Llull,

que foi um dos pioneiros sobre a literatura cavalheiresca medieval. Escreveu sobre política, educação e sobre o cotidiano medieval.

Em **Conheça o seu Paradidático**, é a apresentação do que se encontrará no decorrer da leitura do paradidático, como a *Introdução, Compreendendo a Idade Média, Por Dentro da História, Saiba mais, De Olho no Mapa, Aprendendo Mais com a Leitura, Cinema, Internet, Pense Diferente, História e Documento, Curiosidade e um Glossário*. Na **Introdução**, menciona-se que o filósofo chamado *Ramon Llull* é pouco conhecido pelos estudantes brasileiros, e alguns pontos centrais e importantes da Idade Média serão encontrados na leitura do paradidático como: a cavalaria, a educação medieval, debates inter-religiosos da época, e o modo como homem medieval tratava a salvação da alma. E há um glossário sobre o *Sistema Trienal*.

Os capítulos apresentam um texto principal e boxes que estão articuladas entre si e tencionam contemplar muitas aéreas do conhecimento. Os boxes que fazem parte em alguns capítulos são: o box **Compreendendo a Idade Média** propõe a aplicação dos conhecimentos estudados, com questões para reflexão e análise. O box **Por Dentro da História** há trechos de como historiadores de profissão abordam a questão estudada. O box **Saiba mais** amplia os conhecimentos, o que permitirá uma melhor compreensão do tema tratado. O box **De Olho no Mapa** possibilita uma visão geográfica e localiza lugares por onde o filósofo Ramon Llull viajou para levar a mensagem cristã.

No box **Aprendendo Mais com a Leitura, Cinema, Internet**, os conteúdos desta seção sugerem novas informações a serem pesquisadas em livros, site e filmes. O box **Pense Diferente** leva o aluno a refletir diferente a temática que é veiculada, especialmente pela mídia, levando ao exercício da reflexão. O box **História e Documento** possibilita o contato com reproduções de textos (documentos) produzidos na época do tema estudado. O box **Hora de Pesquisar**, estimula a pesquisar na internet, livros, jornais, dicionários históricos etc., assuntos que foram citados, porém não aprofundados neste material. O box **Curiosidade** destaca-se algo relevante sobre o filósofo Ramon Llull, e o box **Glossário** que se encontra nas laterais das páginas dos capítulos, com o significado das palavras destacadas no texto principal.

No capítulo um, **Refletindo sobre Idade Média**, o texto principal trata de noções gerais do que foi a Idade Média, há um glossário com o

conceito de *colono*. Aborda também as características desse período, como o Feudalismo, há quadro explicando as heranças romanas e germânicas no medievo. O boxe *Por Dentro da História* aponta as divisões sociais da Idade Média. O texto principal menciona como eram as relações de dependência entre o vassalo e suserano, há também conteúdos sobre os períodos da Idade Média, Renascimento urbano, a Religiosidade na Idade Média e Crise do Feudalismo.

O boxe *Aprendendo mais com o cinema* tem a indicação do filme: *Tristão e Isolda*, o qual traz os Clãs que lutam pelo poder na Inglaterra da Idade Média após a queda do Império Romano. Tristão, jovem cujos pais são assassinados, é adotado por seu tio, Lorde Marke, e vira seu maior guerreiro. Dado como morto, Tristão é encontrado e tratado pela bela Isolda, com quem troca juras de amor, mas mantém seu nome em segredo. Ele ganha em um torneio de lutas a mão da princesa irlandesa para Lorde Marke, sem saber que ela é na verdade Isolda. O casamento trará a paz e a unificação dos clãs, mas a paixão faz com que Tristão e Isolda arrisquem tudo para viver seu amor proibido. O boxe *Hora de Pesquisar* solicita uma pesquisa na internet, livros, dicionários históricos, etc. acerca dos conceitos de Burgos, burguesia e o que foram Corporações de Ofícios. Esse capítulo se finaliza com o boxe *Compreendendo a Idade Média* com cinco exercícios com objetivo sintetizar os conteúdos estudados nesse capítulo.

No capítulo dois, **Você já ouviu falar em Ramon Llull? Um filósofo “desconhecido”?**, o texto principal apresenta uma biografia da vida do filósofo Ramon Llull, desde o seu nascimento, quem foram seus pais, casamento, sua conversão ao Cristianismo e suas produções bibliográficas até sua morte. O boxe *História e Documento* traz fragmentos da obra *Vida Coetânea* de Ramon Llull, a qual é autobiografia que narra a sua conversão ao Cristianismo. O boxe *De olho no mapa* há dois mapas que permitem o aluno a localizar a região, na qual o filósofo maiorquino nasceu, assim como visualizar locais por onde ele viajou para pregar a fé católica. Assim, como visualizar que a Maiorca era uma ilha.

No boxe *Compreendendo a Idade Média*, há um questionamento sobre o motivo que levou Ramon Llull a abandonar a vida de “Práticas mundanas”. O boxe *Aprendendo mais com o cinema* indica o documentário, *Raimundo Lúlio, homem do nosso tempo*, que retrata a vida do filósofo Ramon Llull, destaca-se a preservação de alguns manuscritos

lulianos na Biblioteca Nacional Marciana. Apresenta que o século de Llull, é o século das últimas cruzadas. Ramon Llull viu-se obrigado a relacionar-se com a cultura árabe durante toda sua vida, aprender árabe e a cultura deles. O documentário fala sobre as viagens feitas, o seu projeto de conversão aos “infiéis” e até mesmo as contribuições do filósofo para a modernidade. O texto principal trata das peregrinações, com destaque para esse termo no glossário.

O boxe *Aprendendo mais com a Literatura* sugere como leitura a história em quadrinhos, *A História de Ramon Llull (1232-1316) em quadrinhos*, pela qual o estudante aprenderá sobre o filósofo de forma bem descontraída, com linguagem acessível a todos os públicos. No boxe *Curiosidade*, traz mais informações sobre a obra do filósofo Ramon Llull, e diz que a *Vida Coetânea*, escrita por ele, antes de morrer, no ano de 1311. No boxe *Compreendendo a Idade Média*, pergunta se o estudante já conhecia Ramon Llull, e o que fez ele ouvir a pregação de São Francisco de Assis, por fim, solicita a construção de uma linha do tempo que trace a vida desse filósofo.

No capítulo três, **Conhecendo a cavalaria medieval por meio de Ramon Llull**, o texto principal fala da cavalaria a partir de Ramon Llull. Há uma imagem, *Manuscrito do século XIV, autor desconhecido. Tournaementes*, sobre a qual se solicita que o estudante aponte suas interpretações. O boxe *História e Documento* traz fragmentos da obra *Doutrina para crianças*, de Ramon Llull, o qual explica ao seu filho como deve ser o comportamento de um cavaleiro. O boxe *Saiba mais* revela que os torneios medievais eram uma prática totalmente condenada pela Igreja Católica. Eram elevados o número de mortos e feridos, estes torneios receberam o nome de “detestáveis assembleias”. Os clérigos abominavam essa prática que de certa forma despertava prazer na nobreza medieval. O espaço onde ocorria os torneios eram quase sempre em bosques, campo e pastagens.

O texto principal explica o que foram, quais as causas e quando surgiram as cruzadas. No boxe *Aprendendo mais com a Literatura*, há indicação do livro *As Cruzadas*, de Hilário Franco Jr., no qual, o autor trata das Cruzadas, e mostra que elas não aconteceram por uma única razão, para isso, apresenta os diversos motivos que favoreceram o surgimento desse fenômeno. Faz um comentário geral daquele contexto histórico, facilitando a compreensão sobre o que de fato foram as Cru-

zadas, apontando as suas verdadeiras motivações, sendo elas materiais e psicológicas.

No boxe *Pense Diferente*, aponta as participações femininas e das crianças nas Cruzadas, com base na obra *A mulher na Idade Média*, de José Rivair Macedo. O boxe *Compreendendo a Idade Média* há um quadro com linhas da coluna da direita, que devem contemplar a frase da coluna à esquerda de forma que a frase se complete de forma coerente. E pede que o estudante cite duas características do que era ser um bom Cavaleiro Medieval.

No capítulo **Ramon Llull e o Diálogo Inter-Religioso**, o texto principal traz o projeto missionário-apologético do filósofo maiorquino, que se dava a partir de um diálogo Inter-religioso que tentava mostrar a religião Cristã como a única verdadeira, por isso Ramon Llull defendia o cristianismo, e deseja provar que os outros credos eram mentirosos (muçulmanos, judeus e gentios). E mostra que esse tipo de diálogo sobre as diferentes religiões, continua sendo uma preocupação na atualidade, por meio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) tem programas que fomentam o diálogo entre as religiões e todas as tradições espirituais presente no mundo. É a tentativa de estabelecer entre todas as religiões harmonia e respeito mútuo. Há um glossário com as palavras *Apologético* e *Um Diálogo Inter-religioso*.

No boxe *Hora de Pesquisar*, sugere uma pesquisa na internet, livros, dicionários históricos etc. sobre o processo de *Reconquista da Ilha de Maiorca*. O boxe *Pense Diferente* traz o filósofo como precursor do ecumenismo, isto é, da coexistência pacífica entre as religiões, e propôs a razão, entendida como universal e comum à raça humana, como um método para convencer os outros dos benefícios de sua própria fé.

Neste capítulo, o texto principal faz relação com a atualidade sobre as diversidades religiosas, com o objetivo de conscientizar os estudantes a terem respeito mútuo pela religião do próximo. E levanta os seguintes questionamentos: Hoje tem aumentado as guerras nos países islâmico, gerando muitos refugiados, que saem de seus países de origem em busca de sobrevivência. Ao chegar em outros países predomina o diálogo inter-religioso ou eles sofrem discriminação. Por quê? Cite algum evento negativo que aconteceu nesse ano em decorrência da

Intolerância religiosa, e dê sua opinião de como isso poderia ser evitado.

O box *Curiosidades* diz que Ramon Llull escreveu *livros dos gentios e dos três sábios* para provar a veracidade dos dogmas cristãos, e esperava que após a leitura o infiel se convertesse. No boxe *História e Documento*, há fragmentos da obra *Doutrina para crianças*, de Ramon Llull, que falam das diversas formas de religião existentes na Idade Média. O boxe *Compreendendo a Idade Média* há três questionamentos os quais pedem para que o estudante cite algum evento negativo que aconteceu durante o ano em decorrência da Intolerância religiosa, e dê a sua opinião e como isso poderia ser evitado. Questiona se o aluno já participou de um diálogo inter-religioso. Como foi essa experiência. E se ele acha que Ramon Llull propõe um diálogo inter-religioso almejando a conversão do outro ele estava sendo tolerante ou intolerante.

No capítulo cinco, **Como educar na Idade Média a partir do Projeto de Ramon Llull**, o texto principal aborda a respeito da educação medieval e que essa objetivava formar um bom indivíduo. Uma pessoa que agisse para o bem social, que ajudasse a comunidade a viver de forma ordenada. E mostra que a grande preocupação da Igreja era sustentar um discurso de boa conduta para sociedade. Há uma Iluminação do século XIII (Bibliothèque Sainte-Geneviève) apenas como ilustração de um grupo de pessoas estudando na Idade Média. Há um glossário com as palavras *Virtudes*, *Vícios* e *Santo Agostinho*.

O box *Saiba Mais* apresenta que a base da educação na Idade Média consistia na aprendizagem das artes liberais, que vem desde a Antiguidade. E a partir do século VI se transformou numa estrutura de ensino por Cassidoro e Boécio, essa base teórica da educação medieval estava basicamente dividida em duas partes fixada por Marciano Capela: *trivium* e *quadrivium*. O *trivium* consistia no aprendizado da (gramática, retórica e dialética) e *quadrivium* (aritmética, geometria, música e astronomia), esse era o material de ensino na Espanha também. Esse programa vai se conservar até por volta do século XIII, enriquecendo-se posteriormente com outras disciplinas. Seguido das interrogações, se o aluno já conhece as sete artes liberais. Solicita que se faça um grupo com seus colegas e pesquisem sobre esse currículo medieval. Das setes artes faladas, qual o aluno acha importante no cotidiano escolar e o porquê.

O boxe *História e Documento*, tem fragmentos da obra *Doutrina para crianças*, de Ramon Llull, a qual trata dos modos de educar uma criança para alcançar a salvação da alma e agir com boas ações na sociedade. Há o glossário dos termos *Marciano Capela*, *Boécio Isidoro de Sevilha* e *São Beda*. Seguido do questionamento de como Ramon Llull idealizava a educação infantil, levando em consideração período histórico medieval.

O boxe *Compreendendo a Idade Média* traz exercícios, o primeiro é para o aluno completar o quadro com a palavra que corresponde a Vício e Virtude. Se o aluno acha que as regras são importantes, e citar pelo menos duas que ele pratica no seu cotidiano, e que também ajude o seu colega para estabelecer harmonia social. Se o aluno concorda com a ideia do filósofo Ramon Llull quando defende que educação deve ser realizada desde a infância, e quais virtudes ainda são importantes hoje.

No capítulo seis, **O filósofo Ramon Llull fala sobre vida terrena e o além**, trata de como o filósofo abordava temas referente à vida terrena e pós-morte. E mostra para o aluno que a Idade Média foi um período marcado por uma grande influência religiosa. A igreja manteve uma influência muito grande na sociedade medieval nas práticas humanas desse período, ela impunha as pessoas certo medo, quando suas vidas acabassem aqui na nesta terra e a literatura teve uma grande influência para essa ideia da Igreja, pois esta fazia o intermédio entre Deus e o homem. Com relação à comunicação entre o mundo humano e o divino, a manifestação de Deus estava sempre aberta uma vez que era possível passar de um mundo terreno para o Além. Há uma Iluminação medieval representando o Inferno retirada do livro *As muito ricas horas do duque de Berry*, c.1414. Museu Condé, França, o qual seve para ilustração desse imaginário.

Nesse capítulo, o texto principal dá o exemplo que na luta contra o pecado, os monges recorriam às práticas ascéticas, porque acreditavam que o sofrimento os aproximava de Deus. Colocado no centro da luta entre o Bem e o Mal, com sua alma disputada por anjos e demônios, o homem podia contar com preciosos apoios, hierofânicos. Todos estavam ligados a essa dualidade entre o bem e o mal, entre a morte e a vida. Há um glossário com o termo hierofânicos.

O boxe *Saiba Mais* aponta a narrativa da Visão de Túndalo, que é uma viagem imaginária, descrevendo os caminhos percorridos pelas almas no Além-túmulo em três espaços: Inferno, Purgatório e Paraíso. No boxe *Curiosidade*, mostra-se que o Filósofo Ramon Llull escreveu para seu filho Domingos uma obra chamada *Doutrina para Criança* (1276-1278) ditando regras para alcançar a salvação de sua alma.

O boxe *História e Documento* traz trechos da obra *Doutrina para crianças*, de Ramon Llull, sobre o Inferno, Purgatório e Paraíso. Esse boxe é seguido de três questões de como o filósofo descreve o Inferno, e para Retirar do texto uma frase que aponte a vida pós morte no Inferno, o que aconteceria com aqueles que iriam para o Paraíso, e o que deveria ser feito por aqueles que estavam no purgatório. No boxe *Compreendendo a Idade Média*, há 5 atividades, uma para interpretar a imagem *O Juízo Final (c.1467-1471)*. *Muzem Narodowe*. Uma atividade sobre interpretação de texto, para completar as lacunas, palavras cruzadas e um caça palavras.

Na *Conclusão*, dialoga-se com o aluno o estimulando a estudar e a buscar mais informações a respeito do filósofo, *Ramon Llull*, e o período medieval. As *Referências* bibliográficas, sobre os estudos medievais e o ensino de História, usadas neste material didático, serviram de fundamentações para os textos principais, boxes, introdução e conclusão.

Oficinas Medievais: Refletindo sobre o Cristianismo no Passado e Presente

O objetivo da oficina foi apresentar aos estudantes alguns temas relevantes sobre a Idade Média, a partir dos escritos lulianos. Recentemente, Ramon Llull é estudado no Brasil. A sua divulgação na escola possibilitou aos estudantes conhecerem sobre esse filósofo, teólogo e educador medieval, o qual escreveu sobre vários temas, que ampliam as compreensões sobre o período medieval. As obras escritas por esse filósofo são cada vez mais traduzidas no Brasil, embora pouco se ouça a respeito dele.

O importante não é só saber quem foi ele, mas entender a sociedade que ele viveu. Ramon Llull foi um dos pioneiros sobre a literatura cavalheiresca medieval. Escreveu sobre o cotidiano medieval, política e a educação. É importante estudar e dialogar com os pensadores de

outras épocas, pois isso ajuda na compreensão de como funcionava a cultura de outro tempo.

A Oficina em que se utilizou o paradidático *Ramon Llull e a Idade Média* foi realizada no Prédio de História da UEMA, localizado na rua da Estrela, Centro Histórico, no dia 20 de setembro de 2019. A oficina foi realizada em dois momentos: Primeiro, apresentamos o paradidático, com destaque para as principais temáticas contidas nele. Colocamos falamos das seções que os estudantes encontrariam durante a leitura, como: *História e Documento*, *Pense Diferente*, *Saiba Mais*, etc. Expusemos uma breve contextualização da Idade Média, assim como sintetizamos para os alunos a biografia do filósofo Ramon Llull.

No segundo momento, dividimos a sala em grupos, com a distribuição das cópias do paradidático. Cada grupo leu o material, e apresentou as suas impressões, dizendo que gostaram do paradidático, e se mostraram interessados durante a leitura e na execução das atividades do material didático.

Fizemos uma breve abordagem sobre a biografia de Ramon Llull, em que os estudantes disseram não ter conhecimento prévio a respeito desse filósofo, mas acharam interessante a trajetória de vida do filósofo. Na atividade com base no boxe *História e Documento*, os estudantes veem que as experiências religiosas são formas pessoais, e cada pessoa escolhe o que considera melhor para si.

Quando usamos o capítulo três, que trata da cavalaria e as cruzadas, os estudantes fizeram leitura da imagem, *Manuscrito do século XIV, autor desconhecido*, a qual retrata um duelo entre os cavaleiros, visto que, geralmente, eles assistem aos filmes e séries que mostram os cavaleiros como componentes importantes daquela sociedade.

No capítulo quatro, foi o período em que houve mais interação dos estudantes, talvez por fazerem uma conexão maior com atualidade, e a temática de intolerância estar em voga. Os quais retrataram as suas vivências de intolerância, como por exemplo, pela escolha da sua religião. Os estudantes demonstraram estar atentos a esses assuntos, deram o exemplo do Estado Islâmico, com os episódios de atrocidades e violências causados pela intolerância.

Os capítulos cinco e seis, que tratam da Educação e o Além na Idade Média, por meio das atividades que estimulam os estudantes a pensarem sobre a educação e religiosidade estabelecem um paralelo

com a atualidade. Para os estudantes, as figuras do Diabo e de Deus ainda são muito atuais, e fazem parte do cotidiano das pessoas. Alguns ressaltaram que recebem em casa uma educação religiosa.

De forma geral, os estudantes avaliaram esse material como satisfatório, gostaram dos boxes, e consideraram as informações pertinentes, já que muitas delas desconheciam, ou não entenderam ao longo da formação escolar. Os estudantes, além da leitura e execução de atividade, participaram dos debates realizados ao longo da oficina. O resultado da oficina foi relevante, já que alcançamos as finalidades propostas de levar a Idade Média para sala de aula por meio dos escritos lulianos.

Considerações Finais

Neste capítulo, vimos a divisão do paradidático, *Ramon Llull e a Idade Média*, usado no evento intitulado “Oficinas Medievais - Memória e Resistência”. Apresentou-se os resultados da oficina realizada no Prédio de História da UEMA. O paradidático, *Ramon Llull e a Idade Média*, teve como finalidade fazer abordagens didáticas e colocar algumas questões sobre a História Medieval, as quais não se limitem apenas às discussões acadêmicas, mas estendê-las à educação básica, para possibilitar ao estudante o conhecimento desses processos históricos.

Referências

Fontes Primárias

LLULL, Ramon. *Doutrina para crianças*. Trad. de Ricardo da Costa, e Grupo de Pesquisas Medievais da UFES III. Editorial Ivitra, 2010.

LLULL, Ramon. *O Livro da Intenção* (c. 1283). Alicante, Espanha: Marfil/IVITRA, 2009.

LLULL, Ramon. *Vida Coetânea*. Disponível em: <<http://www.ricardocosta.com>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

Estudos

ARMSTRONG, Karen. *Maomé uma biografia do profeta*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ARIÈS, P. *História social da infância e da família*. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978

ARAGÃO, Jaume I de. *Livro dos Feitos*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência "Raimundo Lúlio", 2010.

BASCHET, Jérôme. *A Civilização Feudal*. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

BLOCH, Marc. *A Sociedade Feudal*. Lisboa: Edições 70, 1987.

COSTA, Alex S.; ZIERER, Adriana. O "Espelho de Cristo": a representação cristológica da estigmatização de Francisco de Assis nas Hagiografias Franciscanas. In: *Nas Trilhas da Antiguidade e Idade Média*. São Luís: Ed. UEMA, 2014, v. 1, p. 35-44.

COSTA, Ricardo da. *A Cavalaria Perfeita e as Virtudes do Bom Cavaleiro no Livro da Ordem de Cavalaria (c. 1275), de Ramon Llull*: Conferência na UERJ, 2001.

COSTA, Ricardo da. Maiorca e Aragão no tempo de Ramon Llull (1250-1300). *Mirabilia*. Vitória/Barcelona, v. 1, 2001, p. 162-175. Disponível em: <http://www.ricardocosta.com/artigo/maiorca-e-aragao-no-tempo-de-ramon-llull-1250-1300>. Acessado em 18 de fev. 2018.

COSTA, Ricardo da. Reordenando o conhecimento: a Educação na Idade Média e o conceito de Ciência expresso na obra Doutrina para Crianças (c. 1274-1276) de Ramon Llull. In: OLIVEIRA, Terezinha (coord.). *Anais Completos da II Jornada de Estudos Antigos e Medievais: transformação Social e Educação*. Universidade Estadual de Maringá, 2002, p. 17-28.

COSTA, Ricardo da; LANZIERI, Carlile. As Sagradas Escrituras orientam, educam e salvam: a educação monástica de Guiberto de Nogent (c. 1055-1125). *Revista Ágora* (Vitória), v. 6, p. 1-19, 2007a.

COSTA, Ricardo da. História e Memória: a importância da preservação e da recordação do passado. *Sinais* (UFES), v. 1, p. 2-15, 2007b.

COSTA, Ricardo da. A Educação na Idade Média: a Retórica Nova (1301) de Ramon Llull. *Notandum* (USP), v. 16, p. 29-38, 2008a.

COSTA, Ricardo da. Duas imprecisões medievais contra os advogados: as diatribes de São Bernardo de Claraval e Ramon Llull nas obras "Da Consideração" (c. 1149-1152) e "O Livro das Maravilhas" (1288-1289). *Revista de Direito do UniFOA*, v. 3, p. 23-35, 2008b.

COSTA, Ricardo da. Maomé foi um enganador que fez um livro chamado "Alcorão": a imagem do Profeta na filosofia de Ramon Llull (1232-1316). *Notandum* (USP), v. 27, p. 19-35, 2011.

DOMÍNGUES REBOIRAS, Fernando. *A Espanha Medieval: Fronteira da Cristandade*: Disponível em :<[http://www. Hottopos.com/mirand10/reboirras.Ht](http://www.Hottopos.com/mirand10/reboirras.Ht)>. Acessado em: 23 nov. 2017.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade média: nascimento do ocidente*, São Paulo: Brasiliense, 2001.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Somos todos da Idade Média*, 2011. Disponível em: <<https://reflexoesdehistoria.wordpress.com/2011/01/31/somos-todos-da-idade-media-por-hilario-franco-junior/>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *O uso do livro paradidático em sala de aula*. 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/38027>>. Acesso em: 28 fev. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. Conferência 4: O problema hermenêutico e a ética de Aristóteles. In: FRUCHON, Pierre (org.). *O Problema da Consciência Histórica*. Trad. de Paulo César Duque Estrada. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas Editora, 1998.

KARNAL, Leandro. A História Moderna e a Sala de Aula. In: *História na sala de aula*. São Paulo: Ed. Contexto, 2016.

LE GOFF, Jacques. *O apogeu da cidade medieval*. Tradução de Antônio de Padua Danesi. São Paulo: Martins fontes, 1992.

LE GOFF, Jacques. *Raízes Medievais da Europa*. Rio de Janeiro: Jose Olímpio, 2006.

LE GOFF, Jacques. *O Deus da Idade Média: conversas com Jean-Luc Pouthier*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Jose Olímpio, 2014.

LE GOFF, Jacques. *A História deve ser dividida em pedaços?* São Paulo: Editora Unesp, 2015, p. 45.

MESSIAS, Bianca T. Memória, Educação e salvação cristã na *Visão de Túndalo* (séculos XIV-XV). São Luís, 2017. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

MUNAKATA, K. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). São Paulo: PUC, 1997.

- NOGUEIRA, C. R. F. *O diabo no imaginário cristão*. Bauru: Edusc, 2000.
- NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, In: *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, p. 07-28, dez., 1993.
- NUNES, Rui Afonso da Costa. *História da Educação na Idade Média*. São Paulo: EDUSP, 1979.
- OLIVEIRA, Terezinha. Apogeu e crise de uma época: as universidades medievais. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 1, n.1, p. 26-36, 2006.
- OLIVEIRA, Terezinha. O debate político acerca da separação dos poderes no ocidente medieval: A atuação dos intelectuais. In: OLIVEIRA, Terezinha. *Cultura e Educação: ética e ação política na antiguidade e idade média*. Bahia: Edições UESB, 2007a.
- OLIVEIRA, Terezinha. Origem e Memória das Universidades Medievais: a preservação de uma instituição educacional. *Varia História* (UFMG. Impresso), v. 23, p. 113-129, 2007b.
- OLIVEIRA, Terezinha. VITORETTI, Regiane Aparecida. *Santo Agostinho e os fundamentos da Educação cristã*. 2007c. Disponível em: <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st13/Oliveira,%20Terezinha.pdf> >. Acesso em: 25 maio 2017.
- OLIVEIRA, Terezinha. Agostinho e a Educação Cristã: um olhar da História da Educação. *Notandum*, São Paulo/Porto, ano 11, n. 17, p. 5-12, jul.-dez. 2008a. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/notand17/terezinha.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2018.
- OLIVEIRA, Terezinha. Os mosteiros e a institucionalização do ensino na Alta Idade Média: uma análise da história da educação. *Série-Estudos* (UCDB), v. 25, p. 207-218, 2008b.
- OLIVEIRA, Terezinha. *Religiosidade e Educação na História*. Maringá: Eduem, 2010a. v. 1. 143p
- OLIVEIRA, Terezinha. Poder e Escolástica no Ocidente medieval. *Revista de História (UFES)*, v. 25, p. 266-285, 2010b.
- OLIVEIRA, Terezinha. *Ensino e Debate na Universidade Parisiense do Século XIII*: Tomás de Aquino e Boaventura de Bagnoregio. Maringá: Eduem, 2012a.
- OLIVEIRA, Terezinha.; BOVETO, L. Ensino e formação de hábitos: análise na História da Educação. *Interaccões*, v. 8, p. 152-178, 2012b.

OLIVEIRA, Terezinha. Memória de Tomás de Aquino por seus pares: a importância e o sentido de ser Mestre. In: OLIVEIRA, Terezinha. (Org.). *Conhecimento e Educação no Medievo*. São Luís (Ma): Editora da UEMA, 2012c, v. 1, p. 83-98.

OLIVEIRA, Terezinha. Formação docente frente à crise da educação nacional: o Projeto Político Pedagógico. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 14, n. 3, p. 601-617, set.-dez. 2014. Disponível em: <http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/5980/pdf_55>. Acesso em: 12 fev. 2018.

OLIVEIRA, Terezinha. KONO, D. L. R.; PIERPAULI, J. R. A Memória como ação educativa. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, v. 7, p. 33-48-48, 2015a.

OLIVEIRA, Terezinha. A memória como elemento constitutivo da virtude da prudência: uma questão tomista. In: Adriana Zierer; Ana Livia B. Vieira; Elizabeth S. Abrantes. (org.). *História Antiga e Medieval - sonhos, mitos e heróis: memória e identidade*. São Luís: UEMA, 2015b, v. 1, p. 359-365.

OLIVEIRA, Terezinha. Um estudo de virtudes sociais segundo Tomás de Aquino. *Educação e Filosofia* (Online), v. 29, p. 725-743, 2015c.

OLIVEIRA, Terezinha; MENDES, Claudinei Magno Magre; H. Contribuições de Jacques Le Goff para a História da educação medieval: totalidade e longa duração nos estudos sobre os intelectuais. *Brathair* (Online), v. 16, p. 235-250, 2016.

ZIERER, Adriana. Aspectos Educacionais da Salvação Cristã na Visão de Túndalo. In: Terezinha Oliveira; Angelita Marques Visalli. (org.). *Pesquisas em Antigüidade e Idade Média*. Olhares Interdisciplinares. São Luís: Ed. UEMA, 2007, v. 1, p. 293-308.

ZIERER, Adriana. *Da ilha dos bem-aventurados à busca do Santo Graal*. São Luís: Ed. UEMA, 2013.

A autora

Natasha Nickolly Alhadeff Sampaio Mateus é Doutoranda em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com bolsa da FAPEMA. Mestre em História no Programa de

Pós-Graduação em História (PPGHIST), da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Graduada em Pedagogia (licenciatura) (2017) pela Faculdade de Teologia Hokemah (Fateh). Graduada em História (licenciatura) (2015) e em Música (licenciatura) (2022) pela UEMA.

ENSINO DE HISTÓRIA E RELIGIOSIDADE CRISTÃ MEDIEVAL: APRENDENDO COM UM JOGO DE TABULEIRO

*Solange Pereira Oliveira
Bianca Trindade Messias*

A Idade Média e o saber na sala de aula

O Ensino de História tem como objetivo contribuir para a formação das identidades e da consciência crítica dos discentes ao demonstrar a relação entre o passado e o presente, para a compreensão dos fatos e entender as mudanças e permanências deles ao longo do tempo.

A História Medieval como saber da sala de aula permite refletir sobre os traços medievais que são ressignificados na atualidade e se manifestam nas relações de poder na política, nos aspectos da mentalidade e do religioso que advêm do legado cultural desse passado. Esses elementos precisam ser identificados, e realizar uma análise que estabeleça as conexões com o mundo medieval, observando os seus usos e a formação de uma memória que se faz presente nas festividades, nas instituições e no próprio saber.

Entretanto, ao trabalhar com o período da Idade Média na Educação Básica, observamos que ainda permanece uma visão estereotipada e preconceituosa sobre o assunto, o que demonstra o desconhecimento sobre a temática. Segundo Jacques Le Goff existem dois problemas sobre essa época, “sua duração e seu significado, pois existe uma interpretação favorável e outra desfavorável da época” (LE GOFF, 2007, p. 11).

Sobre a problemática da duração, a cronologia da Idade Média representa uma visão eurocêntrica localizada entre a antiguidade tardia até o século XVI. Para além dessa conversão temporal, Jacques Le Goff analisa essa temática na longa duração que vai do século V e “iria até o fim do século XVIII. Pode-se dizer que a Idade Média só teve fim com a Revolução Francesa e a Revolução Industrial” (LE GOFF, 2008, p. 29). Além disso, Le Goff observa as heranças desse período que permanece na atualidade, como por exemplo, a devoção a Virgem Maria, as línguas vernáculas e a concepção cristã.

Porém, observamos as permanências eurocêntricas das balizas temporais desse período, entre a Antiguidade Tardia e a Modernidade.

Além disso, ao trabalhar esse conteúdo em sala de aula, na maioria das vezes, é abordado de forma homogênea, ou seja, apresenta-se uma única estrutura de explicação sobre o Feudalismo para toda a Europa, não levando em consideração as especificidades de cada região, as disputas de poderes e as relações sociais com os grupos marginalizados.

Os aspectos desfavoráveis referem-se à própria terminologia de ser associada a Idade das Trevas, o qual foi cunhada por Francesco Petrarca que demonstrava a visão dos renascentistas iluministas que se referiam ao período como tempos de barbárie, superstição e ignorância, pois, para eles, houve uma interrupção do progresso humano inaugurado pelos gregos e romanos.

Para os românticos, na primeira metade do século XIX, houve uma tentativa de inverter essa imagem preconceituosa da Idade Média, na busca pelas identidades nacionais. Buscou-se olhar para os elementos bons desse período, os quais Jacques Le Goff os associam ao nascimento da Europa e do saber dado o advento das universidades, a admiração pela arte gótica, os costumes cavalheirescos entre outros, que permanecem até hoje.

Diante dessas visões boa e “má” sobre a Idade Média, Hilário Franco Júnior explica que é necessário “ver a Idade Média com os olhos dela própria” (FRANCO JÚNIOR, 2006, p. 13). Essa nova perspectiva foi alcançada com a renovação teórica e metodológica do fazer história com o advento da *Escola dos Annales*. A nova história permitiu o estudo de novos objetos, novas discussões, como por exemplo, a história da vida privada, o imaginário, a cultura material, a iconografia entre outros. Diante disso, houve uma renovação da historiografia medieval e destacamos os autores que contribuíram para isso, o próprio Jacques Le Goff, Georges Duby e Marc Bloch que trouxeram novas problemáticas em seus escritos sobre a Idade Média.

Influenciado por essa renovação historiográfica francesa, observamos que no Brasil, os estudos medievais se dão “a partir dos anos de 1990, quando se observa o interesse pela História Medieval e marca a trajetória de sua expansão” (OLIVEIRA; ZIERER, 2019, p. 635). A importância cresce com as produções realizadas nos cursos de graduação e pós-graduação, dos laboratórios de pesquisas e dos eventos nacionais.

Destacamos a ABREM - Associação Brasileira de Estudos Medievais, de grande importância para o país a qual promove um diálogo interdisciplinar sobre o assunto. No Maranhão também há o interesse e o avanço de pesquisas voltadas para essa área, sendo realizados vários encontros científicos¹. Além disso, temos no estado os grupos de pesquisas² focados nos estudos antigos e medievais. Esses grupos de pesquisa contribuem para o enriquecimento da investigação na região, permitindo a divulgação dos trabalhos, que vêm sendo realizados, com palestras, oficinas e a integração com os pesquisadores de outros estados e países.

Apesar do avanço das discussões sobre História Medieval no meio acadêmico, percebemos o desafio de ensinar história medieval em sala de aula, pois o tema é tratado pelos currículos escolares de forma vaga, distante da realidade dos discentes e restringindo o estudo somente aos grandes eventos da história europeia. Outro aspecto de dificuldade é sobre o questionamento que surge o porquê de estudar a Idade Média no Brasil, já que não houve esse período aqui, ou então, “sobre o que ensinar de História Medieval no Brasil” (MACEDO, 2003, p. 115).

Diante dessas reflexões observamos a necessidade e a persistência de ensinar e pesquisar a Idade Média no Brasil. José Rivair Macedo, ao refletir sobre a história medieval na educação básica propõe como forma de aproximar da realidade do ensino de história no país uma “descolonização do ensino da Idade Média” (MACEDO, 2003, p. 114), ou seja, olhar para Europa e refletir sobre quais elementos nos convém falar e “reconhecer identidades em geral deixadas por nós em segundo plano” (MACEDO, 2003, p. 115).

A partir das perspectivas de Macedo, o autor traça algumas possibilidades para aproximar o sentido da Idade Média para o ensino de História no Brasil, e dentro deles destacamos a compreensão dos aspectos históricos da Península Ibérica, identificando as heranças trazidas por eles, principalmente as religiosas, no processo de colonização do Brasil. Assim, revelemos um passado que se faz presente nos aspec-

1Os Encontros Internacionais de História Antiga e Medieval do Maranhão, realizados bianualmente na Universidade Estadual do Maranhão, desde 2005

2 Mnemosyne (Laboratório de História Antiga e Medieval da UEMA), e o Brathair (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos)

tos culturais e religiosos, algo essencial para a formação da memória e identidade da sociedade.

Com o propósito de aproximar a temática da Idade Média da Educação Básica, pretende-se apresentar os ritos e crenças que nortearam a religiosidade cristã por meio da análise da narrativa visionária intitulada *Visão de Túndalo*. Esse manuscrito descreve a preocupação que o homem medieval tinha com o pós-morte, o destino final das almas e explica sobre o que fazer para não cair na condenação do Inferno e alcançar a salvação no Paraíso. Tais premissas faziam parte de uma visão religiosa que pregava os bons comportamentos de como ser um bom cristão na vida terrena.

Além disso, iremos apresentar uma proposta pedagógica de um jogo de tabuleiro que demonstra a dualidade entre o bem versus o mal, indicando os caminhos que levaram os pecadores ao Inferno e os eleitos ao Paraíso a ser direcionado aos discentes da Educação Básica, utilizando como fonte a história do cavaleiro Túndalo.

Religião, cristianismo e salvação na *Visão de Túndalo*

A religiosidade cristã medieval é uma das temáticas a ser utilizada em sala de aula com o objetivo de aproximar esse longo período dos discentes, visto que ela se perpetua nas tradições mentais de forma ressignificada, manifestada nas festividades religiosas católicas, nas orações, e nos rituais. No Cristianismo que se formaram as crenças a serem seguidas, as quais se mantêm vivas na atualidade, como por exemplo, o calendário litúrgico, as festividades dos santos e a Virgem Maria.

Uma das inquietações dos medievos era saber o que acontecia com as almas após a morte. O Cristianismo ensina sobre a Ressurreição, e tem como próprio modelo Jesus Cristo, e para conhecer sobre o Além-Túmulo ao longo da Idade Média Central foram difundidas as narrativas de viagens imaginárias.

Essas narrativas apresentam-se sobre formas de visões, ou seja, a alma do escolhido é agraciada de realizar a viagem ao Além Medieval e conhecer os três reinos eternos que são: Inferno, Purgatório e Paraíso. O ciclo da narrativa se completa com o retorno a alma ao corpo, e relatando sobre as coisas vistas e sentidas para clérigos e leigos. Normal-

mente apresenta-se uma lição moral a ser ensinada para a sociedade medieval.

A *Visão de Túndalo*, exemplo de relato de viagem imaginária, foi escrita no século XII, em latim, de autoria atribuída a Frei Marcos. Essa visão se espalhou pela Europa e foi traduzida para diversos idiomas, entre eles o português. A tradução portuguesa foi realizada no Mosteiro de Alcobaça por monges cistercienses, existindo dois códices: o 244, de Fr. Zacharias de Payopelle e o 266, de Fr. Hilário da Lourinhã.

Apesar de existirem duas traduções portuguesas, ambas as narrativas possuem o enredo em comum de narrar a história do cavaleiro pecador chamado Túndalo, o qual foi o escolhido para viajar pelos espaços do pós-morte. Túndalo, um nobre de boa linhagem, porém não tinha cuidado com a sua vida terrena, e tinha como faltas cometidas os fatos de não ir à igreja, não fazer oração e nem caridade e quis Deus dar a oportunidade para ele saber sobre o destino final das almas que não exerceram um bom comportamento e das que foram bem-aventuradas.

O principal meio de divulgação desse relato foi por meio da oralidade e segundo Baschet, “a voz e o ouvido continuam a ser os canais essenciais do verbo” (BASCHET, 2006, p. 182), em que o falar e o ouvir eram os princípios essenciais de aprendizagem daquela época, pois a maior parte da sociedade não tinha contato com a prática de leitura e da escrita.

Conforme Paul Zumthor, a “oralidade, aquém da transmissão da mensagem poética, implica improvisação” (ZUMTHOR, 1993, p. 17). Os clérigos eram os responsáveis em pregar os saberes divinos de forma teatralizada e durante as homilias, utilizavam-se dessas narrativas de viagens ao Além com o propósito de alertar sobre o que acontece com as almas após a morte, e tinha como exemplo a própria história do cavaleiro Túndalo.

Além disso, por meio dos rituais e crenças os religiosos orientavam a sociedade de como se comportarem na vida terrena, em que deveriam obedecer às normas da Igreja, praticar as virtudes de um bom cristão para obter a salvação. Mas para isso, deveriam evitar os pecados mundanos, os quais os levariam a danação eterna.

Acompanhado por um anjo guia que tinha a função que lembra de um professor, um “mestre que apresenta uma *lectio* ao seu aluno

como obter a salvação” (ZIERER, 2013, p. 179). E tinha o objetivo de acompanhar o cavaleiro pelos locais vistos, de dar explicações e aconselhamentos divinos para que a alma do cavaleiro pudesse se arrepender de seus pecados e converter-se a religião cristã.

O primeiro lugar conhecido foi o Inferno, a sua descrição ocupa a maior parte da narrativa, marcado pelo fogo eterno, escuridão, trevas, vales, precipícios e habitado pelos seres demoníacos, esse ambiente era reservado as almas pecadoras e conforme os seus pecados cometidos as almas eram punidas.

Podemos citar como penalizações os dos matadores que eram queimados no fogo como azeite e derretidos como cera; para os soberbos a pena era aplicada pelos próprios demônios que utilizam instrumentos de ferro para torturá-los; os que maquinam o mal passar por uma ponte que estava suspensa sobre um rio fedorento.

Nesse espaço, o próprio cavaleiro Túndalo devido os seus pecados foi penalizado, como por exemplo, passar por uma ponte estreita cheia de pregos, carregando o objeto furtado, tal pena refere-se aos ladrões. Verificamos que as punições descritas assumem diversos graus de sofrimentos, em que a alma sente medo, dor e tristeza e a todo momento o personagem suplica a misericórdia de Deus e a ajuda do anjo para socorrê-lo de tais penas.

Nesse momento o anjo explica que “deus sempre foy e he e hade seer deryta justiça ca ayanda aaquela alma ficaua tempo de fazer penitência pois que ao corpo auia de tornar” (VISÃO DE TÚNDALO, 1895, p. 103). Deus exercerá a sua justiça divina no dia do Juízo Final e dará a sentença final conforme as condutas de cada um na vida terrena. O objetivo do cavaleiro ao percorrer o Inferno era praticar a penitência pelos seus maus atos, conforme o sacramento da Igreja, para que ele pudesse se arrepender de seus pecados quando a alma retornar ao corpo.

O ponto ápice da narrativa é a descida do cavaleiro Túndalo as profundezas do Inferno, nesse momento ele irá ver o Príncipe das Trevas, e a narrativa o descreve como

[...] negro assi como caruon e auia figura dhomem des os pees ataa cabeça o auia boca en que auia muitos males e tynha huun rabo assy grande que era cousa muito spantauil. No qual rabo auia mil maaons e en cada maaon auia en

acho cem palmos e as suas maaons e as hunhas delas e as hunhas dos pees eram tam anchas como lanças e todo aquel rabo era cheo de agulhas muy agudas pera atormentar as almas (V. T, 1895, p. 110).

A descrição desse ser maligno se sobrepõem a todos os seres, a sua monstruosidade, a associação com os elementos animalesco o tornavam uma figura horripilante. Esse ser aplica a pena aos que exercem os pecados mortais, e além de puni-los e ele também sofria sob um leito de ferro por cousa da sua inveja e ganância de querer ser superior ao seu criador.

Após passar pelos suplícios no Inferno eis que é apresentado o Paraíso que ecoa o desejo de alcançar tal lugar, por ser tranquilo, alegre e transmitir belas vozes, bons odores, constituído de uma visão que distanciasse de qualquer materialidade conhecida no mundo terreno.

A sua estruturação era hierarquizada em altos muros que lembra a Jerusalém Celeste e a própria organização da sociedade feudal, assim era organizado em Muro de Prata, Muro de Ouro e Muro de Pedras Preciosas. Conforme as virtudes praticadas pelos eleitos, as almas eram alocadas para determinados muros de acordo com suas condutas na vida terrena, e não de sua origem social como era no mundo terreno.

O muro de Prata era reservado aos homens e mulheres que se mantiveram fiéis ao casamento e compartilharem os seus bens com os próximos. No muro de Ouro estavam os monges, religiosos e construtores da Igreja, ou seja, aqueles que dedicaram a sua vida servindo ao Senhor. Por fim, o Muro de Pedras Preciosas em que se encontravam os anjos, arcanjos e os profetas, pelo fato ser o muro mais alto e mais luzente eles se encontravam próximos de Deus.

Observamos que a organização paradisíaca era destinada para os justos, os virtuosos e bem-aventurados, os que obedeceram fielmente aos mandamentos de Deus, exercendo as virtudes, como a castidade, a caridade e cumpriram com sua missão, e por isso, foram agraciados de receber tais recompensas no Reino Celeste.

Entre o Inferno e o Paraíso, é apresentado o local intermediário, de forma confusa e não muito bem delimitado, destinado os que tiveram os pecados veniais, ou seja, “os pecados arrependidos, confessados, mas cuja penitência não foi cumprida” (LE GOFF, 1995, p. 261). Esse terceiro lugar da geografia do Além é o Purgatório, apesar de uma

das traduções portuguesa, o códice 244, mencionar o termo, ele não especifica onde e começa e termina esse ambiente.

A narrativa ao descrever o Inferno e o Paraíso demonstra almas não muito boas e nem muito más purgando por seus pecados no Inferno Inferior, enquanto no pré-Paraíso deixa confuso a identificação da categoria das almas que ali se encontram. Porém, a tentativa de enquadrar esse lugar advém das discussões da Igreja de proporcionar aos cristãos a última chance de praticar a penitência para depois ascender ao céu.

Após percorrer todos os espaços do Além Medieval, no terceiro dia a alma do cavaleiro retornou ao corpo, e ao acordar relatou para clérigos e leigos sobre a sua viagem. O ciclo da viagem se completa com a apresentação da lição moral, em que o cavaleiro Túndalo arrependeu-se de seus pecados, praticou a penitência, sendo a principal delas a caridade, e tornou-se um cavaleiro de Deus obedecendo as suas regras.

A partir da história do cavaleiro Túndalo podemos indicar os caminhos que levam os homens a condenação eterno no pós-morte, em que seu destino final é o Inferno, por não terem sido obedientes as normas da Igreja. Diante disso, existem os diversos pecados que os conduzem ao mal, sendo o principal deles apresentado na *Visão de Túndalo*, o pecado da luxúria, pois, o cavaleiro vivia na vaidade do mundo de forma desregrada e desobedecendo as práticas cristãs, como não fazer oração e ir à Igreja.

Assim, o caminho da salvação consistia em simplesmente serem obedientes aos sacramentos, sendo o principal deles a confissão dos pecados e a penitência, para que pudessem praticar as virtudes, como a caridade, e se manterem fiéis a Deus. Nesse processo de conversão e salvação cabia a Igreja orientar os cristãos, conforme as Sagradas Escrituras, a buscarem o caminho da salvação, mas para isso, os religiosos incitavam o medo do Inferno do que a expectativa do Paraíso, como forma de aumentar o seu poder sobre a sociedade.

Jogo de Tabuleiro: Uma Proposta Pedagógica sobre a Viagem da Alma ao Além na *Visão de Túndalo*

Pensando no potencial dos jogos como uma estratégia didática para o ensino de História, apresentamos aqui uma experiência de modalidades de jogos, o tabuleiro, voltado para o contexto da Idade Mé-

dia, no intuito de servir de ferramenta para os professores que encontram vários obstáculos em discutir esse período. Tantas vezes rotulado como um período distante da História vivida dos alunos, por desconsiderar vários aspectos substanciais do passado medieval que ainda fazem parte do nosso presente.

Ao confeccionarmos o jogo de tabuleiro sobre a narrativa de Viagens Imaginárias ao Além Medieval a proposta é mostrar a relevância destas narrativas, muito difundidas pelos clérigos, em um contexto de preocupação com a salvação da alma. Objetiva-se, portanto, aprofundar no jogo como esses relatos se coadunam com os discursos dos religiosos, que apresentam os modelos de comportamento que condenam as almas ao sofrimento, tanto eterno (no Inferno), como temporário (no Purgatório), ou a salvação (no Paraíso), pensando nos respectivos lugares do Além-cristão: Inferno, Purgatório e Paraíso.

A finalidade é fazer com que os alunos, através do aspecto lúdico, conheçam as orientações morais, conforme os ensinamentos cristãos, que condenam ou salvam as almas, isto é, quais ações determinam um lugar bom ou mau no pós-morte medieval. Com isso, esperamos uma relação dialógica entre o conteúdo ensinado e a própria História vivida no cotidiano do estudante. O que inclui revisar o conteúdo, já previamente discutido pelo professor, para que esse discente possa se envolver e se sentir partícipe de um contexto histórico do passado. E se dar conta que muitos elementos desse passado ainda fazem parte do seu presente.

O jogo A Viagem da Alma no Além Medieval traz a abordagem dos comportamentos pecaminosos cometidos pelos medievos no plano terreno e a associação de cada falta pecadora com os lugares no mundo do Além-Túmulo. Privilegiou-se a enumeração dos pecados em relação às ações virtuosas as quais se limitou a identificação dos lugares de recompensas, opção escolhida com o intuito de não se ter um excesso de informação, mas também na preocupação de exceder o tamanho do material do jogo.

Pensando nas ferramentas utilizadas para a montagem do jogo de tabuleiro, estes são de fácil acesso, ao serem “compreendidos dentro do horizonte dos jogos de mesa, parecem ser aqueles mais próximos da utilização em sala de aula, especialmente porque demandam recursos ao alcance da comunidade escola.” (MEINERZ, 2018, p. 78).

Portanto, utilizamos os seguintes materiais e procedimentos para a elaboração do jogo de Tabuleiro *A Viagem da Alma no Além Medieval*:

1) Computador - para acessar o programa *Adobe Creative Cloud* no intuito de criar as trilhas que representam o percurso das almas no Além;

2) Imagens – utilizar as relacionadas com a proposta temática do jogo;

3) Peças de varetas de pegar balões – para a movimentação das trilhas no jogo;

4) Dados para jogos RPG – utilizá-los na definição de quantidade de percurso nas trilhas do jogo;

5) MDF de seis milímetros – para a superfície ou base do jogo;

6) Adesivo autocolante – visualização do jogo (impresso na gráfica).

Na imagem 1, o jogo *A Viagem da Alma no Além Medieval* já está na sua forma materializada onde podemos perceber vários elementos atrativos que devem ser explorados na hora da sua aplicabilidade em sala de aula. Primeiro, chamamos atenção para o layout do jogo que não pode ser desconsiderado, pois acreditamos na potencialidade de estimular a compreensão das informações, seja pelo aspecto visual seja por outros elementos que aguçam a curiosidade dos alunos. E, além disso, é interessante que se represente o ambiente da época do recorte histórico, já que objetivamos que esse aluno se sinta como participe na construção do saber histórico.

Em relação às imagens do jogo, como um exemplo desses elementos gráficos, optamos por inserir aquelas que representam as descrições da documentação em estudo, no caso a *Visão de Túndalo*. A maioria delas foram retiradas de uma versão desse manuscrito iluminado, exceto aos referentes ao Paraíso celestial e ao Muro de Pedras Preciosas, que não fazem parte destas iluminuras, mas estão inseridas no contexto do imaginário dos lugares do Além medieval.



Imagem 1

Jogo: A Viagem da Alma no Além Medieval
 Imagem do acervo pessoal de OLIVEIRA (2020)

Conforme Circe Maria Fernandes Bittencourt, as imagens nos informam sobre o passado e têm sido utilizadas com frequência como um recurso pedagógico no ensino de História didático ou transformadas como recursos didáticos (BITTENCOURT, 2008, p. 360). A nossa proposta com o uso das imagens foge ao uso de apenas ilustrar o tema; mais do que isso, aqui pensamos em um tratamento metodológico que auxilie os discentes na percepção do contexto que foi discutido nas aulas teóricas, associado com os cenários produzidos no jogo.

Por isso, a escolha em deixar visível as imagens de alocação das almas, relacionadas às faltas pecaminosas, tais como citado no jogo do tabuleiro: ladrões, negação da Escritura, orgulho, soberba, más línguas, enganadores e outros pecados cotidianos. Da mesma maneira, só que de forma mais restrita, por razões já citadas aqui, também nos referimos às imagens dos lugares de recompensas das almas virtuosas (Muro de Prata, de Ouro e de Pedras Preciosas). Aqui, portanto, surge mais

uma possibilidade de construir outro jogo que aborde os elementos das virtudes das almas no pós-morte medieval. Um claro direcionamento para os professores que consideram árdua a tarefa de ensinar os conteúdos da História Medieval.

Após essa explanação geral sobre a montagem do jogo, para entendê-lo melhor discorreremos sobre a sua aplicabilidade, isto é, como jogar. Como se observa na imagem 1, o tabuleiro é composto por trinta e três casas ou trilhas que representam o itinerário das almas no pós-morte. Dentre essa quantidade, a maioria se destina aos pecados das almas, outras para as almas virtuosas, enquanto existem aquelas casas que se encontram vazias, todas com finalidades bem definidas para a dinâmica do jogo.

Para que o jogo ocorra, é necessário que o professor prepare a turma no sentido de discutir o recorte histórico sobre o imaginário do Além Medieval e suas relações com a produção das narrativas de viagens das almas no pós-morte na Idade Média. Após isso, ele poderá instruir a turma na sua forma de jogar.

É fundamental que o professor seja bem objetivo no estabelecimento prévio do roteiro e, principalmente no regramento do jogo do tabuleiro. Quanto a este, citamos Johan Huizinga, que chama a atenção para o fato de a regra ser um fator significativo quando se trata de jogos, conforme o autor: “[...] regras são um fator importante para o conceito de jogo. Todo jogo tem suas regras. São elas que determinam aquilo que ‘vale’ dentro do mundo temporário por ele descrito.” (HUIZINGA, 2007, p. 14). Acrescentamos ainda a relevância de pensar previamente na organização das quantidades de alunos que participará do jogo e no tempo da aula dentre outros elementos que possam contribuir para o bom andamento da sua aplicação.

Para sistematizar como funciona o jogo de tabuleiro A Viagem das Almas no Além é necessário que haja uma divisão dos componentes da turma que deverão formar equipes, com média de cinco a seis jogadores em cada grupo. Desta forma, detalhamos o funcionamento do jogo, isto é, a descrição do jogar A Viagem da Alma ao Além Medieval em três pontos principais, de acordo com o esquema 1:



Conforme o esquema 1, os objetivos do jogo visam alcançar a salvação no Paraíso Celestial, no Muro de Pedras Preciosas. E, para além disso, vence o jogo quem avança para a casa da salvação; quanto as regras do jogo optou-se por uma quantidade mínima de 5 a 6 jogadores, onde cada um utilizará de 3 ou mais dados (para jogo rápido sugerimos aumentar essa quantidade). Cada jogador ficará atento para as recompensas ou punições nas casas ou trilhas.

Já em relação a movimentação das peças, cada jogador arremessará os dados, de acordo com a quantidade apresentado, vai avançar, recuar, manter ou retornar para o início do jogo. Essa questão está alinhada à recompensa ou punição nas casas, conforme a regra do jogo.

Criamos, então, essa maneira simples do funcionamento do jogo para que alcancemos o nosso propósito de ser um recurso que proporcione o divertimento e ao mesmo tempo transmita o ensinamento geral sobre o imaginário dos lugares do Além e sua relação com os pecados e virtudes das almas.

Na imagem 2, mostramos as peças que são utilizadas no jogo do tabuleiro, estas, como já referidas aqui, são os itens que permitirão o

avanço ou o recuo nas casas ou trilhas, compostas de imagens que representam as punições para cada tipo de pecados cometidos pelas almas, enquanto ainda estava em seu corpo no plano terreno, conforme a versão portuguesa da narrativa Visão de Túndalo. Destacamos um exemplo que pode ser observado na imagem 1, já referida anteriormente: ao iniciar o jogo, o jogador arremessará dois dados, estes totalizam uma quantidade de 4, com o suporte de varetas de balões ele avançará chegando na casa do vale das trevas no Inferno destinados aos pecadores assassinos. Como se trata de um pecado mortal, o jogador sofrerá a punição de recuar duas casas. O que acaba atrasando ou ficando mais distante a sua recompensa de chegar à salvação e vencer o jogo.

Aqui se tem uma simulação onde o aluno pode vivenciar e ser “transportado” para o contexto de preocupação com a salvação das almas, pensando no período histórico da Idade Média. As penalidades aplicadas no jogo sugerem, então, os obstáculos e os perigos no itinerário dos pecadores nos lugares do Inferno e Purgatório.

Procuramos também colocar no jogo os discursos sobre a intensidade dos pecados ou das glórias das almas no Além. Nos ensinamentos dos clérigos medievais havia uma classificação de graus de pecados e virtudes, isto é, quanto mais grave fosse a ação pecadora, pior seria a punição, já o contrário, quanto maiores as ações voltadas para as virtudes, melhor seria a recompensa.

No jogo, essa questão é percebida pelas punições dos pecados mais graves no Inferno, onde o jogador tem uma penalidade de voltar 2 casas ou retornar ao início do jogo. Caso os pecados forem mais brandos, relacionados aos leves desvios do cotidiano em que as almas são direcionadas para o lugar do Purgatório no Além, o jogador sofrerá a penalidade de voltar 1 casa. Neste caso, há mais chance de avançar no jogo e terminar com o prêmio: a salvação.

Em relação ao Paraíso, os jogadores ganham a recompensa de avançar uma, duas ou 4 casas, isto porque existe a hierarquia no mundo celeste. Aqui a sugestão é que se trabalhe com os alunos os conceitos de graus de glórias das almas bem-aventuradas que são alocadas no Paraíso Celeste, composto pelos Muros de Prata, Ouro e Pedras Preciosas.



Imagem 2
Peças do Jogo
Foto do acervo pessoal de OLIVEIRA (2020)

Na imagem 3 apresentamos o tabuleiro com as peças do jogo e mais um detalhamento do jogo. As pessoas jogam os dados e possuem no seu caminho para a vitória (representada pela salvação no Muro das Pedras preciosas) vários obstáculos. Ao parar em locais como o rio das almas, o lago congelado, o Vale das Trevas, espaços relacionados ao Purgatório e Inferno, as pessoas retornam casas, representando o aumento do tempo de peregrinação rumo ao bom lugar (o Paraíso). Já quando o jogador consegue chegar aos lugares bons, como o Muro de Prata e o Muro de Ouro, a tendência é o jogador se aproximar cada vez mais do melhor lugar do Paraíso. No entanto, na casa ao lado do Muro de Prata, há o mar, outro obstáculo geográfico para a salvação. Por isso, mesmo estando nesta primeira etapa do Paraíso, o jogador pode ainda retroceder. Mas o objetivo desta atividade lúdica é que cada jogador avance progressivamente, e quem atingir primeiro o Muro das Pedras Preciosas, se torna o ganhador do jogo.



Imagem 3: Foto do Jogo: A Viagem da Alma no Além Medieval
Foto do acervo pessoal de OLIVEIRA (2020).

Considerações Finais

Ensinar História medieval na sala de aula para Educação Básica é um grande desafio, visto que o período da Idade Média, localizado na Europa, é considerado muito distante da realidade dos discentes. Porém ao propor a reflexão entre o presente e o passado, o passado e o presente, é possível analisar a Idade Média na longa duração e identificar o quanto dos elementos medievais estão presentes no nosso território e cotidiano, gerando um sentimento de pertencimento aos estudantes.

A temática da religiosidade medieval é apenas um dos caminhos que permite a conexão entre o presente e o passado medieval, que permitirá identificar as reminiscências medievais que se manifestam na cultura, nos rituais de forma transformados ao longo do tempo, mas com as características que se assemelham com o que um dia se caracterizou na medievalidade.

A *Visão de Túndalo*, a fonte em estudo, é uma das propostas que foi apresentada como a possibilidade de trabalhá-la na sala de aula, através de um jogo de tabuleiro, ao apresentar sobre os elementos que formam a concepção do Cristianismo e salvação da sociedade medieval. Por meio desse documento e da forma lúdica de transformá-lo em um jogo é possível refletir sobre a preocupação que os medievos tinham com a morte e sobre os destinos finais das almas no Além-túmulo que são Inferno, Purgatório e Paraíso.

A estruturação de cada espaço do Além Medieval permite entender sobre os elementos que compõem cada lugar, e as condutas que foram exercidas por homens e mulheres que conduziram os pecadores ao ambiente infernal e os justos ao Reino Celeste. Desta forma, compreendemos que o objetivo da narrativa é demonstrar, por meio da viagem imaginária realizada pelo cavaleiro Túndalo, as práticas cristãs para a conversão da sociedade, pois o personagem principal que foi escolhido como pecador se redimiou de seus pecados e converteu-se a religião cristã, ao exercer a confissão, a penitência e principalmente a caridade.

Assim, de forma dualística o bem *versus* o mal, céu *versus* o Inferno, o destino final das almas no pós-morte depende de cada pessoa, vários são os caminhos e as condutas que podem ser praticadas na vida terrena, mas se optarem por uma vida desregrada terá como reflexo as consequências dos sofrimentos no Inferno e Purgatório, caso contrário receberá as boas glórias da salvação no Paraíso.

Referências

Fonte

Visão de Túndalo. Ed. de Patrícia Villaverde. *Revista Lusitana*, n. s., 4, 1982-1983, p. 38-52.

Visão de Túndalo. Ed. de F.H. Esteves Pereira. *Revista Lusitana*, 3, 1895, p. 97-120.

Estudos

BASCHET, Jérôme. *A Civilização feudal*. São Paulo: Globo, 2006.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2.ed, São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LE GOFF, Jacques. *A Idade Média explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

_____. Jacques. *Uma longa Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *O nascimento do Purgatório*. Lisboa: Estampa, 1995.

MEINERZ, Carla Beatriz. Jogar com a História na sala de aula. In: GIACOMONI, Marcelo P.; PEREIRA Nilton M. (org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018, p. 73-86.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p.109-125.

MESSIAS, Bianca T. Memória, Educação e salvação cristã na *Visão de Túndalo* (séculos XIV-XV). Dissertação (Mestrado em História). São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

OLIVEIRA, Solange Pereira. *Jogo: A Viagem da Alma no Além Medieval*, 2020.

ZIERER, Adriana. *Da ilha dos bem-aventurados à busca do Santo Graal: uma outra viagem pela Idade Média*. São Luís: Ed. UEMA, 2013.

_____. OLIVEIRA, Solange Pereira. A História Medieval no Brasil e no Maranhão em perspectiva: ensino e pesquisa. *Mirabilia*, v. 28 (2019/1), p. 634-656.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995

As autoras

Solange Pereira Oliveira é graduada em História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Mestre em História na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com bolsa da FAPEMA e Doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com bolsa da CAPES. Atualmente realiza estágio Pós-Doutoral na Universidade Estadual do Ma-

ranhão (2022-2024), com bolsa da FAPEMA. É pesquisadora do *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos).

Bianca Trindade Messias é Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIST/UEMA), início em 2021. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em História, Ensino e Narrativa, atual PPGHIST/UEMA (2016), com bolsa da FAPEMA). Graduada em História pela Universidade Estadual do Maranhão (2012). Membro do Grupo de pesquisa Brathair- MA (Grupo de Estudos Celtas e Germanos). Docente substituta do IFMA/Pinheiro no período de 2018- 2020. Atualmente professora substituta do Departamento de História da Universidade Estadual do Maranhão.

PARTE II
FONTES E ENSINO
DE HISTÓRIA



A SANTIDADE DE FRANCISCO DE ASSIS: A BUSCA PELA CONFORMIDADE COM O CRISTO

Alex Silva Costa

Introdução

Durante a realização das oficinas temáticas organizadas pelo *Brathair* (Grupo de estudos Celtas e Germânicos) trabalhamos com temas correspondentes ao período medieval que ainda se faziam presente em nosso cotidiano. Assim, poderíamos refletir sobre a permanência e pensar que o tempo carrega em si espectros de realidades passadas. O tema abordado em questão foi a santidade, e de um santo em específico, a de São Francisco de Assis no século XIII. Ele carregava uma *novitas* em seu corpo santo, os cinco estigmas da crucificação de Jesus Cristo e havia sido o fundador de uma nova ordem religiosa, e embora este a princípio não tenha sido o seu desejo, as consequências de seu sucesso o levaram a aceitar a regularização definitiva da *Ordo Fratrum Minorum (O.F.M)* ainda em vida com a *Regula Bullata* em 1223. Além disso, antes do surgimento da *Fraternitas* franciscana houve enfrentamentos entre a Igreja e os movimentos heréticos, o projeto de Francisco de Assis também ficou sob vigilância, foi observado e depois acolhido pela própria instituição Igreja por meio das Regras.

Sabe-se que a santidade não é exclusiva do período medieval, é anterior a ele, e mesmo que nesse tempo tenha se desenvolvido de uma forma notável, ratificamos que “quem inventou o culto dos santos não foi a Idade Média e arriscar-nos-íamos a não compreender nada deste aspecto essencial do cristianismo posterior ao ano mil, se não se tivesse em conta a herança dos primeiros séculos” (VAUCHEZ, 1989, p. 212). Isso é deveras importante para a nossa questão porque localizamos desde já que a santidade faz parte do desenvolvimento de todo um processo histórico que conta com heranças da Antiguidade e que se fortalece por meio do culto dos mártires na alta Idade Média. Entretanto, não entraremos nesse mérito porque nosso propósito é de informar que a partir do século XI haverá uma nova forma de se aproximar de Deus por meio da prática do Evangelho, tal atitude e o surgimento de contestações aos dogmas da Igreja ascenderá uma onda de movimentos religiosos que serão considerados heréticos. Para Vauchez, “a partir de finais do século XI, o modo de vida dos beneditinos foi objeto de

severas críticas e os espíritos mais exigentes procuraram outras vias de santificação e, em especial, a vida eremítica, que conheceu então um desenvolvimento notável (VAUCHEZ, 1989, p. 218).

Teoricamente o que destacamos é que existem vários modelos de santidade que estão em constante mudança no espaço-tempo. Assim, no séc. XI temos a ascensão de nova forma de santidade onde o Cristo é o referencial de vida a seguir. Para Vauchez seria a modificação da própria natureza da santidade em evidência porque deixaria de “ser fruto de contemplação do mistério infinito de um Deus de facto diferente do homem e quase inacessível, para se tornar uma imitação de Cristo ‘imagem visível do Deus invisível’ que é feita passo a passo para um dia, se ascender à eternidade bendita” (VAUCHEZ, 1989, p. 218). Expondo então um pouco do ambiente histórico que Francisco de Assis estava presente exporemos alguns pontos da vida do santo, tendo como foco o diferencial de sua santidade, que reside em sua busca pela conformidade com o Cristo, que teria um resultado espetacular, a angariação de um grande prêmio celestial ainda em vida, o milagre dos estigmas em 1224.

Francisco de Assis e a busca pela conformidade com o cristo

Francisco de Assis que nasce no fim do século XII em 1181/1882 onde muitas contestações a Igreja eram feitas por sua acumulação de terras, pela riqueza, pela conduta de muitos clérigos. Entretanto, há todo um processo anterior ao movimento franciscano no qual havia uma grande perseguição à heresia, com isso o surgimento da *Fraternitas* franciscana será colocado em dúvida pela poderosa cúria romana. Para DUBY (1988, p.134), a Igreja triunfante do século XIII consegue estender sua dominação sobre o que na verdade não era senão uma manifestação menos renitente da contestação herética, a pregação de Francisco de Assis. Era-lhe necessário, para encarar essas proposições de perfeição, alterar sensivelmente sua própria organização, eliminar, abrandar, reprimir, refluir o que reconhecia como irreduzível no contexto do franciscanismo, acolher o que podia assimilar e introduzir para reforçar os eixos de suas estruturas materiais e espirituais; mas no fim das contas chega, mesmo lamentando, a remodelar a própria figura de Francisco e sua mensagem, a domesticá-las. Para Micolli, “Os traços característicos de uma vida e de uma proposta que se resumem nas

fórmulas usais de *pauper Christi, sequi vestigia Christi, vita apostolorum*: um distintivo que naquele contexto assume uma carga contestatória da realidade eclesiástica existente” (MICCOLI, 2004, p.11-12).

O processo de conversão de Francisco de Assis que se dá após uma longa doença que o teria acometido por volta de 1204, tal doença nas hagiografias franciscanas não tem um diagnóstico preciso, é apenas relatada. Francisco de Assis tinha o sonho de se tornar cavaleiro, homem de armas, este desejo estará no seu processo de conversão como uma forma de comunicação. Esse processo se dá entre 1204/1205 quando o jovem Francisco vai à guerra da Apúlia, no Sul, mas volta após ter a visão e mensagem de Espoleto. Tomás de Celano afirma que o santo estava mudado, “mas de mentalidade e não exteriormente, por isso não quis ir mais para a Apúlia e procurou orientar sua vontade pela vontade de Deus. Por isso, subtraiu-se aos poucos do bulício do mundo e dos negócios, querendo imitar Jesus Cristo em seu interior” (1C, 1997, p.183, grifo nosso). Vemos aqui um processo de conversão interior, onde suas atitudes sofrem alterações, fazem referências ao mundo das festas do jovem Francisco que começa a ser deixado de lado.

Em relação ao sonho das armas do jovem Francisco de Assis temos que o santo “teve a visão de um esplêndido palácio, em que viu toda sorte de armamentos e uma noiva belíssima. Foi chamado no sonho por seu próprio nome de Francisco e obteve a promessa de todas essas coisas. Tentou, por isso ir à Apúlia, para entrar no exército” (2C, 1997, p.290). Neste caso, o sonho das armas foi interpretado por Francisco de Assis como uma confirmação de que alcançaria sucesso como cavaleiro, fato que não acontece, porque como vimos acima após a o episódio em Espoleto há uma mudança interior que fará com que a transformação espiritual do santo ganhe consistência.

Em 1205, temos a importante mensagem do crucifixo de São Damião, relatada por Tomás de Celano somente na *Vita Secunda* (2C) e que marca os primeiros passos para a construção do itinerário da conformidade, no qual, Francisco de Assis buscou conformar-se extremamente com Jesus Cristo por meio da *Imitatio Christi* e da prática do *Evangelium*. O ápice da conformidade se dá com os estigmas corporais em 1224. Entretanto, atentemo-nos ao relato hagiográfico de Tomás de Celano:

Pouco depois, coisa inaudita, a imagem do Crucificado mexeu os lábios e falou com ele. Chamando-o pelo nome, disse: “Francisco, vai e repara minha casa que, como vês, está toda destruída”. [...] Desde essa época, domina-o enorme compaixão pelo Crucificado, e podemos julgar piedosamente que os estigmas da paixão desde então lhe foram gravados não no corpo, mas no coração (2C, 1997, p.294).

Com o exposto temo que Francisco de Assis depois da mensagem do crucifixo de São Damião, buscou conformar-se ao Cristo crucificado por meio de práticas e ações mnemônicas que vão se expressando primeiramente pela sua mudança de vida. Assim, temos o início do conflito com pai Pietro Bernardone, que desejava que o filho o substituísse nos negócios da família. O genitor do santo era um próspero mercador de tecidos, tido como um homem ambicioso, não estava se contentando com a mudança do filho, e dentre várias coisas que lhe incomodaram estava uma doação de tecidos e de uma porção de dinheiro que Francisco fizera aos pobres.

Até que por volta de 1206, este ano que em específico, é de turbulência espiritual, mas também de confirmação para o santo, porque há a audiência pública com o Bispo Dom Guido II. Para Boaventura: “Não contente com ter recuperado seu dinheiro, tratou de fazer com que Francisco fosse levado até o bispo da diocese, onde ele deveria renunciar a toda a sua herança e devolver-lhe tudo que tinha” (LM, 1997, 471). Tomás de Celano nos afirma que achado, pois, o dinheiro, Francisco de Assis que se tornou um “desprezador por excelência dos bens terrenos, ávidos demais das riquezas celestes, tinha jogado a uma janela como lixo, acalmou-se um bocado o furor do pai irado. A recuperação do dinheiro foi como um refrigerio para a sede de sua avareza” (1C, 1997, p.187). No entanto, temos questionamentos sobre os relatos hagiográficos quanto à vontade de Francisco de Assis de se encontrar com o Bispo, seria uma imposição do pai, um ato extremo de desespero ou uma audiência por hora marcada? Para Boaventura, Francisco de Assis: “No seu autêntico amor a pobreza, Francisco nada opunha a essa cerimônia e se apresenta de boa mente diante do bispo” (LM, 1997, 471). Para Tomás de Celano, o pai, “Apresentou-o depois ao bispo da cidade, para que, renunciando em suas mãos a própria herança, devolvesse tudo que possuía. Francisco não se recusou, e até se apressou

alegremente a fazer o que lhe pediam” (1C, 1997, p.187). Outra situação é a exposição do corpo nu de Francisco de Assis na cena, pois Boaventura afirma que o santo sem esperar e hesitar, sem aguardar qualquer ordem nem pedir qualquer explicação, tira imediatamente todas as suas vestes e as entrega ao pai.

Todos virão então que, sob as vestes finas, o homem de Deus levava um cilício. Despiu mesmo os calções, em seu fervor e entusiasmo, e ficou nu diante de todos. Então disse ao pai: “Até agora chamei-te meu pai, mas de agora em diante passo a dizer sem qualquer reserva: Pai nosso que estais no céu, pois foi a ele que confiei meu tesouro e nele depusitei minha fé” (LM, 1997, 471).

Temos ainda em análise o gestual do bispo de Assis em relação a situação a qual estava submetida a sua tutela e decisão. Qual fora a decisão apresentada pelo Bispo nas hagiografias sobre o problema. Boaventura primeiramente destaca as qualidades da autoridade eclesiástica afirmando que era um homem santo e muito digno, que chorava de admiração ao ver os excessos que levava o amor a Deus:

[...] levantou-se, abraçou-o e envolveu-o no seu manto, ordenando que trouxessem alguma roupa para cobri-lo. Deram-lhe um pobre manto que pertencia a dos camponeses que a serviço do bispo; Francisco o recebeu agradecido e, depois havendo encontrado um pedaço de giz no caminho; traçou uma cruz sobre o manto. Muito expressiva era semelhante veste neste homem crucificado, neste pobre seminu (LM, 1997, 471).

Tomás de Celano também destaca as qualidades do bispo e o coloca como acolhedor do novo projeto de vida de Francisco de Assis apesar das divergências de seu pai enfurecido e ganancioso. Assim, o hagiógrafo afirma que o Bispo compreendendo a atitude do santo e admirando seu fervor e sua constância:

[...] levantou-se e o acolheu em seus braços, envolvendo-o na capa que vestia. Compreendeu claramente que era uma disposição divina e percebeu que os atos do homem de Deus que estava presenciando encerravam algum mistério. Tor-

nou-se, desde então, seu protetor favorecendo-o, confortando-o e abraçando-o com caridade (1C, 1997, p.189).

Temos neste caso uma conformidade nos dois relatos hagiográficos, pois todos afirmam que o Bispo acolheu Francisco de Assis em sua decisão e o acolheu com a sua capa, trazendo o santo para uma atitude de aceitação da Igreja por sua nova forma de vida. Assim, o santo faz em seu ato de despojamento e entrega ao pai celestial a retirada de sua vinculação com seu pai carnal em virtude da renúncia de sua herança terrena. Toda essa questão marca o que entendemos como a conversão definitiva de Francisco, por isso, quando o Bispo o envolve em sua capa, significa também a confirmação da busca do santo por respostas aos contatos divinos havia recebido anteriormente. Assim, a confirmação para a busca de viver para Cristo e como ele, se consolida em Francisco.

Ainda em 1206, Francisco de Assis volta-se ao cuidado dos leprosos, veste-se de eremita, empenha-se nos trabalhos manuais e começa a reconstruir a capela de São Damião. Aqui há um marco no que chamamos de modo de vida da *Fraternitas* franciscana, dentre eles, o cuidado aos doentes e a prática de trabalhos manuais eram ações comuns na fraternidade e que irá diminuir de certa forma e em certa medida com o crescimento massivo de novos adeptos ao movimento religioso. Isso também a depender das configurações futuras dos dois ramos franciscanos a ser seguido, ou seja, a dos conventuais ou dos espirituais.

Além disso, possivelmente em 1208 é que há uma mudança salutar sobre a forma de vida que devia ser seguida por Francisco de Assis e seus companheiros. Ela se encontra exposta no capítulo 3 da *Legenda Maior (LM)* que fala sobre a fundação da Ordem e aprovação da Regra, Boaventura descreve de maneira alegórica e mística como teria se iniciado a Ordem, que para ele, se dá quando o santo assistia à missa:

O Evangelho falava da missão dos discípulos que Cristo envia a pregar ensinando-lhes a maneira evangélica de viver: não levar ouro nem prata, nem dinheiro no cinto, nem sacola para o caminho, nem duas túnicas, nem sapatos, nem bastão. Compreendeu imediatamente o sentido da passagem e, em seu amor pela pobreza apostólica, reteve essas palavras firmemente na memória e exclamou: “É isso o que desejo ardentemente; é a isso que aspiro com todas as veras”. Repele

do coração toda preocupação terrena e já não pensa em nada mais senão na maneira como haveria de pôr em execução aquela celestial doutrina para se conformar perfeitamente ao gênero de vida observado pelos apóstolos (LM, 1997, p.474).

Francisco de Assis então incentivado pelas palavras do Cristo aos seus discípulos decide ter o mesmo modo de vida em cumprimento às palavras do santo Evangelho. Pôr em prática o *Evangelium* de forma literal será uma de suas singularidades diante de outros santos. Viver o Evangelho em sua totalidade além de ser, em Francisco de Assis, uma atitude de obediência às palavras do Cristo, é uma via de conformidade com o filho de Deus porque desta forma vivenciava seu o ideal mimético, que é o de aplicação das atitudes do Cristo. Estendo esse modo de vida aos seus companheiros também será uma meta espiritual, o desejo não somente destinado a sua conduta, mas a de quem quisesse acompanhá-lo. Ao acompanharmos os relatos hagiográficos de Boaventura encontraremos a descrição deste desejo de Francisco.

Começou Francisco [...] a prática da perfeição evangélica e a convidar os outros a que abraçassem os salutare rigores da penitência. Em todas as pregações anunciava a paz, saudando o povo no início dos sermões com estas palavras: “O Senhor vos dê a paz”. Alguns sentiram-se impulsionados à penitência pelo seu exemplo [...] O primeiro deles foi o venerável Bernardo que [...] mereceu ser o primogênito do santo Pai Francisco, primeiro no tempo e primeiro na santidade. Ao ouvi-lo, o servo de Deus sentiu um grande conforto espiritual (LM, 1997, p.475).

Em um sentido hagiográfico, este teria sido o momento ao qual teria se iniciado a pregação itinerante, onde Francisco de Assis e seus companheiros estavam sempre nas estradas, pregando nas cidades e nas aldeias. Ia de Roma a Verona, mas, sobretudo a região da Úmbria e Marcas. Segundo Le Goff (2007) quando eles são oito, Francisco, que os despacha sempre dois a dois, como Cristo fez com os apóstolos (Mc 6,7; Lc 1,1): “Ele mesmo e seu companheiro vão ao vale de Rieti, de onde Francisco volta com novos recrutas, entre os quais Frei Ângelo que, com Frei Leão e Frei Rufino, formará a equipe dos ‘três companheiros’” (LE GOFF, 2007, p. 70). Além do crescimento da fraternidade,

encontramos ainda em Boaventura o sentido missionário que Francisco de Assis desejou seguir juntos com os seus companheiros.

O bom Pai reuniu [...] todos os seus filhos e falou longamente no reino de Deus, do desprezo do mundo, da necessidade de renunciar a própria vontade e mortificar o próprio corpo e lhes revelou a intenção de enviá-los às quatro partes do mundo. 'Ide, dizia o bem-aventurado Pai a seus filhos, anunciai a paz a todos os homens; pregai-lhes a penitência para a remissão dos pecados; sede pacientes na tribulação, solícitos na oração, sofridos na adversidade, ativos e constantes no trabalho; modestos nas palavras, sérios em vossos costumes e agradecidos ao receber benefícios (LM, 1997, p. 477).

Percebemos que Francisco de Assis envia os seus seguidores em missão pelos quatro cantos do mundo, pedindo-lhes que anunciassem a paz e o Evangelho, que pregassem a penitência para a remissão dos pecados, que fossem pacientes e humildes, vivessem o mandamento da santa obediência. No entanto, este modo e modelo de vida franciscana não agradavam a todas as pessoas da época, o que gerou muitos conflitos entre os nobres e comerciantes que viam seus filhos deixarem suas casas para irem ao encontro de Francisco de Assis e seu modo de vida. Além disso, as autoridades eclesíásticas temiam o grande sucesso do empreendimento franciscano, o que resultou em ataques contra os frades, isto entristeceu Francisco e o levou até Roma para pedir a bênção e autorização do Sumo Pontífice. Ele queria ter a aprovação do papa, ou seja, queria ser obediente e não um contestador da autoridade máxima da Igreja, este fato é característico em Francisco de Assis, e o distingue claramente dos reformadores da época. Quando o número de discípulos chega a doze, em semelhança com os doze de Cristo é que ele resolve de fato ir até Papa, fazendo assim, estaria o santo seguindo o exemplo de Cristo, colocando em prática a *imitatio Christi*.

Segundo Le Goff (2007), quando Francisco consegue submeter o texto de sua “Regra” a Inocêncio III, o papa se mostra espantado com a severidade dela. O Evangelho integral, que loucura! Mas o cardeal de São Paulo acha o argumento bom para comover o pontífice, um argumento religioso e político simultaneamente. “Se rejeitarmos o pedido desse pobre sob tal pretexto, isso não será afirmar que o Evangelho é

impraticável e blasfemar contra Cristo, seu autor?” (LE GOFF, 2007, p.71). Boaventura descreve na *Legenda Maior (LM)* essa passagem:

Mas entre estes encontrava-se um homem venerável, o cardeal João de São Paulo, bispo de Sabina [...] disse ao Sumo pontífice e a seus irmãos cardeais: “Este pobre pede apenas que lhe seja aprovada uma forma de vida evangélica. Se, portanto, rejeitarmos seu pedido como difícil em demasia e estranho, tenhamos cuidado em não ofender dessa forma o evangelho. De fato, se alguém se dissesse que na observância da perfeição evangélica e no voto de praticá-la existe algo de estranho ou de irracional, ou impossível, é réu de blasfêmia contra cristo, autor do evangelho”. Diante dessas razões, o sucessor de Pedro voltou-se para o pobre de Cristo e lhe disse: “Meu filho, faze uma oração fervorosa a cristo para que por seu intermédio nos mostre a sua vontade. Assim que a tivermos conhecido com maior clareza, poderemos atender com mais segurança aos teus pedidos” (LM, 1997, p.479-480).

Como foi relato acima, Inocêncio III, abalado, mas não convencido, contenta-se em dizer a Francisco: Meu filho vá rezar para que Deus nos manifeste sua vontade: quando a conhecermos, poderemos responder-te com toda a segurança. Para Le Goff (2007, p.74), esse novo adiamento é proveitoso para Francisco e seus aliados, e Deus manifesta sua vontade. Inocêncio III teve um sonho: viu a basílica de Latrão inclinar-se como se fosse desabar. Um religioso “pequeno e feio” a sustentou em suas costas e a impediu de ir abaixo. O homem de seu sonho só poderia ser Francisco. Ele salvaria a Igreja. Por isso Inocêncio III aprovou o texto que Francisco lhe submetia. Mas o fez cercado-se de muitas precauções. Deu apenas uma aprovação verbal, nada por escrito. Impôs aos frades que obedecessem a Francisco, e a Francisco que promettesse obediência aos papas. O sonho também é descrito por Boaventura:

Tivera, aliás, pouco tempo antes uma visão em que o Espírito de Deus lhe mostrara a missão a que Francisco estava destinado. De fato, vira em sonho a basílica do Latrão prestes a ruir e um homem pobrezinho, pequeno e de aspecto desprezível, a sustentava com os ombros para não cair. E concluiu o Pontífice: ‘Este é, na verdade, aquele que com seu exemplo e doutrina há de sustentar a santa Igreja de Deus’. Concedeu-

lhe, pois o que pedia. Prometendo-lhe conceder muito mais para o futuro. Aprovou também a Regra e deu-lhe a missão de ir por todo o mundo pregar a penitência. Mandou igualmente impor tonsuras em todos os leigos companheiros de Francisco para lhes permitir pregar a palavra de Deus sem empecilhos (LM, 1997, p. 481).

Por fim, autorizou-os apenas a pregar, quer dizer, a dirigir exortações morais ao povo: “Ide, meus irmãos”, teria dito Inocêncio III, segundo Tomás de Celano, abençoando-os, “ide com o Senhor e o Senhor vos inspire, pregai a todos a penitência. “Quando o Senhor todo-poderoso vos multiplicar em número e em graça, voltai alegremente a mim e vos concederei mais favores e vos confiarei, com uma confiança maior, maiores missões” (LE GOFF, 2007, p.74.). Há certa vantagem com relação à tonsura porque ela transformava-os em clérigos, quer dizer, subtraía-os à jurisdição dos príncipes, colocando-os sob a da Igreja. Logo após a aprovação verbal do papa, Francisco e seus companheiros ativam ainda mais as obras de misericórdia, o cuidado aos leprosos, a mendicância e cresce consideravelmente a pregação itinerante. Isso, justamente por estarem protegidos pela Igreja, daí em diante o movimento crescerá de maneira rápida e os adeptos não serão apenas daquela região em comum, França, Alemanha serão lugares da presença franciscana. A questão final é que esse crescimento exponencial trouxe problemas do mesmo tamanho e Francisco teve dificuldades em administrá-los, tanto que o surgimento de uma Regra parecia iminente juntamente com a oficialização de uma nova Ordem religiosa. Aqui então, está a questão limite entre o desejado pelo santo e o arregimentado pela Igreja, a questão final é que a *Fraternitas* começa a dar lugar a *Ordo Fratrum Minorum (O.F.M)*.

Há vários episódios cruciais que compõem o itinerário da conformidade de Tomás de Celano, dentre eles, destacaremos o da montagem do “presépio de Natal” na cidade de Greccio, em 1223, quando Francisco de Assis quis fazer memória ao nascimento de Cristo em Belém. O santo encontrava-se no período denominado por Le Goff de “grande tentação”, onde exaustivas penitências e reflexões tomavam conta de seu cotidiano em virtude dos conflitos internos da ordem, de inquietações políticas e de suas doenças que se agravavam. Surgiram neste contexto a idealização e confecção da cena do presépio de Greccio:

“Quero lembrar o menino que nasceu em Belém, os apertos que passou, como foi posto num presépio, ver com os próprios olhos como ficou em cima da palha, entre o boi e o burro” (1C, 1997, p.239)³. A cena é preenchida de elementos significativos, teve uma repercussão tão positiva ao longo do tempo que se tornou tradição em todo o mundo. A cena ainda foi reforçada pela pregação de Francisco de Assis aos fiéis presentes:

Depois pregou ao povo presente, dizendo coisas maravilhosas sobre o nascimento do Rei pobre e sobre a pequena cidade de Belém. Muitas vezes, quando queria chamar o Cristo de Jesus, chamava-o também com muito amor de “menino de Belém”, e pronunciava a palavra “Belém” como o balido de uma ovelha, enchendo a boca com a voz e mais ainda com a doce afeição. Também estalava a língua quando falava “menino de Belém” ou “Jesus”, saboreando a doçura dessas palavras (1C, 1997, p.240, grifo nosso)⁴.

Frugoni afirma que na oração composta por Francisco de Assis para a véspera de Natal, ao nascimento na manjedoura segue-se a citação “Paz na terra aos homens que ele ama” (Lc 2, 14). Cristo veio trazer paz, aquela paz que os homens não sabem encontrar nos locais onde nasceram, a paz que Francisco foi anunciar primeiro aos cruzados e depois ao sultão, e que gostaria que fosse recebida pelos seus conterrâneos, pelos frades, pela Igreja. No final da vida, extremamente adentado, sabia que não poderia mais rever as terras distantes, desta forma:

O presépio de Greccio elimina a necessidade da viagem até a Terra Santa e sua defesa; não é preciso cruzar os mares para vibrar de emoção nem impor a fé, considerada a verdadeira,

3 “Volo enim illius pueri memoriam agere, qui in Bethlehem natus est, et infantilium necessitatum eius incommoda, quomodo in praesepio reclinatus et quomodo, adstante bove atque asino, supra foenum positus exstitit, utcumque corporeis oculis providere” (1C, 2017, p. 84).

4 “Praedicat deinde populo circumstanti et de nativitate pauperis Regis et Bethlehem parvula civitate melliflua eructat. Saepe quoque, cum vellet Christum ‘Iesum’ nominare, amore flagrans nimio, eum ‘puerum de Bethlehem’ nuncupabat, et more balantis ovis ‘Bethlehem’ dicens, os suum voce sed magis dulci affectione totum implebat. Labia sua etiam, cum ‘puerum de Bethlehem’ vel ‘Iesum’ nominaret, quasi lambere lingua, felici palato degustans et deglutiens dulcedinem verbi huius” (1C, 2017, p.64).

pelas armas e pela violência. Belém está em todas em todas as partes, também em Greccio, porque deve estar, antes de mais nada, nos corações: Quase nova Bethlehem de Graecio facta est, Greccio se torna como um nova Belém (FRUGONI, 2011, p.122).

Sabatier também teceu comentários sobre o presépio de Greccio, destacava que em meados de dezembro de 1223, uma vontade ardente de celebrar, ao natural, as comemorações de Natal se apossou de Francisco de Assis. E como imitar Jesus sempre foi o centro da vida cristã; mas é necessário ser particularmente espiritualista para poder se contentar com a imitação interior. No entanto, para a maioria dos homens a imitação interior necessita ser precedida e sustentada pela imitação exterior. Disso, conclui, que “na verdade, é o espírito que vivifica, mas apenas no país dos anjos pode-se dizer que a carne não serve para nada. Para a Idade Média, uma festa religiosa era antes de tudo uma representação, mais ou menos fiel, da lembrança que sinaliza” (SABATIER, 2006, p. 303).

Tomás de Celano, ao relatar o episódio do presépio de Greccio, destaca com muita ênfase o desejo mimético de Francisco pelo Cristo com o objetivo de fortalecer o itinerário da conformidade, lógico que o hagiógrafo não deixaria passar despercebida a representação da encarnação do filho de Deus, mas melhor que isso, é relação entre começo e fim que estabelece em sua narrativa. Neste caso, o começo é a encarnação e o fim é a paixão. Por isso, vale lembrar que após o presépio de Greccio de 1223, Francisco de Assis seguirá para sua “crucificação” na solidão montanhosa do Monte Alverne, em 1224.

Sua maior intenção, seu desejo principal e plano supremo era observar o Evangelho em tudo e por tudo, imitando com perfeição, atenção, esforço, dedicação e fervor os “passos de Nosso Senhor Jesus Cristo no seguimento de sua doutrina”. Estava sempre meditando em suas palavras e recordava seus atos com muita inteligência. Gostava tanto de lembrar a humildade de sua encarnação e o amor de sua paixão (1C, 1997, p.238, grifo nosso)⁵.

5 “Summa eius intentio, praecipuum desiderium, supremumque propositum eius erat sanctum Evangelium in omnibus et per omnia observare ac perfecte omni vigilantia, omni studio, toto desiderio mentis, toto cordis fervore, ‘Domini nostri Iesu Christi doc-

Para Sabatier, havia em Francisco de Assis uma ideia encarnada: a da paz e da felicidade dadas à humanidade através do amor e da liberdade reconquistada sobre os entraves materiais. Por meio de um inefável mistério, sentia-se o homem de seu século, aquele em cujo peito se concentrava os esforços, os desejos e as aspirações dos povos; com ele, nele e por ele a humanidade queria se renovar e, para falar como o Evangelho, nascer de novo:

[...] Por isso, bem mais que pelas vãs conformidades exteriores e fictícias, ele é um Cristo. Ele também carrega as dores do mundo e, caso se queira ir até o fundo de sua alma, é necessário, para ele como para Jesus, dar à palavra dores seu significado mais extenso possível. Por causa de sua piedade, eles sofreram as dores físicas da humanidade, mas o que os oprime são dores diversamente angustiantes; aquelas que geram o divino. Eles sofrem porque neles o Verbo se fez carne e em Getsêmani, como sob as oliveiras de Greccio, agonizam “porque os seus não os receberam” (SABATIER, 2006, p.297-298).

No fim do episódio da construção do presépio de Greccio, o hagiógrafo destaca as ações milagrosas que aconteceram por intermédio dos elementos que figuraram a cena, afirma que “Guardaram a palha usada no presépio para que o Senhor curasse os animais [...] da mesma sorte, homens e mulheres conseguiram a cura das mais variadas doenças” (1C, 1997, p.240)⁶. Além disso, destaca a consagração dos espaços físicos utilizados na representação da cena do presépio, assim:

O lugar do presépio foi consagrado a um templo do Senhor e no outro lugar da manjedoura construíram um altar em honra a de nosso pai Francisco e dedicaram uma igreja, para que, onde os animais já tinham comido o feno, passassem os

trinam sequi et vestigia' imitari. Recordabatur assidua meditatione verborum eius et sagacissima consideratione ipsius opera recolebat. Praecipue incarnationis humilitas et charitas passionis ita euis memoriam occupabant, ut vix vellet aliud cogitare” (1C, 2017, p.63).

6 “Conservatur foenum in praesepio positum, ut per ipsum iumenta et animalia salva faciat Dominus [...] atque a diversis cladibus utriusque sexus concursus desideratam ibidem obtinent sanitatem” (1C, 2017, p.87).

*homens a se alimentar, para a salvação do corpo e da alma, com a carne do cordeiro imaculado e incontaminado, Jesus Cristo nosso Senhor (1C, 1997, p.240)*⁷.

A alimentação aqui está ligada a comunhão eucarística para salvação do “corpo e da alma, com a carne do cordeiro imaculado e incontaminado, Jesus Cristo nosso Senhor”. Ao concluir dessa forma, Tomás de Celano faz referência direta a Cristo exacerbando a cada instante a materialização da conformidade do santo com o Cristo. Consumação esta que estava perto de chegar ao seu apogeu com o milagre dos estigmas, por isso encerra a primeira parte da *Vita Prima (1C)* com o presépio de Greccio. Isto tem um objetivo claro: o de preparar o caminho para a anunciação da estigmatização, até porque a segunda parte *Vita Prima (1C)* se dedica à narração dos dois últimos anos de vida de Francisco de Assis e a exaltação do milagre dos estigmas e a morte do santo.

Tomás de Celano será neste momento por demais importante porque foi o primeiro a construir o relato hagiográfico do milagre dos estigmas de Francisco de Assis no Monte Alverne, em 1224, e o milagre narrado por ele traz um si uma estrutura que é o apogeu do caminho da conformidade entre Francisco de Assis e o Cristo Crucificado. Esta conformidade trará, ao longo tempo, várias divergências entre membros da própria Ordem Franciscana e Igreja. Tudo isso, causou muita controvérsia, e em meios a conflitos, uma memória coletiva oficial da Igreja, promoveu uma versão oficial sobre o assunto, a de que Francisco de Assis era um *Alther Christus*.

Considerações finais: a estigmatização de Francisco de Assis

Antes, é importante deixar claro que há uma diferença entre a apresentação do relato hagiográfico e a apresentação oficial dos estigmas de Francisco, isto porque a primeira vez que os estigmas foram narrados hagiograficamente foi na *Vita Prima (1C)* de Tomás Celano, de 1228/1229. No entanto, a primeira vez que eles foram anunciados pu-

7 “Consecratus est denique locus praesepii templum Domino (cfr. 3Re 8,63), et in honorem beatissimi patris Francisci supra praesepe altare construiri et ecclesia dedicatur, ut ubi animalia quandoque foeni pabulum comederunt (cfr. Dan 5,21), ibi de caetero ad sanitatem animae ac corporis manducent homines carnes agni immaculati et incontaminati Iesu Christi Domini nostri (cfr. 1Pet 1,19; 1Cor 1,10)” (1C, 2017, p.87).

blicamente foi em 1224, por meio da carta encíclica de Frei Elias de Cortona, então vigário geral da Ordem dos Frades Menores, que, na ocasião, anunciou a morte de Francisco de Assis a todos os frades da ordem, ao clero e à comunidade em geral.

E agora, “anuncio-vos uma grande alegria” (Lc 2, 10-11) e um milagre -extraordinário. Não se ouviu no mundo falar em tal portento, exceto quanto ao Filho de Deus, “que é o Cristo Senhor”. Algum tempo antes de sua morte, nosso irmão e pai apareceu crucificado, “trazendo gravadas em seu corpo” (Gl 6,17) as cinco chagas que são verdadeiramente “os estigmas de Cristo”. Suas mãos e pés estavam transpassados, apresentando um ferimento como que de prego em ambos os lados e havia cicatrizes da cor escura dos pregos. O seu lado parecia transpassado por uma lança e muitas vezes saíam gotas de sangue (CEI, 1997, 1042-1043)⁸.

Frugoni em seus estudos sobre os estigmas de Francisco de Assis afirma que Tomás de Celano havia se baseado na carta de Frei Elias e no bilhete de Frei Leão para narrar o milagre dos estigmas. Para ela, o hagiógrafo na *Vita Prima (1C)* certamente conhecia a versão de Frei Leão e a carta de Frei Elias. Então “não podia se permitir negligenciar o confessor e amigo mais dileto do santo, nem o poderoso chefe da Ordem” (FRUGONI, 2011, p.134). Então, para valorizar os dois testemunhos, “contornou a dificuldade relatando duas vezes o milagre dos estigmas, com hábeis ajustes, a primeira vez- situando-o em Verna e a segunda, no momento da exposição do corpo de Francisco” (FRUGONI, 2011, p.134).

No mais, consideremos que, na primeira parte da *Vita Prima (1C)*, Tomás de Celano descreveu vários episódios que destacam que a conformidade entre Francisco de Assis e o Cristo funcionou como prenún-

⁸ “Et his dictis, annuntio vobis gaudium magnum et miraculi novitatem. A saeculo non est auditum tale signum, praeterquam in Filio Dei, qui est Christus Dominus. Non diu ante mortem frater pater noster apparuit crucifixus, quinque plagas, quae vere sunt stigmata Christi, portans in corpore suo. Nam manus eius pedes quasi puncturas clavorum habuerunt, ex utraque parte confixas, reservantes cicatrices et elavorum nigredinem ostendentes. Latus vero eius lanceatum apparuit et saepe sanguinem evaporavit” (CEI, 2017, p.526-527).

cio ao milagre dos estigmas, como por exemplo, temos a constante devoção do santo pelas chagas do Cristo crucificado. Por isso, o hagiógrafo afirma que o santo se esvaziou do mundo material para entregar-se inteiramente a Deus, pois queria “residir” nas chagas de Cristo, vejamos:

*O varão de Deus, Francisco, tinha aprendido a procurar não que era seu, mas o que lhe parecesse servir melhor à salvação dos outros. Acima de tudo, **desejava aniquilar-se para estar com Cristo**. Por isso, seu esforço maior era **manter-se livre de todas as coisas que estão no mundo**, para que seu pensamento não tivesse a serenidade perturbada por uma hora sequer de contágio com algumas dessas **coisas que não passam de pó**. Tornou-se insensível, a todas as coisas que faziam ruído no exterior e se empenhou com todas as forças a reter os sentidos e coibir as paixões, **entregando-se unicamente a Deus**. Tinha seu ninho nos buracos e sua morada eram as cavidades das muralhas. Com verdadeira devoção, **recolhia-se em casas abandonadas** e, todo aniquilado, **residia permanentemente nas chagas do Salvador** (1C, 1997, p. 229)⁹.*

Já na segunda parte da *Vita Prima* (1C), onde se narrou os dois últimos anos de vida do santo, o milagre dos estigmas e a morte, identificamos que antes do milagre ser revelado, Francisco de Assis foi apresentado como um “novo evangelista”, porque tinha uma pregação simples, mas eficaz em virtude de sua prática religiosa, e isto gerava muita conversão entre os homens. Por isso, “Sua vida gloriosa faz brilhar a santidade dos santos antigos com uma luz mais clara. Provamos isso por seu amor à paixão de Jesus Cristo e a sua cruz” (1C, 1997,

9 “Vir Dei Franciscus doctus erat non sua quaerere, sed quae aliorum saluti praecipue cerneret expedire: super omnia tamem desiderabat dissolvi, et esse cum Christo. Propterea summum eius studium erat am omnibus quae in mundo sunt, liber existere, ne vel ad horam contagione alicuius pulveris, mentis eius serenitas turbaretur. Insensibilem omnibus quae perstrepunt exterius se reddebat, et totis visceribus undique sensos exteriores recolligens ac motus animi cohibens, soli vacabat Deo; in foraminibus petrae nidificabat, et in caverna maceriae habitatio eius. Felici certe devotione circuibat caelibes mansiones, et in vulneribus Salvatoris, exinanitus totus, diutis residebat” (1C, 2017, p.53).

p.243)¹⁰. Além disso, dotado de grandes singularidades, Francisco de Assis é ainda apresentado como fundador de uma ordem nova, e enfim, portador de um milagre novo: os estigmas de Cristo. Por isso, afirmou: “De fato, o pai venerável foi marcado nas cinco partes do corpo pelo sinal da paixão e da cruz, como se tivesse sido pregado na cruz com o Filho de Deus. Este sacramento é grande e indica a grandeza de seu particular amor” (1C, 1997, p.243)¹¹.

E mais, antes de o milagre ser relatado há a antecipação da perfeição do santo, “Embora fosse o mais perfeito de todos, não acreditava em sua perfeição e se julgava absolutamente imperfeito. Já tinha provado e visto como é doce, suave e bom o Deus de Israel para os que são retos de coração e o procuram na verdadeira simplicidade” (1C, 1997, p.244)¹². Essas questões pretendem louvar o modelo *vestigia Christi sequi* adotado por Francisco de Assis e louvado nas páginas de Tomás de Celano para criar um ambiente propício para reflexão da angústia passada pelo santo no período denominado de “grande tentação”, para estabelecer uma comparação entre a angústia do Cristo no monte das Oliveiras e o recolhimento espiritual de Francisco de Assis no Monte Alverne. Primeiramente, vejamos que Tomás de Celano afirma que o santo: “Possuindo o espírito de Deus, era um homem preparado para suportar todas as angústias, tolerar todas as paixões, contanto que lhe fosse dada a possibilidade de cumprir-se nele, misericordiosamente, a vontade do Pai celestial” (1C, 1997, p.244)¹³.

Além disso, sabe-se que para o recolhimento espiritual de Francisco de Assis no Monte Alverne, em 1224, que poucos foram os com-

10 “Et quidem gloriosa vita ipsius priorum sanctorum perfectionem illustrat lumine clariore: probat hoc passio Iesu Christi et eius crux plenissime manifestat” (1C, 2017, p.90).

11 “Revera in quinque partibus corporis passionis et crucis signaculo pater venerabilis est signatus ac si in cruce cum Dei Filio pependisset. Sacramentum hoc magnum est (cfr. Eph 5,32) et prerogativae dilectionis indicat maiestatem” (1C, 2017, p.90).

12 “Nam cum esset perfectissimus perfectorum, perfectum abnuens, imperfectum se penitus reputabat. Gustaverat enim et viderat, quam dulcis, suavis et bonus foret Deus Israel his qui recto sunt corde), et in simplicitate pura et puritate vera quaerunt illum (cfr. Sap 1,1)” (1C, 2017, p.92).

13 “Paratus erat homo, spiritum Dei habens, omnes animi pati angustias, omnesque passiones corporis tolerare, si tandem optio sibi daretur, ut voluntas Patris caelestis misericorditer completeretur in eo” (1C, 2017, p.92).

panheiros escolhidos para acompanhar o santo. Fortalecendo a relação com o monte das Oliveiras, Tomás de Celano então introduz a tríplice abertura do Evangelho da paixão de Cristo, na passagem das tribulações do Cristo, possivelmente, naquela de sua agonia antes de ter sido traído e aprisionado.

Levantando-se, depois da oração, com espírito humilde e ânimo contrito, fez o sinal da santa Cruz, tomou o livro do altar e o abriu com reverência e temor. A primeira coisa que deparou ao abrir o livro foi a paixão de Nosso Senhor Jesus Cristo, no ponto que anunciava as tribulações por que deveria passar. Mas, para que ninguém pudesse suspeitar de que isso tivesse acontecido por acaso, abriu o livro mais duas vezes, e o resultado foi o mesmo. Compreendeu, então, aquele homem cheio de espírito de Deus que deveria entrar no reino de Deus depois de passar por muitas tribulações, muitas angústias e muitas lutas (1C, 1997, p.245)¹⁴.

Ao anunciar o milagre dos estigmas, Tomás de Celano faz a localização do espaço físico, o Alverne, e a data do milagre, “dois anos antes de entregar sua alma ao céu” (1C, 1997, p.246)¹⁵, ou seja, em 1224. Em seguida, temos a visão do serafim alado que, para o hagiógrafo, fora revelada por Deus, nela Francisco de Assis teve uma visão “em que viu um homem, com aparência de Serafim de seis asas, que pairou acima dele com os braços abertos e os pés juntos, pregado numa cruz. Duas asas elevavam-se sobre a cabeça, duas estendiam-se para voar e duas cobriam o corpo inteiro” (1C, 1997, p.246)¹⁶. Em sequência, há uma

14 “Surgens quoque ab oratione, in spiritu humilitatis animoque contrito, ac signaculo sanctae crucis se muniens, de altari librum accepit eumque cum reverentia et timore aperuit. Factum est autem, cum aperuisset librum, occrruit sibi primo passio Domini nostri Iesu Christi, et id solum quod tribulationem eum passurum denuntiabat. Sed, ne hoc casu evenisse possit aliquatenus suspicari, bis et ter librum aperuit, et idem vel símile scriptum invenit. Intellexit tunc vir spiritu Dei plenus, quod per multas tribulationes per multas angustias et per multas pugnas oporteret eum intrare in regnum Dei” (1C, 2017, p.71).

15 “duobus annis antequam animam redderet caelo” (1C, 2017, p.94).

16 “vidit in visione Dei (cfr. Ez 1,1; 8,1) virum unum, quasi Seraphim sex alas habentem, stantem supra se, manibus extensis ac pedibus coniunctis, cruci affixum” (1C, 2017, p.94).

relação de dúvida e incompreensão por parte de Francisco de Assis porque o serafim apresentou-se crucificado, dotado de uma beleza indizível, mas o fato de estar pregado na cruz e a crueldade de sua paixão atormentavam-no totalmente, até que: “Levantou-se, triste e ao mesmo tempo alegre, alternando em si mesmo os sentimentos de alegria e de dor. Tentava descobrir o significado da visão e seu espírito estava muito ansioso” (1C, 1997, p.246)¹⁷. É, em meio a dúvidas, que os estigmas surgem como resposta à visão porque sua inteligência “ainda não tinha chegado a nenhuma clareza, mas seu coração estava inteiramente dominado por esta visão, quando em suas mãos e pés começaram a aparecer, assim como as vira pouco antes no homem crucificado, as marcas de quatro cravos” (1C, 1997, p.246)¹⁸. Tomás de Celano apresenta, de maneira detalhista, as chagas; descreve que as das mãos e dos pés tinham o formato de “pontas de cravos entortadas e rebatidas” feitos da própria carne do santo; e que a chaga da lança que estava do lado direito era semelhante a uma “cicatriz fechada”, que frequentemente sangrava.

Suas mãos e pés pareciam atravessados bem no meio pelos cravos, aparecendo as cabeças no interior das mãos e em cima dos pés, com as pontas saindo do outro lado. Os sinais eram redondos no interior das mãos e longos no lado de fora, deixando ver um pedaço de carne como se fossem pontas de cravos entortadas e rebatidas, saindo para fora da carne. Também nos pés estavam marcados os sinais dos cravos, sobressaindo da carne. O lado direito parecia atravessado por uma lança, como uma cicatriz fechada que muitas vezes soltava sangue, de maneira que sua túnica e suas calças estavam muitas vezes banhadas no sagrado sangue (1C, 1997, p. 246-247, grifo nosso)¹⁹.

17 “Sicque surrexit, ut ita dicatur, tristis et laetus, et gaudium atque moeror suas in ipso alternabant vices. Cogitabat sollicitus, quid posset haec visio designare, et ad capiendum ex ea intelligentiae sensum anxiabatur plurimum spiritus (cfr. Ps 142,4) eius” (1C, 2017, p.94).

18 “Cumque liquido ex ea intellectu aliquid non perciperet et multum eius cordi visionis huius novitas insideret, coeperunt in manibus eius et pedibus apparere signa clavorum, quemadmodum paulo ante virum supra se viderat crucifixum” (1C, 2017, p.94).

19 “Manus et pedes eius in ipso medio clavis confixae videbantur, clavorum capitibus in interiore parte manuum et superiore pedum apparentibus, et eorum acuminibus existentibus ex adverso. Erant enim signa illa rotunda interius in manibus, exterius autem

Outra questão é que, quando analisamos a *Vita Secunda* (2C), nota-se que Tomás de Celano o apresentou como um “novo crucificado”, mas, além disso, há outra atribuição: a de “espelho de Cristo”. Francisco seria imagem do Cristo crucificado para o hagiógrafo, por isso afirmou, “Na minha opinião, São Francisco é um espelho santíssimo da santidade do Senhor e uma imagem de sua perfeição. Suas palavras e ações trescalam alguma coisa de divino” (2C, 1997, p.307)²⁰. Vemos então, que o modelo de santidade de Francisco de Assis corresponde aos consagrados códigos hagiográficos onde “as vidas de santos e as coletâneas de milagres visam adaptar os servidores de Deus a modelos que correspondem a categorias reconhecidas da perfeição crista — mártires, virgens, confessores, etc. — e, para além disso, à figura de Cristo” (VAUCHEZ, 1989, p. 211). Por fim, podemos pensar que a partir do reconhecimento do milagre dos estigmas pela Igreja, em 1247, por meio da bula de Gregório IX, Tomás de Celano teria usado atribuições cristológicas ao santo com mais desenvoltura e confiança. Durante o tempo em que o milagre dos estigmas ainda não havia sido reconhecido de forma oficial, houve um aumento considerável na quantidade de milagres operados por intermédio dos estigmas do santo, conferindo desta forma, maior legitimidade à *novitas* das chagas de Francisco de Assis.

Referências

Fontes Primárias:

Legenda Maior (LM) e Legenda Menor (Lm), São Boaventura, tradução: Frei Romano Zago, O.F.M. *Vita Prima* (1C) e *Vita Secunda* (2C) de São Francisco, Tomás de Celano, Tradução: Frei José Carlos Pedroso. *Tratado dos Milagres* (3C), tradução: Orlando dos Reis. *Dos Sacrossantos Estigmas de S. Francisco e de suas Considerações* (Csd); Tradução: Durval de Moraes. Anônimo Perusino (AP), tradução: Frei Urbano Plentz,

oblonga, et caruncula quaedam apparebat quasi summitas clavorum retorta et repercussa, quae carnem reliquam excedebat. Sic et in pedibus impressa erant signa clavorum et a carne reliqua elevata. Dextrum quoque latus quasi lancea transfixum, cicatrice obducta, erat, quod saepe sanguinem emittebat, ita ut tunica eius cum femoralibus multoties respergeretur sanguine sacro” (1C, 2017, p.95).

20 “Existimo autem beatum Franciscum speculum quoddam sanctissimum dominicae sanctitatis et imaginem perfectionis illius (cfr. Sap 7,26)” (2C, 2017, p26).

O.F.M. Legenda Perusina (LP). Legenda dos Três Companheiros (3S), tradução: Frei Roque Biscione, O.F.M. O Espelho da Perfeição (Sp), tradução: Frei José Jerônimo Leite, O.F.M. Testamento de São Francisco (Test) e Bilhete de Frei Leão, tradução: Frei Edmundo Binder, O.F.M. Carta de Frei Elias, tradução: Edgar Orth; In.: *Escritos e biografias de São Francisco de Assis/Crônicas e outros testemunhos do primeiro século franciscano*. Seleção e organização: Frei Ildefonso Silveira, O.F.M e Orlando dos Reis. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Legenda Maior (LM) e Legenda Menor (Lm), São Boaventura. Vita Prima (1C) e Vita Secunda (2C) de São Francisco, Tomás de Celano. Tratado dos Milagres (3C). Legenda Perusina (LP). Disponível in: [http://centrofranciscano.capuchinhosp.org.br/fontes-leitura?id=1771 & parent_id=1760](http://centrofranciscano.capuchinhosp.org.br/fontes-leitura?id=1771&parent_id=1760). Acesso: 03/01/2017

Legenda dos Três Companheiros (3S). Disponível in: <http://www.monasterovirtuale.it/2016-02-27-14-44-39/2016-02-27-14-4506/fontes/879-scritti-francescani-leggenda-dei-tercompagni-in-latino-2.html>. Acesso: 03/01/2017.

Obras Gerais:

CERTEAU, Michel de. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DALARUN, Jacques. *La Malaventure de François d'Assise*. Paris: Les Éditions Franciscaines, 2002.

DESBONNETS, Théophile. *Da intuição à instituição*. Petrópolis: CEFEPAL, 1987.

FRUGONI, Chiara. *Francisco de Assis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LE GOFF, Jacques. *São Francisco de Assis*. Tradução: Marcos de Castro. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

MANSELLI, Raoul. *I primi cento anni di storia francescana*. Milano: ED. San Paolo, 2004.

MICOLLI, Giovanni. *Francisco de Assis: realidade e memória*. Petrópolis: FFB, 2004.

MOORE, R.I. *Inventar a Heresia: Discursos polêmicos e poderes antes da inquisição*. São Paulo: Ed. Unicamp, 2009.

SABATIER, Paul. *Vida de São Francisco de Assis*. Tradução: Frei Orlando A. Bernadi, OFM/ Frei Vitório Mazzuco. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, IFAN, 2006.

VAUCHEZ, André. O Santo. In: LE GOFF, Jacques (org.). *O Homem Medieval*. Lisboa: Editora Presença, 1989.

O autor

Alex Silva Costa é Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), com bolsa da CAPES. Mestre em História Social pela Universidade Estadual Londrina (UEL-PR). Graduado em História (licenciatura) pela UEMA. Membro do Brathair e da Associação Brasileira de Estudos Medievais (ABREM), docente do Programa Ensinar (UEMA). Trabalha com elementos apropriativos da cultura popular maranhense e suas novas configurações sociais e desenvolve a pesquisa sobre a representação e memória do milagre dos estigmas de Francisco de Assis nas hagiografias franciscanas “não oficiais” (Séculos XIII e XIV).

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NA *CRÔNICA DE D. JOÃO I*: MODELO DE REI E CONTRAMODELO DE RAINHA EM PORTUGAL DO SÉC. XIV

Camila Rabelo Pereira
Claudienne da Cruz Ferreira

Introdução

Segundo a BNCC (2017) o componente curricular de História deve ajudar os (as) educandos (as) a desenvolverem as competências para pensar a relação entre tempo, sociedade e história. Por isso, nossa proposta visa corroborar para que eles possam:

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. (DCTRM, 2019, p. 440)

Nesse ensejo, apresentamos nossas pesquisas acerca das relações de gênero no medievo de forma didática, na Oficina de História Medieval, realizada em 2019, no Prédio que sedia o curso de História da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), localizado no Centro Histórico de São Luís/MA, com a presença de educandos da Educação Básica e do Ensino Superior. A atividade tinha como objetivo dialogar e transpor os conhecimentos historiográficos acerca do medievo pesquisados nas universidades para a comunidade, e de fato houve um diálogo profícuo com os participantes.

Nossa proposta surgiu a partir da análise dos livros didáticos e dos discursos de gênero vinculados pelos meios de comunicação, assim, expomos aos participantes da oficina um comparativo dos papéis sociais determinados para o corpo masculino e para o corpo feminino durante a Idade Média, demonstrando as permanências e ressignificações que coexistem nas relações de poder na sociedade brasileira atualmente.

Uma das ferramentas didáticas mais utilizadas para que os (as) alunos (as) tenham acesso ao conhecimento histórico é o livro didático, então a partir de vários exemplares, nos questionamos acerca das representações do feminino e do masculino durante a Idade Média e a

Idade Contemporânea. Isso, nos fez perceber o silenciamento e/ou esquecimento de diversos aspectos sócio-políticos que influenciam nos papéis sociais de homens e mulheres, e na compreensão de fatos históricos como o Movimento de Avis¹.

A sociedade na qual vivemos é produto de imbricamentos, significações e ressignificações de aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos de diversas etnias, entre elas fez-se presente a europeia, advinda principalmente de Portugal. Por isso, é de suma importância os (as) educandos (as) conhecerem e compreenderem as diversas temporalidades, sociabilidades e espacialidades, dentre elas a Idade Média. Portanto, o conhecimento historiográfico precisa ser transposto para os (as) educandos (as) da Educação Básica, para que eles possam analisar e conjecturar sobre a sua vivência de mundo, e diferentes sociabilidades.

Nossa pesquisa acerca das relações de gênero é realizada a partir da análise das crônicas escritas por Fernão Lopes², nos anos finais da Idade Média. Assim, apresentamos dois exemplos de reis e rainhas em consonância com a proposta da Oficina acerca do medievo. D. Leonor Teles (1372-1383) e D. Fernando (1367-1385), casados de 1372 a 1385, sendo os últimos monarcas da dinastia de Borgonha. A representação de ambos é negativa nas crônicas, ela é retratada como uma mulher ambiciosa, traiçoeira e pecadora (luxúria), e ele como um rei fraco, indeciso e influenciado pela sua esposa.

1 Na maioria das pesquisas acerca dos últimos anos da Idade Média, e nos livros didáticos, denomina-se de "Revolução" os fatos que ocorreram em Portugal entre 1383-1385. Já nos estudos de Zierer e Accorsi Júnior, referenciais para esta pesquisa é utilizado o termo "Movimento", estes pesquisadores utilizam como justificativa plausível, que não houve uma alteração profunda das instituições políticas ou uma mudança radical dentro da sociedade. O Movimento iniciado em Lisboa em 1383 contra a regente e a nobreza tradicional local, espalhou-se por várias regiões de Portugal, forçando D. Leonor Teles a abdicar de seu cargo, que foi posteriormente ocupado pelo Mestre de Avis. Em 1385, D. João I foi escolhido o novo rei de Portugal nas Cortes de Coimbra. Assim, a ascensão da dinastia de Avis ao poder régio é o resultado dessas transformações que se delineavam em Portugal, e que ganharam substrato com o reinado de D. Fernando.

2 As crônicas escritas por Fernão Lopes (guarda-mor da Torre do Tombo), foram encomendadas pelo infante de Portugal D. Duarte (tornou-se rei entre 1433 a 1438), filho de D. João I (primeiro rei da dinastia avisina, que exerceu o poder de 1385 a 1433). Nos relatos o autor organizou os fatos que possibilitaram a ascensão de D. João I, filho bastardo de D. Pedro (1357-1367), ao trono de Portugal.

Em oposição é representada a união matrimonial perfeita entre D. Filipa de Lencastre (1387-1415) e D. João (1387-1415), casados de 1387 a 1415, são os fundadores da dinastia avizina. Ambos são retratados na *Crónica de D. João I*, como um rei e uma rainha cumpridores de seus deveres. Ela é uma mulher reservada, religiosa e mãe zelosa, enquanto seu esposo é um homem honrado, guerreiro e justo. As representações dos monarcas nas narrativas correspondem, e possuem como parâmetro os papéis sociais ideias para reis e rainhas em Portugal entre os séculos XIV e XV.

Pensar as relações de gênero a partir dos exemplos de D. Leonor Teles; D. Fernando, D. Filipa de Lencastre e D. João I, nos possibilitou(ra) instigar os (as) educandos (as) a problematizar os discursos misóginos que são construídos quando o feminino influencia ou exerce posição de poder. O reconhecimento dos instrumentos de controle em relação aos corpos femininos pode ser identificado no passado e no presente, a partir da manutenção ou resignificação, garantido assim, cabedal suficiente para posicionar-se criticamente em sociedade.

Segundo a BNCC (2017) os estudos de gênero podem ser trabalhados de forma transversal, levando em conta as necessidades da realidade da comunidade escolar, a importância da construção do respeito à diversidade. Pois, as desigualdades de gênero são construídas socialmente, e legitimadas por discursos que naturalizam as relações de poder e dominação dos corpos masculinos sobre o feminino.

Destaca-se que a eliminação das disparidades de gênero é determinante para a construção de uma sociedade inclusiva, igualitária e equitativa. A identidade de gênero de um sujeito, não pode cercear o seu direito de existência. Pois, os (as) educandos (as) possuem o direito de viver e aprender em um ambiente livre da discriminação e da violência.

Para tanto é necessário compreender a categoria gênero enquanto distinção social e historicamente datada, do que, definimos como sendo próprio do feminino e do masculino. Segundo a pesquisadora Joan Scott (1989) gênero enquanto categoria não biológica de distinção entre masculino e feminino compreende todas as diferenciações sociais e culturais, como comportamentais e de vestuário, a partir da não naturalização, mas como distinções construídas em determinado espaço e tempo.

A nossa proposta após a explanação sobre o conceito de gênero foi distribuir um questionário auto avaliativo (em anexo) a ser respondido pelos alunos para a identificação do que compreendemos sobre feminino e masculino, assim como, da presença da misoginia, do sexismo e da homofobia embutida culturalmente na formação de cada sujeito.

A autoavaliação é um ponto de partida para o reconhecimento das coisas que precisam ser mudadas em cada um, para que assim possamos contribuir para a transformação nos meios sociais e familiares em que os (as) educandos (as) estão inseridos. Para que eles possam problematizar os estereótipos e modelos sociais que limitam a existência de indivíduos, que socialmente não se enquadram em papéis sociais padronizados.

O discurso na construção dos Imaginários³ acerca do Feminino e do Masculino no medievo

Fernão Lopes, cronista-mor da dinastia Avisina, foi incumbido da função de eternizar e legitimar a dinastia que se originou em D. João I, Mestre de Avis por meio da escrita de crônicas. Para tanto fez uso da oposição entre gênero e os imaginários correspondentes da sua temporalidade e espacialidade.

As ações de homens e mulheres na narrativa de Fernão Lopes são sancionadas como negativas ou positivas de acordo com os ideais cristãos; assim os valores e a moral são dimensionados pela sua proximidade com o "serviço de Deus". De acordo com Baschet (2006), era essencial no cristianismo medieval a oposição entre o bem e o mal. Com objetivo de compreender os papéis sociais atribuídos ao masculino e ao feminino iremos analisar as características dos reis: D. Fernando e D. João I, e das rainhas: D. Leonor Teles e D. Filipa de Lencastre.

D. Leonor Teles (1372-1383) foi esposa de D. Fernando, o Formoso (1367- 1383), último monarca da Dinastia de Borgonha. A rainha é uma personagem da história de Portugal que foi eternizada por Fernão Lopes, cronista-mor da Dinastia de Avis, como sendo uma mulher ambiciosa, traiçoeira, adúltera e causadora de todos os males no reino.

3 Segundo Le Goff (1994, p. 17) o imaginário é um fenômeno social e histórico que nos possibilita acessar a consciência e evolução história da sociedade.

do de D. Fernando, e até mesmo após sua morte. Vejamos mais detidamente a função de cada um dos envolvidos para compreendermos como as construções sobre o feminino são mais representativas do olhar e interesses do masculino para o controle de seus corpos.

D. Fernando⁴ (1367-1383) era o filho mais velho de D. Pedro I (1357-1367), com a sua primeira esposa D. Constança Manuel (1339-1345). O monarca nasceu em 1345 e morreu em 1383. Devido a sua beleza foi apelidado de "o Formoso", e por suas incertezas na política e na vida pessoal, também foi chamado de "o Inconstante". Reinou em Portugal de 1367 até sua morte (1383), sendo o último soberano da Casa de Borgonha⁵. Durante o seu reinado, D. Fernando não conseguiu administrar as tensões sociais, políticas e econômicas.

D. João I⁶, filho bastardo do rei D. Pedro I (1357-1367) e de Teresa Lourenço, nasceu em 1357; sendo assim era meio-irmão de D. Fer-

4 O reinado de D. Fernando foi pautado por algumas opções arriscadas no que toca à política externa; e na nossa opinião, o grande problema que afetou, este monarca foi o de ter-se imiscuído nas contendas dos reinos vizinhos. Quando Pedro I de Castela, o Cruel (1350-1369) morre às mãos do seu meio-irmão Henrique, conde de Trastâmara (1369-1379) depois da batalha de Montiel, muitos castelhanos do partido derrotado exilados em Portugal fizeram crer a D. Fernando que o trono de Castela seria, por direito, seu. Após obter apoio dos defensores de seu primo Pedro I, "(...) Elrei disse que de Castella seeria Rei quem Deos quisesse, mas que el se trabalharia a todo seu poder de vimgar a morte delRei Dom Pedro seu primo (...)". Esta informação, que nos é transmitida por Fernão Lopes, deixa bem claro que esta guerra com Castela era para levar avante. As chamadas "Guerras Fernandinas" (PINTO, 2015, p. 12).

5 "O reinado de D. Fernando deu-se em um momento bastante difícil para a coroa portuguesa e todo o contexto ibérico. A Guerra dos Cem Anos atingia a Península criando divisões dentro daquele espaço. Já durante o reinado de D. Pedro é possível observar uma constante preocupação do rei no sentido de garantir a autonomia de Portugal frente às pretensões castelhanas, criando um modelo de centralização régia. D. Fernando, buscando dar continuidade a este projeto centralizador associou-se à nobreza exilada castelhana, pois esta, carente de benefícios régios para estabelecer-se em Portugal, mostrava-se como uma boa base de apoio à ação do monarca, frente à nobreza tradicional portuguesa, marcadamente senhorialista" (GRZYBOWSKI, 2006, p.51).

6 Ainda em 1383 é feito regedor e defensor de Portugal na câmara de Lisboa, passando a ser o representante oficial da causa portuguesa e o chefe da luta contra Castela. Após diversos conflitos com os castelhanos e seus aliados, D. João I é eleito rei nas Cortes de Coimbra em 1385 (derrotando a candidatura de seus irmãos, que eram apoiados pela grande nobreza). No mesmo ano, o novo monarca venceu os castelhanos na batalha de Aljubarrota, a qual se tornou legendária para os portugueses (TREVISAN, 2012, p. 220).

nando (último rei da dinastia de Borgonha). Através do Movimento de Avis (1383), tornou-se regedor e defensor do reino, e em seguida foi aclamado pela corte como rei legítimo de Portugal. Era conhecido como o Mestre de Avis, e apelidado como o "Rei da Boa Memória", o seu reinado começou em 1385, e durou até a sua morte em 1433, sendo o primeiro monarca português da Casa de Avis.

Filipa de Lencastre, pertencia a aristocracia inglesa, sendo filha primogênita do casal formado por John Plantageneta (1º Duque de Lancasters), com sua mulher Blanche de Lancasters. Esta era uma rica herdeira órfã que possibilitou a John o acesso a títulos nobiliárquicos e a um cargo importante dentro da monarquia inglesa. A partir desse matrimônio ele tornou-se o 1º duque de Lancaster, e conseguiu conquistar riquezas e benesses que o permitiram comandar uma corte culta e abastarda.

D. Filipa, Nasceu em 1360, vindo a falecer em 1415, acometida pela peste bubônica. Tornou-se rainha de Portugal através do casamento com o rei D. João I, celebrado em 1387 na cidade do Porto. O matrimônio concretizou a aliança entre portugueses e ingleses, contra os castelhanos.

Na construção das representações dos personagens, Fernão Lopes, realizou analogias, como por exemplo, D. João I, seria o representante de Cristo, ambos estão associados a salvação, um como salvador do reino português e o outro como salvador da humanidade. Enquanto o monarca anterior, D. Fernando, é descrito pelo autor como um homem sentimental, indeciso, fraco, e até mesmo ingênuo por ter sido conduzido pela paixão por sua esposa.

D. Leonor Teles, a representação de Eva em Portugal, aquela que provocou a queda e todos os males do reino⁷. Em oposição privilegiada estaria D. Filipa de Lencastre, associada a Virgem Maria. Fernão Lopes, pauta a honra de D. Filipa em dois pontos: por ela pertencer a uma família nobre e virtuosa, mas também pela sua castidade do corpo, ou seja, pela sua virgindade.

Nesse ensejo, o cronista utilizou o imaginário de Eva, que foi massivamente utilizado durante o medievo para inferiorizar e colocar o

7 Para se aprofundar sobre o assunto ver a dissertação: PEREIRA, Camila Rabelo. Gênero e Poder na construção da Dinastia de Avis: Um projeto Apologético da Identidade coletiva Portuguesa (1383-1438).

feminino na tutela masculina. Eva é a personagem bíblica que teria sido criada para ser companheira de Adão, mas que segundo o livro de Gênesis foi a culpada pela queda do paraíso. “Eva abalou-se ao vergar Adão ao seu poder. Mas Deus interveio, pô-la de novo no seu lugar e agravou a sua submissão ao homem para castigo do seu pecado” (DU-BY, 1996, p.70).

Desta forma, o feminino relegado a segundo plano, ao papel de adjunta do homem, deve a ele servidão, pois é “[...] natural que as mulheres sirvam os homens, como os filhos os pais, por que é justo que o ser inferior sirva o superior” (BLOCH, 1995, p. 33).

A ascensão de Leonor Teles a condição de rainha foi marcada pela representação da mulher interesseira, que viu para união com D. Fernando a oportunidade de subir de estrato social. Segundo Fernão Lopes, a beleza de Leonor Teles enfeitiçou o rei ao ponto de conseguir a anulação do primeiro casamento de Leonor com João Lourenço da Cunha.

Quando viu em sua casa D. Leonor, louçã e elegante e de bom corpo, apesar de a já ter bem conhecido anteriormente só então começou a atentar afincadamente nas suas formosas feições e graça. E deixando toda a benquerença e contentamento que poderia haver de outra mulher, desta se começou a namorar maravilhosamente. Assim ferido do amor dela, no qual todo o seu coração estava posto, de dia em dia aumentava mais a sua chaga, sem descobrir porém a ninguém esta benquerença tão grande que no seu coração começou a morar (SARAIVA, 1997, p. 73)

Quais as características físicas atribuídas a Leonor Teles? Como D. Fernando ficou após perceber os atributos físicos da dama? A descrição de Leonor Teles como sendo uma mulher loira, elegante e de bom corpo, somada a informação de que D. Fernando ficou ferido de amor pela dama, vem a colaborar na construção do discurso de Fernão Lopes sobre como se iniciou esta união.

Apesar de não fazer menção direta do uso de feitiçaria, a forma como narra que o monarca ficou chagado de amor, incita ao leitor a pensar que D. Leonor Teles poderia ter usado de encantamento para atrair o monarca e assim tornar-se rainha.

Os atributos corporais de Leonor Teles são descritos como provocadores do amor que D. Fernando nutriu pela dama. Durante o medievo as mulheres são vistas como eternas suspeitas de jogar com a sedução de seus corpos para atrair aos homens. De manipular filtros de amor para sobrepor suas vontades ao homem de seu interesse.

Os primeiros padres da Igreja viam a sensualidade feminina como fonte dos pecados. A beleza feminina estaria somente na parte exterior, porém interiormente eram descritas pelos religiosos como sendo somente podridão e causa de repugnância⁸. E foi nesta oposição entre interior e exterior que o imaginário de D. Leonor Teles foi construído na narrativa.

Segundo os escritos de Fernão Lopes, a união de D. Fernando com Leonor Teles não agradou o povo português, já que se tratava de uma mulher casada com um de seus súditos e que não era filha de rei, o que representaria alianças entre reinos.

De acordo com Fernão Lopes, a rainha Leonor Teles tinha um amante, o conde de Andeiro, seu homem de confiança, quando a fama da relação entre ambos espalhou-se a rainha mandou buscar e instalar D. Mayor, esposa do conde, no Castelo de Ourém.

Segundo Oliveira (2010, p. 339) *“Mayor, apesar de receber por parte da rainha grande gasalhado, dando-lhe joyas d’ouro e de prata e grande dadivas de dinheiros, manifestava certa hostilidade à regia amante do marido”*. Fernão Lopes ressaltou que D. Mayor apesar de louvá-la em sua frente, a espraguejava pelas costas pois sabia que tudo que lhe fazia era por causa da relação que mantinha com seu marido.

Na *Crônica de D. João I*, o adultério da rainha foi punido após a morte de D. Fernando quando ela era a regente. D. João, Mestre de Avis, matou o conde Andeiro no paço da rainha, o que para o povo português representou um ato heroico, posto que, lavou a honra de Portugal, fortalecendo assim, a campanha pró-avisina. Leonor representa um Portugal em crise, tendo sua moral e honra manchadas pelas ações comportamentais da rainha. D. João representa uma nova fase para Portugal, a retomada de sua honra e a união do reino.

Podemos perceber ao longo do texto que tudo o que nos chega sobre D. João e D. Leonor Teles são discursos construídos pelo grupo

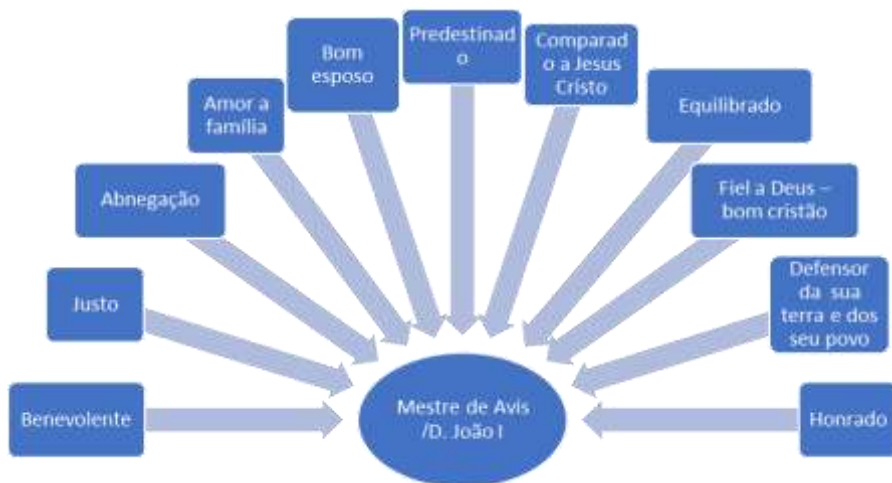
8 ECO, Umberto. *Idade Média - Bárbaros, cristãos e muçumanos*. Portugal: Leya, 2010, p. 15.

vencedor. Por tanto, cremos que o leitor deverá ter percebido que os discursos do passado e até mesmo no presente, estão atreladas aos interesses dos grupos tendo como objetivo a deslegitimação do outro para a construção da própria legitimação.

A misoginia em Portugal transformou a imagem de Leonor Teles em uma estrangeira, mesmo sendo portuguesa, para com isto deslegitimar seu lugar de poder enquanto regente, ao mesmo tempo em busca dissociar o comportamento da rainha com as mulheres de Portugal.

A partir do organograma podemos identificar algumas das características atribuídas a rainha Leonor Teles que nas narrativas das *Cronicas de D. Fernando* e *Crônica de D. João*, Mestre de Avis, servem para construir um imaginário que deslegitima o feminino dentro de espaços de poder:

No esquema acima é possível perceber todas as características negativas atribuídas a rainha Leonor Teles. A escrita cronística define a rainha como sendo uma mulher dissimulada que teria se aliado ao gênero para lutar contra o Mestre de Avis, por isso mesmo, uma entreguista. No jogo de oposições, entre o bem e o mal, Fernão Lopes atribui características positivas a D. João I, como:



Fonte: as autoras (2020)

As contraposições são entre um corpo feminino e um corpo masculino, pois ambos estavam disputando o poder político em Portugal. Embora Fernão Lopes exalte D. João I através de suas qualidades o colocando como um homem perfeito, o soberano assim como a sua esposa D. Filipa de Lencastre não são modelos inatingíveis, ou seja, são imitáveis. Ao detalhar minuciosamente as experiências vivenciadas pelos personagens o cronista tinha como finalidade ensinar aos seus leitores a forma correta de lidar com as dificuldades e as adversidades cotidianas.

Pensando as Permanências e Ressignificações

Você é capaz de perceber na contemporaneidade a presença de discursos misóginos para deslegitimação da atuação política feminina? Vejamos algumas imagens.

Figuras 1: Mulheres na política



Fonte: Google Imagem



Fonte: Google Imagem

Consegue identificar o que a rainha Leonor Teles tem em comum com a ex-presidenta do Brasil Dilma Rousseff? Respalgadas todas as especificidades temporais e contextuais entre as duas personagens tomadas como exemplo, a proposta visa discutir questões pertinentes da relação misógina no passado e no presente.

Em ambos os casos foram utilizados discursos misóginos para deslegitimar o lugar de poder exercido por elas. A sexualidade dessas

mulheres, a capacidade de articulação e de tomada de decisões políticas foram contestadas, e mesmo na legitimidade de seus governos, as alianças e mecanismos de manutenção do poder não foram suficientes para garantir que elas completassem o tempo estabelecidos para a governança o que resultou na deposição de Leonor e no impeachment da Dilma. A misoginia é um elemento cultural presente em diferentes sociedades e temporalidades, por isso podemos identificar sua presença e ressignificação nas construções discursivas sobre o feminino.

Discurso misógino	Leonor Teles	Dilma Rousseff
Cargo	Rainha consorte e regente	1ª Presidenta do Brasil
Deslegitimação sexista	- Acusação de adultério	- Chamada delésbica - Insultos sexistas em estádios de futebol - Adesivos sexistas em carros
Deslegitimação do comportamento	- Descrita como “coração cavaleiresco” que seria a dureza de seu coração, o que não condizia com sua condição feminina.	- Acusada de ser pouco feminina e muito dura na relação com os subordinados.
Deslegitimação do poder	- Perdeu a condição de rainha regente mesmo estando respaldada pelo Tratado de Salvaterra dos Magos.	- Perdeu o mandato por uma acusação.
Sucessores	João, Mestre de Avis, mesmo sendo bastardo.	O vice-presidente, Michel Temer.

Fonte: As autoras (2020)

O quadro acima resume alguns dos processos semelhantes na construção da deslegitimação do poder das duas personagens femininas, respaldada em discursos misóginos e sexistas que dissociam o feminino a capacidade de atuação na vida pública.

Nos dois casos foram sucedidas por homens que em sua condição não tinham o mesmo grau de legitimidade. Mas que discursivamente foi construído um discurso para respaldar a misoginia com que a rainha e a ex-presidenta foram depostas.

Completando o nosso ciclo acerca das relações entre presente-passado-presente na oficina, expomos aos (as) educandos (as) a letra

da música de **Triste, Louca ou Má**, de Francisco, El Hombre. A letra da música mostra como todas as definições sobre os corpos e comportamentos femininos são frutos de uma “receita cultural”. Em que toda mulher que não aceita estar definida por seu marido, pai, irmão, casa, e até mesmo por seu corpo, são taxadas de loucas, más e tristes, assim como, Leonor Teles ou Dilma Rousseff.

Uma frase de Simone de Beauvoir se tornou uma máxima para se pensar o gênero, quando afirmou que ninguém nasce mulher, torna-se mulher. E o tornar-se não segue uma receita cultural pronta, cada uma tem o seu processo e sua forma de transformar-se. Não é algo fadado pelas questões biológicas do corpo, e sim, pelo reconhecimento da identidade de cada uma. Com isto, esperamos ter contribuído para se pensar o lugar do feminino e do masculino em espaços de poder, sejam eles no papel de governantes, nas empresas, ou qualquer função.

Referências

Fontes

FERNÃO LOPES. *Crónica de D. João I* (CDJ). Edição preparada por M. P. Lopes de Almeida e Magalhães Basto. Lisboa: Civilização, 1990, 2 v.

LOPES, Fernão. *Crónica do Senhor Rei Dom Fernando, Nono Rei destes Regnos*. Introdução pelo prof. Salvador Dias Arnaut. Biblioteca Histórica- série régia. Porto: Livraria Civilização, 1966.

Obras Gerais

BARROS, José D’ Assunção. HISTÓRIA E LITERATURA – novas relações para os novos tempos. *Contemporâneos- Revista de Artes e Humanidade*, n.6, maio-outubro, 2010.

BASCHET, Jérôme. *A Civilização Feudal: Do ano mil à colonização da América*. Tradução Marcelo Rede. São Paulo: Editora Globo, 2006.

BLOCH, HOWARD R. *Misoginia Medieval: e a invenção do amor romântico ocidental*. Tradução de Cláudia Moraes. Rio de Janeiro, 1995.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, dez. 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/ccivil_03/Constituição/Constituição.htm>. Acesso em: 29 de ago. 2018.

DUBY, Georges. *Eva e os Padres*. Lisboa: Editorial Teorema, 1996.

ECO, Umberto. *Idade Média - Bárbaros, cristãos e muçumanos*. Portugal: Leya, 2010, p. 15.

GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. *A Imagem de D. Fernando na Crônica de Fernão Lopes*. Trabalho de conclusão. Curitiba, 2006.

OLIVEIRA, Ana Rodrigues. Leonor Teles (c. 1350- c. 1405): A rainha de má memória. In: _____. *Rainhas de Portugal*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2010, p. 305-363.

PEREIRA, Camila Rabelo. *Gênero e Poder na construção da Dinastia de Avis: Um projeto Apologético da Identidade coletiva Portuguesa (1383-1438)*. Mestrado. Universidade Federal do Maranhão. 2019.

SARAIVA, António José. *As Crônicas de Fernão Lopes: selecionadas e transpostas em português moderno*. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 1997.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Tradução de DABAT, Christine Rufino; ÁVILA, Maria Betânia. Nova York, Columbia University Press, 1989. Disponível: <http://disciplinas.stoa.usp.br/mod/resource/view.php?id=110109>. Visualizado em: 08/09/2014.

As autoras

Camila Rabelo Pereira é Doutoranda no Curso de Pós-Graduação de História Universidade Federal do Maranhão –UFMA, na área de concentração História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Maranhão. É membro do Grupo de Estudos Celtas e Germânicos (BRATHAIR).

Claudienne da Cruz Ferreira é Mestra em História pelo Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes (PPGHIS), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em História (licenciatura) pela UEMA (2018). Membro do Grupo de Estudos Celtas e Germânicos (BRATHAIR). Tem interesses nos seguintes temas: Feminino, Violência, Gênero, Medieval, Cristianismo, Literatura, Sexualidade, Portugal.

A LITERATURA DE CAVALARIA: ENTRE A REPRESENTAÇÃO E A REALIDADE

*Elisângela Coelho Morais
Gabriel Crispim de Barros*

Introdução

A Idade Média sempre foi um período histórico de grande atratividade para a cultura contemporânea, estando sempre presente em produções artísticas como livros, séries de tv, filmes e jogos, mas o quais elementos são de fato realidade e imaginação?

Muito do que se pensa sobre o medieval é resultado de construções posteriores à essa temporalidade, tanto os elementos negativos, como a ideia de Idade das trevas, advindas do pensamento iluminista do século XVI, como também os positivos fundamentados numa nobreza nacionalista, erigida pelos intelectuais do romantismo, em voga nos séculos XVIII e XIX.

Nesse texto será explorado a representação de uma figura constantemente representada no que concerne ao medieval, a figura do cavaleiro, especificamente nos territórios atuais da França e da Inglaterra. Sobretudo sua representação imagética na literatura medieval e seus reflexos na civilização atual colocados em elementos da cultura popular. E como podemos utilizar tal temática na realização da atividade docente.

Desta forma, também em um segundo momento analisando como a literatura de cavalaria permanece na atualidade através das suas representações cinematográficas. Assim, as narrativas medievais continuam a permanecer no imaginário contemporâneo através de ressignificações e adaptações.

Principalmente no que se refere ao ciclo de histórias arturianas que continuam nos dias de hoje a receber produções no cinema e constantemente com seus temas abordados adaptados para as telas, seja na busca pelo Cálice Sagrado ou pelo amor cortês.

História e Literatura na Idade Média francesa

Antes de falar sobre a cavalaria propriamente dita, deve-se tratar de como a literatura-que foi de fundamental importância para o emba-

samento da imagem do cavaleiro medieval- se desenvolveu no medievo.

Essa manifestação cultural, durante esse período, sofre modificações partindo de uma continuação do império romano, até adquirir características singulares de cada localidade em que ela se instala.

Inicialmente durante a Alta Idade Média (do século V ao X), as obras literárias, eram escritas em latim, herança do Império Romano, e geralmente tinham um cunho religioso, onde essas narrativas possuíam um caráter edificante, (e suas personagens eram os santos, ou pecadores que encontrariam a salvação, ou a danação, seus produtores eram clérigos ou leigos ligados à Igreja) e histórico onde relatava batalhas e figuras importantes com uma certa carga de religiosidade.

A literatura laica nasce como uma alternativa de distração e divertimento àqueles que não tinham acesso às obras escritas em latim, ou por não serem clérigos ou por serem iletrados. As principais obras em língua nacional são escritas em honra aos cavaleiros. Essa tradição de tratar dos feitos guerreiros vem de séculos anteriores como uma espécie de literatura histórica, e somente a partir do século XI, essa tradição deixa de ser somente oral e passa a ser transmitida também na forma escrita.

Os livros eram artigos de luxo, a educação e o ensino formal eram quase exclusivamente privilégio dos clérigos, os *oratores* não tinham somente a prioridade sobre o acesso à leitura, como também grande parte do que era produzido era feito por eles.

Na Idade Média Central (do século XI ao XIII) – ocorre o nascimento das literaturas em línguas locais, surgindo assim a épica e a lírica. Ocorrendo uma separação entre os textos produzidos pelos clérigos, e os textos feitos pelos leigos que construíram uma teia de escritos de ficção e história.

A narrativa laica resulta da síntese entre a tradição literária latina característica da produção eclesiástica e a tradição oral jogralesca (MEDEIROS, 2009, p.73) rica em elementos narrativos atraentes. Já as narrativas históricas eram inicialmente feitas em latim, contudo a partir do século XI começam a ser produzidas em língua vernácula e se mantiveram no modelo de canções de gesta e escritas em prosa (epopeias) com certa carga de ficção.

Estas narrativas, só irão se prender de forma mais direta aos fatos somente nas primeiras décadas do século XIII onde a epopeia, segundo Bloch, tomava na memória coletiva o papel de história (BLOCH,2012, p.130), ou seja, até essa data, história e literatura se mesclavam sendo vistas como uma mesma representação.

As primeiras manifestações laicas da literatura medieval francesa propriamente ditas surgiram na Provença, no decorrer do século XI por seus trovadores. O termo Provença denomina toda a civilização do Languedoc que se estende da região entre o Mediterrâneo e o Maciço Central, os Pirineus e a fronteira italiana, de lá surgiu uma cultura em língua vulgar, onde a literatura lírica se desenvolveu e influenciou a Europa nos séculos que vieram (SPINA,1996, p.16). Seu principal meio de inspiração será a cavalaria e determinará na construção da imagem do cavaleiro que se tem hoje.

Para sua transmissão, haverá além dos textos escritos, pouco acessíveis, haverá a declamação pública, que além da voz, eram usados os gestos que enriqueciam a narração e levavam a um melhor entendimento, seus comunicadores, os jograis¹(MEDEIROS, 2009, p.73) “manobravam” a língua a sua maneira, e mesmo que não fossem autores das falas, faziam as vezes de usurários de discursos de outros, nesse caso, de autores de obras de ficção (trovadores).

E através de contos e provérbios, expandiam as ideias dos detentores do poder, e aquele que seguia pensamentos contrários aos da elite era visto como alguém a ser afastado, pois alegava-se que este contrariava a ordem social estabelecida a partir do Céu, que segundo eles permitia o andamento das coisas à maneira vigente.

A epopeia, onde pôde desenvolver-se, exercia sobre as imaginações, uma ação tanto mais forte quanto um lugar de, como o livro, se dirigir exclusivamente aos olhos, beneficiava de todo o calor da palavra humana e desta espécie de insistência intelectual que deriva da repetição, pela voz dos

1 Joculator, ou jogral, é uma palavra que designa no período, todas as pessoas perigosas que se quer separadas da sociedade. Esse grupo não tem domicílio fixo, não dispõe de renda, não tem nenhum tipo de benefício. Por isso, parte para a maior de todas as aventuras humanas: a intelectual. E com essa artimanha, conseguem rejuvenescer e manter vivos os caracteres da poesia popular, além de transferi-los junto com os hábitos estilísticos dos hinos litúrgicos para a esfera da poesia culta.

mesmos temas por vezes das mesmas canções. (BLOCH, op.cit. p.125)

Essas obras logo tiveram aceitação do público pois traziam em sua essência o espírito guerreiro do homem medieval, surgindo por volta do ano 1050. E são tratadas como fatos históricos. Seus personagens são meios de inspiração e modelo, representações do imaginário da época, e projeções idealizadas do que seria o cavaleiro perfeito, o monarca ideal, a religião verdadeira...moldes do que seria a representação terrena do paraíso. Sua principal estrutura narrativa será a canção de gesta (MOISÉS,1997, p.64).

As canções de gesta eram transmitidas oralmente através dos trovadores e jograis, que iam de cidade em cidade contando os feitos dos grandes heróis. Os jograis surgem na Europa por volta do século VII, porém ficarão mais conhecidos, no século XII. Eles eram considerados inferiores aos trovadores, já que geralmente o jogral acompanhava e apenas recitava as obras, e não as compunha.

Embora socialmente e intelectualmente inferior ao trovador, o jogral podia subir para a categoria de trovador e vice-versa: “um jogral como o gascão Marcabru elevava-se por seu mérito à dignidade dos principais trovadores, e um trovador, ainda que nobre como Arnaut Daniel ou Guillém Adémar, não podendo manter cavalaria, se fazia jogral para ganhar o que comer”...Nem sempre o jogral costumava acompanhar o trovador pelas cortes, mas podia ter também a capacidade inventiva e ser autor de melodias e letras, O jogral costumava acompanhar o trovador pelas cortes; outras vezes viajava por sua própria conta, quase sempre recorrendo ao trovador para pedir-lhe uma canção com que ganhar a vida.(SPINA, op. cit., p.385)

Numa sociedade cada vez mais letrada e refinada, os autores eram valorizados em detrimento daqueles que apenas repetiam o já produzido, mesmo que nesse processo de reprodução o jogral acrescentasse algo, não era dele a mente criadora.

É através desse novo pensamento intelectualizado, da vontade de adquirir cultura, que a literatura ganha mais destaque e seus produtores oportunidades de, a partir do que é produzido, conseguirem es-

paço. Mas essa possibilidade é condicionada à sua produção, pois existiam aqueles que gostavam de viver sobre o patrocínio dos nobres, já outros preferiam a vida errante a manterem-se sob a proteção de um senhor.

As canções de gestas mesclavam a ideia valorização de modelos do passado, que serviam de lição a quem as consumisse, além disso, eram políticas, demonstravam em seu cerne um sentimento de coesão, de unidade de pensamento de um determinado povo, suas bases representavam a coletividade e eram a ela dirigida.

As narrativas em línguas nacionais, receberão dessa literatura, elementos estruturais como a roupagem prosódica e o tom das velhas gestas, elas só assumiram um caráter mais factual a partir do século XII, quando ela passa a ser produzida por pessoas que não fazem parte do ciclo dos clérigos (Ibidem, p. 129).

Essas formas de expor ideias eram voltadas às cortes e falavam do mundo da nobreza, se tornaram um veículo eficaz de transmissão de moldes sociais, produtos das transformações que ocorreram no campo da produção intelectual medieval.

A produção em prosa ganha destaque, e a novela de cavalaria também passa a ser usada e aos poucos - toma o lugar das histórias curtas usadas no ensino religioso - evoluindo para um gênero narrativo, que sofrerá evoluções em estilo, destino e público-alvo.

Cada manifestação, modo de escrita ou canto, apresenta uma forma de percepção que seus autores têm da sociedade, moldando suas expressões de acordo com as demandas sociais e suas conclusões sobre o meio em que são inseridos. No período estudado há uma rica variedade desses meios de expressão, mas com o objetivo de análise, serão usadas duas das que mais se enquadram na temática da cavalaria nos séculos XI e XII: a canção de gesta que está em declínio, e o romance, em ascensão.

As canções de Gesta francesas trazem o modelo heroico como temática central, e serão as primeiras obras laicas popularizadas em língua vulgar; sua inspiração vem das batalhas, dos ritos pagãos e lendas célticas, além do ideal guerreiro (FERNANDES, 2000, p. 53). Elas são, segundo Auerbach:

[...]são obras dos fins dos séculos XI e XII, imbuídas do espírito de cavalaria dos tempos das primeiras cruzadas: espírito guerreiro, feudal, fanaticamente cristão, mistura paradoxal de Cristianismo e imperialismo agressivo; espírito nascido no fim do século XI e que não existia antes (AUERBACH, 1972, p.115).

Eram divididas em ciclos definidos de acordo com a temática, personagens, ou tempo cronológico em que visavam contemplar, dentro de sua estrutura narrativa eram definidas do seguinte modo:

O primeiro é o chamado Ciclo Carolíngio que trata da corte de Carlos Magno trazem o delineamento do modelo de cavaleiro cristão. Suas obras apresentam influências pagãs e cristãs; foram elaboradas por clérigos e leigos com conhecimento clerical que ainda possuíam em suas práticas resquícios das antigas religiões pré-cristãs. Sua principal obra é a *Chanson de Roland*. Esse ciclo traz, segundo Pierre Bayard, na obra *História das Lendas*², a seguinte compartimentação:

Três subdivisões ligadas ao imperador franco onde o primeiro é chamado ciclo do rei, que trata da vida de Carlos Magno desde seu nascimento, suas batalhas expansionistas na Península Itálica, na Península Ibérica, na Palestina, na Saxônia, além da campanha na Bretanha, com o fim de libertar as sete igrejas.

O segundo é o ciclo Garin de Monglane ou ciclo de Guilherme de Toulouse, onde o foco é dado a Guilherme de Toulouse, sobrinho de Carlos Magno, que posteriormente seria canonizado-Saint Guilhem du Desert. Na primeira parte o herói título acompanha, Luís filho de Carlos Magno, protegendo-o de diversas ameaças. Este ciclo é formado por 24 gestas.

O terceiro é conhecido como Doon de Mayence ou ciclo dos Vassalos Rebeldes, trata da revolta de vassalos de Carlos Magno, contra ele. Onde neste conjunto de obras, diz o autor: “O orgulho, a loucura, e o exagero formam o fundo dessas canções onde rancores imperdoáveis nasceram” (BAYARD, 1957, p.77) Narra a vida de vários cavaleiros onde o ponto em comum é a revolta contra os laços senhoriais.

A cavalaria como um meio de comportamento, foi uma classe social política e econômica que existiu na Idade Média e teve seu ápice

2 Obra escrita em 1955, pelo doutor em letras Jean Pierre Bayard, que trata da evolução de lendas mundialmente conhecidas, seus embasamentos históricos e sociais.

entre os séculos XI e XIII e que serviu de parâmetro para a nobreza feudal.

Aliás, foi a própria nobreza que deu esse novo sentido, ela deixa de ser somente sinônimo de ordem militar para se tornar uma forma de comportamento, como um meio de autoidentificação, e distinção entre as demais esferas sociais (servos e principalmente o clero).

O clero a princípio não aprovou a cavalaria, por causa de suas ações violentas e extravagantes e por muito tempo tenta impedir o crescimento e a ação desses cavaleiros, com o decorrer dos anos, ela percebe a inviabilidade de seus intentos e passa a “enquadrar” a cavalaria e seus membros num espaço onde eles serviriam como um mecanismo de defesa da Igreja e da religião.

Com o aprofundamento intelectual no século XII, as obras ganham uma nova configuração, exaltando o amor, tanto em sua forma carnal, como sua forma espiritual, além de ressaltar as virtudes da cavalaria e fazer uma alusão ao amor sensual. De tal modo se inicia uma nova forma de expressão literária: o *romance (roman)*³.

O *romance cortês* que faz sua aparição no século XII, e se difere das canções de gesta no que diz respeito à sua elaboração, nas suas fontes e nas suas intenções: na sua elaboração, porque os metros, e a rima sofrem modificações; nas suas fontes porque as mudanças socio-culturais do período exerceram grande influência na temática dessa literatura narrativa, como por exemplo, os novos influxos do amor cortês na lírica meridional; e nas suas intenções, porque, ao contrário das canções de gesta, que eram poemas destinados a ser cantados ou declamados perante grande público, os romances cortesões eram narrativas versificadas que visavam a um público restrito, mais refinado, um público leitor - não somente um público ouvinte (SPINA, 2003, p.185).

A literatura cortesã foi vista como um ataque à hábitos e costumes ditados pela Igreja e pelas antigas aristocracias. Ela demonstra uma concepção do amor a margem do casamento onde a dama era uma mulher casada, ela vai tocar profundamente os indivíduos que

3 Na redação deste trabalho convencionou usar a nomenclatura *romance* em vez de *roman*, mas alude-se à definição de Erich Aurebach: O termo “romance” (*roman*) queria dizer a princípio “história em língua românica”, isto é, em língua vulgar. AUERBACH, Op. cit., p.116.

estavam acordando para uma nova abertura de conhecimento próprio e ampliação do poder da imaginação.

Essa manifestação literária também possui elementos de aventura, só que em menor escala se comparada com as canções de gesta, além apresentar intrigas amorosas, monólogos que analisam sentimentos, e retratar o cavaleiro como paciente e discreto (MICHARD & LAGARD, 1965, p.44).

Além do Carolíngio, há ainda mais dois Ciclos na produção das Canções de Gesta no território hoje chamado França:

O segundo é chamado Ciclo Antigo ou Alexandrino. Este sofre menos influência cristã por ser ambientada na Antiguidade, mesmo assim, o seu herói não deixou de ser representado como um exemplo moral. Apresenta forte influência das obras de Ovídio.

O terceiro é o mais conhecido e se chama Ciclo Bretão ou Arturiano, tem como tema principal o rei Artur e seus cavaleiros. Na versão original, Artur e seus companheiros são guerreiros celtas, mas com a revisão dos eclesiásticos, Artur metamorfoseou-se em cavaleiro cristão, cortês e galante. (IDEM, p.54-57)

É interessante observar que muitas obras do Ciclo do Rei atravessaram o oceano junto com os portugueses e chegaram ao nordeste brasileiro sobre a temática da literatura de cordel (ARIAS, 2012, p.39), onde vemos Roland, Olivier, Carlos Magno e Ferrabrás como personificação da bravura, coragem e fé do povo sertanejo.

As apropriações do ciclo arturiano na Idade Média e sua retratação no cinema

O ciclo arturiano ou Matéria Bretanha foi um conjunto de narrativas de grande repercussão na Europa Ocidental durante todo o período medieval, assim, não se limitando a Inglaterra, mas também nas regiões da atual França e da Península Ibérica. Desta forma, os contos arturianos também foram apropriados por diferentes grupos sociais ao longo de todo o medievo principalmente como uma forma de buscar fortalecimento político através da literatura de cavalaria.

Apesar da historicidade da figura central das narrativas ser questionada, o rei Artur e os cavaleiros da tábua redonda se consolidaram através do imaginário a Idade Média e continuam como personagens recorrentes na atualidade através de adaptações da mídia. Assim, foi

produzido inúmeras obras cinematográficas da indústria de entretenimento que constantemente utilizam dos personagens da literatura de cavalaria do ciclo bretão em vários contextos diferentes e ressignificações das narrativas medievais.

Os primeiros registros históricos a respeito de Artur não o descrevem como rei aos moldes medievais, mas como um chefe guerreiro bretão de origem celta no contexto da invasão dos povos saxões na Bretanha após a saída das tropas romanas no século VI. Desta forma, a obra *Historia Brittonum* (História dos Bretões) escrito em latim aproximadamente no ano 800 pelo galês Nennius é o primeiro texto a seu respeito e o descreve como um líder militar denominado como *dux bellorum* (ZIERER, 2005, p.142).

Percebe-se, então, que a primeira transformação relevante do personagem de Artur foi sua mudança de um chefe de guerra celta do período romano para se tornar um rei nas narrativas posteriores e que foi consolidado como a sua representação mais recorrente. Isso foi consequência de o domínio saxão ter sido efetuado na Bretanha, desta forma, os povos bretões se refugiaram no território do País de Gales e o transformaram em um rei perfeito que um dia retornaria para salvá-los por meio da tradição oral dos bardos.

Neste caso, os documentos como fonte exprimem mais que apenas seu conteúdo, como citado por Le Goff, mas também em sua essência demonstram o campo do imaginário. Assim, nota-se que as fontes refletem não apenas situações puramente concretas, mas expressam igualmente o imaginário acerca da cultura, administração, tempo, poder, da justiça e da sociedade da época. (LE GOFF, 1994, p.13)

As principais obras cinematográficas a respeito da figura de Artur constantemente retratam o personagem como um monarca medieval de acordo com as narrativas literárias posteriores, deste modo, poucos buscaram representá-lo como nos primeiros registros. Uma exceção é o filme *Rei Arthur (King Arthur)* de 2004 dirigido por Antoine Fuqua⁴, pois a produção adaptou a obra arturiana colocando personagem título como um líder militar romano ao invés de sua reatuação tradicional.

4 Diretor estadunidense. Conhecido principalmente pelo filme Dia de Treinamento (Training Day) e casado com a atriz Lela Rochon.

Apesar dos produtores divulgarem o filme como uma versão mais historicamente precisas das narrativas arturianas, percebe-se que tomaram diversas liberdades poéticas que divergem significativamente das documentações. Como, por exemplo, inserindo personagens que apenas foram criados inseridos posteriormente nas narrativas, como Lancelot e Galahad, bem como caracterizando Guinevere como uma guerreira céltica.

As histórias do ciclo arturiano passaram a serem apropriadas com o objetivo de fortalecimento político pelos normandos durante sua dominação da Grã-Bretanha por volta do século XI, como consequência, o personagem foi novamente ressignificado. Assim, tornou-se um monarca aos moldes da dinastia anglo-normanda transformando-se em um governante expansionista, guerreiro e conquistador que lutava contra os infiéis e foi responsável por dominar diversos reinos, incluindo o Império Romano.

Diante disso, os normandos se nomeavam como continuadores legítimos da linhagem bretã por meio do seu principal representante, Artur, além disso, o monarca Henrique I (1100-1135) precisava de uma resposta a obra francesa Canção de Rolando (*Chanson de Roland*). Para isso ele encomendou no século XII a obra intitulada *Historia Regum Britanniae* (História dos Reis da Bretanha) escrita pelo clérigo Geoffrey de Monmouth que foi responsável por expandir o personagem pela Europa Ocidental. (ZIERER, op. cit. p.145)

Ressalta-se que anteriormente, Nennius em *Historia Brittonum* já demonstrava elementos religiosos significativos ligados ao cristianismo, como, por exemplo, Artur utilizar a figura da Virgem Maria para vencer os seus inimigos saxões que eram pagãos. No entanto, os normandos em *Historia Regum Britanniae* o transformam em um combatente dos povos árabes, tal como ocorre com o personagem Rolando na França em sua obra literária que luta contra os sarracenos.

Portanto, é notável que apesar da historicidade de Artur ser debatida, a Matéria da Bretanha foi apropriada por propósitos políticos, assim, a literatura arturiana não se limitava a uma mera ficção possuindo um papel de fortalecimento da realeza normanda. Com isso, o personagem passou a ser um modelo que representava os governantes normandos, podendo ser traçados paralelos em como o rei Carlos

Magno era descrito na Canção de Rolando como um modelo representativo de monarca na França.

No entanto, as narrativas ligadas ao ciclo bretão não se limitaram exclusivamente em trabalhar Artur como um modelo a ser apresentado, mas posteriormente seus diversos cavaleiros membros da tábua redonda passaram a exercer um papel mais significativo. Desta forma, com o objetivo de fortalecer politicamente a nobreza medieval, os cavaleiros passam a exercer um papel de destaque maior que o próprio monarca que passa a apenas ser um mediador e juiz nos contos, principalmente através do chamado amor cortês.

Com isso, as histórias arturianas passaram a enfatizar mais a figura do nobre através do cavaleiro da tábua redonda que era exaltado por suas habilidades em combate e através do cavalheirismo, bem como por salvar donzelas e auxiliar os mais fracos. Entretanto, a principal característica das narrativas ligada ao amor cortês são os romances proibidos, assim, geralmente com o personagem principal se relacionando com a esposa de seu senhor e dividido entre a lealdade ao mesmo ou o seu amor pela donzela.

Assim, se consolida o modelo de cavaleiro cortês em que os personagens centrais são combatentes invencíveis e que arriscam as suas vidas principalmente para defenderem a integridade da sua amada donzela, desta forma, provando seu amor pela mesma. Nesse quesito, destaca-se os amores secretos de Lancelot e Guinevere juntamente com Tristão e Isolda que protagonizam triângulos amorosos entre a esposa do rei e seu fiel cavaleiro.

O principal exemplo se encontra no romance *O Cavaleiro da Carreta* (*le Chevalier de la Charrette*) que foi escrito por volta do século XII na França pelo clérigo Chrétien de Troyes que também foi responsável por escrever outras narrativas arturianas. Na obra em questão, o personagem Lancelot é retratado como um modelo de comportamento a ser buscado pelo nobre medieval como um exemplo de cavaleiro perfeito através do seu comportamento cavalheiresco e a dedicação por sua dama.

A indústria de entretenimento constantemente utiliza elementos do amor cortês em suas produções, como o triângulo amoroso, a questão do amor proibido e a dedicação a sua donzela. O filme *Coração de Cavaleiro* (*A Knight's Tale*) de 2001 dirigido e roteirizado por Brian Hel-

geland⁵, por exemplo, possui uma cena em que ocorre uma situação inspirada no que ocorre em *O Cavaleiro da Carreta*.

De acordo com o romance do século XII, Lancelot na narrativa hesitou dois passos ao tentar resgatar a rainha Guinevere, por esse motivo, ele é punido por ela para perder os combates. Enquanto isso, o mesmo ocorre no filme, na qual o protagonista William também deve provar seu amor por sua amada Jocelyn semelhante ao cavaleiro literário, se sujeitando aos seus desejos e perdendo as lutas. (ZIERER, In. SOUZA NETO, LEÃO e RICON, 2016, p.167)⁶

Além disso, o filme brasileiro *Romance* de 2008 dirigido por Guel Arraes ⁷ também é um importante exemplo das permanências do amor cortês da literatura medieval, sendo uma adaptação da história de Tristão e Isolda na atualidade. Diante disso, ressalta-se que os elementos de narrativas arturianas continuam de forma constante a serem ressignificados nas obras cinematográficas da contemporaneidade.

Assim, em um primeiro momento, Artur era a figura central das narrativas retratado como um líder ideal, posteriormente seus cavaleiros da tábua redonda passam a conseguir mais destaque por meio da nobreza e do amor cortês. No entanto, a Matéria da Bretanha a partir do século XIII passa a ser apropriada pela Igreja Católica, assim, construindo um modelo de comportamento ligado a religiosidade cristã e seus preceitos.

Enquanto no amor cortês, Lancelot e Tristão são modelos de cavaleiros ideais por meio da sua proeza em combate e a dedicação a sua amada, as histórias arturianas cristianizadas fundamentam novos padrões de comportamento considerados como ideais. A obra de cavalaria *A Demanda do Santo Graal (La Queste del Saint Graal)* possui como personagem principal o cavaleiro Gaalaz (Galahad) que através da sua religiosidade e castidade é invencível, assim, passa ser o modelo de cavaleiro cristão perfeito.

5 Diretor e roteirista estadunidense. Recebeu o Oscar em 1998 pelo roteiro do filme *L.A. Confidential*.

6 ZIERER, Adriana M. de S.. Uma Visão Contemporânea do Guerreiro Medieval: Coração de Cavaleiro. In: SOUZA NETO, J.M; LEÃO, K.S.S; RICON, L.C.C. *Imagens em Movimento. Ensaios sobre Cinema e História*. Rio de Janeiro: Autografia/EDUPE, 2016. p.167.

7 Miguel Arraes de Alencar Filho é um cineasta e diretor de televisão brasileiro nascido em Recife e que atualmente está trabalhando em minisséries na Rede Globo.

O tema central da novela de cavalaria do século XIII é a procura dos cavaleiros pelo Santo Graal a taça usada por Jesus durante a Última Ceia e que era o recipiente usado para coletar o sangue de Cristo durante a crucificação. No entanto, somente os considerados como escolhidos através da sua espiritualidade e pureza conseguiriam alcançá-lo, assim, ocorrendo uma seleção entre os considerados bons e maus cavaleiros.

Desta forma, é uma relíquia sagrada que representava tanto a abundância espiritual quanto material aparecendo brevemente no reino de Artur, mas desaparecendo pelos pecados da corte. Assim, o enredo é centrado na busca pelo objeto pelos mais de cento e cinquenta cavaleiros da tábua redonda, mas apenas os considerados virtuosos são dignos de encontrar o Cálice Sagrado durante a empreitada.

A missão é difícil e em várias ocasiões os personagens são testados em provações através da dicotomia existente entre o pecado e a virtude que se tornam elementos centrais na obra. Com isso, se destaca na narrativa o cavaleiro Galaaz considerado como mais puro e religioso da tábua redonda, por isso, é invencível em batalha e considerado o principal escolhido⁸ para obter o Santo Graal, não pecando nem mesmo em pensamento.

Portanto, Galaaz torna-se o modelo de cavaleiro perfeito cristão a ser almejado em *A Demanda do Santo Graal* através das suas virtudes e qualidades positivas, jurando eterna castidade, constantemente jejuando e orando. Diante disso, era um personagem que era mais ligado ao espiritual que ao material como a representação dos ideais propostos pela Igreja Católica para a cavalaria.

Enquanto isso, Lancelot e Tristão que anteriormente eram os maiores destaques como modelos da nobreza por meio do amor cortês, passam a ser descritos como figuras negativas e condenadas por seus pecados, principalmente a luxúria pelo seu caso de amor. Deste modo, Artur que se destacava como uma figura proeminente nos primeiros contos, é uma figura mais secundária, sendo considerado um governante pecador, mas ao mesmo tempo que continua a ser o maior dos reis.

8 Apesar de possuir mais dois companheiros que foram escolhidos, Percival e Boors, Galahad se destaca de ambos, pois diferente deles nunca falha em nenhuma das provações, não caindo em tentação.

O Cálice Sagrado e sua busca se tornaram elementos recorrentes na indústria de entretenimento, assim, diversos filmes possuem como tema principal a sua procura ao longo do enredo semelhante a novela de cavalaria medieval *A Demanda do Santo Graal*. Produções cinematográficas, como, por exemplo, *Indiana Jones e A Última Cruzada (Indiana Jones and the Last Crusade)* de 1989 dirigido por Steven Spielberg⁹, retratam a procura do elenco de personagens pelo Santo Graal.

Além disso, o filme *O Código Da Vinci (The Da Vinci Code)* de 2006 dirigido por Ron Howard em sua narrativa possui como um dos temas principais segredos relacionados a uma busca pelo Cálice Sagrado¹⁰. Entretanto, a história segue mais o objeto sagrado como uma alegoria ligado a uma conspiração do que propriamente o Santo Graal descrito nas lendas arturianas medievais.

Com isso, percebe-se que a Matéria da Bretanha constantemente foi ressignificada durante a Idade Média por propósitos políticos de fortalecimento de determinados grupos sociais. Assim, a figura do rei Artur desde seu surgimento foi apropriada durante o medievo, desta forma, consolidando diferentes modelos de comportamentos e representações.

Enquanto em um primeiro momento Artur é retratado nas documentações como um líder militar de origem céltica, posteriormente torna-se um modelo de rei ideal e perfeito que salvará os bretões do domínio saxão. No entanto, também se transformando conforme os séculos de dominação normanda na Grã-Bretanha em uma espécie de monarca conquistador.

A figura de Artur é um elemento central nas narrativas, apesar de gradualmente ocupar um papel secundário nas histórias do amor cortês do século XII em que seus cavaleiros da tábua redonda adquirem um maior destaque que o mesmo. Deste modo, o cavaleiro cortês por

9 Steven Allan Spielberg é um diretor, produtor e roteirista estadunidense. Possui três prêmios Oscar, ganhando Melhor Filme e Melhor Diretor na obra *A Lista de Schindler (Schindler's List)* em 1993, bem como outro de Melhor Diretor em *O Resgate do Soldado Ryan (Saving Private Ryan)* em 1998.

10 O filme foi adaptado do livro de 2003 de mesmo nome e que foi escrito pelo autor estadunidense Dan Brown. Ron Howard é um ator e produtor estadunidense ganhador de dois prêmios Oscar pelo filme *Uma Mente Brilhante (A Beautiful Mind)* de Melhor Filme e Melhor Diretor.

meio de seus romances proibidos e triângulos amorosos se consolida como um modelo ao ser almejado pela nobreza.

Enquanto isso, no século XIII, é estabelecido a busca pelo Cálice Sagrado através da novela de cavalaria *A Demanda do Santo Graal* que se passa em um período de cristianização do ciclo arturiano pela Igreja Católica. Assim, Galaaz torna-se o modelo a seguido de cavaleiro cristão através de sua pureza e virtude como o escolhido a alcançar a relíquia sagrada tornando o invencível em batalha.

Tais elementos da literatura foram moldados conforme os séculos e permanecem na atualidade principalmente através de obras cinematográficas, assim, Artur e a Idade Média estão também presente nos dias de hoje através da visão de diretores de cinema. Através de novas visões contemporâneas, o amor cortês, o monarca lendário e a busca pelo Santo Graal continuam no imaginário atual através de adaptações e ressignificações.

Considerações Finais

Percebe-se que a cavalaria medieval gera fascínio e curiosidade à sociedade contemporânea, que usa como referência as imagens construídas pela literatura medieval fundamentada pela nobreza, essa construção imagética influencia vários aspectos da cultura atual como o cinema, jogos, séries de tv, revistas em quadrinhos, jogos etc.

Isso revela que tais referenciais de defesa da justiça, códigos morais e laços de lealdade são atraentes ainda na sociedade atual, carente de exemplos e deslumbrada com o conceito de um mundo de perfeição heroica e repleta de virtudes ideais.

E por ser um tema tão fascinante, pode ser um meio de alcance positivo no processo de ensino e aprendizagem, quando analisado em suas várias perspectivas imbuídas não somente nas fontes primárias, mas também em mídias como o cinema, os quadrinhos e jogos, hoje presentes integralmente na vida dos discentes, esses recursos, auxiliam na dinamização das aulas, trabalhando como agentes de fixação e aumentando o interesse nos conteúdos repassados em sala.

As propostas de renovação dos métodos de ensino pelos atuais currículos organizam-se em torno de dois pressupostos. Um pressuposto básico e fundamental é a articulação entre método e conteúdo. [...] O segundo pressuposto é que

os atuais métodos de ensino têm de se articular às novas tecnologias para que a escola possa se identificar com as novas gerações, pertencentes à “cultura das mídias”. As transformações tecnológicas têm afetado todas as formas de comunicação e introduzindo novos referenciais para a produção do conhecimento, e tal constatação interfere em qualquer proposta de mudança dos métodos de ensino. (BITTENCOURT, 2009, p. 107)

Nesse processo, o professor será um mediador entre esses recursos, filtrando o que é de fato acontecimento histórico e o que é acréscimo de seus produtores, mostrando as inspirações e referências desses produtores, com documentos e provas materiais, além de contribuir para que o aluno exerça seu senso crítico e que este seja um agente produtor de conhecimento histórico. Seguindo o que diz a Base Comum Curricular voltada para o ensino de História:

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora”. (BCC, 2017, p.400)

O ambiente escolar atual demanda novas técnicas e instrumentos para serem utilizados, as gerações de alunos estão cada vez mais inseridas nos ambientes virtuais, mas o professor pode usar além de filmes e jogos eletrônicos, outras ferramentas como quadrinhos e cordéis, meios mais acessíveis e que demandam uma operacionalização menos apuradas, mas seu uso detém o mesmo impacto no processo de ensino, além de exigir uma maior exigência de leitura e interpretação de texto, o que pode enriquecer ainda mais o processo de crescimento cognitivo e empírico para os docentes.

Ao utilizar tais instrumentos, o professor deve estar atento e explicar todo o contexto na produção dessas mídias, não deixando “sol-

tas” tais ferramentas, mas sim direcionar sua interpretação, não de maneira impositiva, mas de forma coerente e responsável.

Referências

A Demanda do Santo Graal. Texto sob os cuidados de Heitor Megale. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.

ARIAS, Ademir Aparecido. A presença dos traidores na história de Carlos Magno e dos Doze Pares de França In: *E fizeram taes maravilhas...*, Lênia Marcia Mongelli (org.), São Paulo: Atelier, 2012, pp. 39-54, p.39-40.

AUERBACH, Erich. *Introdução aos Estudos Literários*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1972.

BÉDIER, Joseph. *La Chanson de Roland (Manuscrit d'Oxford)*. Paris: L'edicion D'arts, 1923.

BAYARD, Jean Pierre. *História das Lendas*. Trad. Jeanne Marillier. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1957.

BITTENCOURT, Circe. (org.). Capitalismo e Cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: *O saber histórico na sala de aula*. 11. Ed. São Paulo: Contexto, 2009.

BLOCH, Marc. *A Sociedade Feudal*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf >
Acesso 20 setembro 2020.

FERNANDES, Ceres Costa. *Apontamentos de literatura medieval: literatura e religião*. São Luís: Ed. AML, 2000.

LE GOFF, Jacques. *O Imaginário Medieval*. Lisboa: Estampa, 1994.

MACEDO, José Rivair. Rei Arthur: o homem detrás da lenda. *Cadernos IHU em Formação, Idade Média e Cinema*. Ano 2. n.11. 2006. Instituto Humanitas – UNISINOS.

MEDEIROS, Márcia Maria. *A Construção da Figura Religiosa no Romance de Cavalaria*. Dourados-MS: UFGD; UEMS, 2009.

MICHARD, Laurent ; LAGAR, André. *Moyen Age*. Paris: Ed. Bordas, 1965.

MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 1997.

SPINA, Segismundo. *A Lírica trovadoresca*. São Paulo: Edusp, 1996.

_____. *Manual de Versificação Românica Medieval*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

ZIERER, Adriana Maria de Souza. O Mito Arturiano e sua cristianização nos séculos XII e XIII. *Ciências Humanas em Revista*. São Luís, v.3, n.1, julho de 2005. p.141 – 155.

_____. Iluminando a Idade Média: Um Breve panorama sobre a História Medieval no Brasil e a Relação História-Ensino. In: ZIERER, Adriana e XIMENDES, Carlos Alberto (org.). *História Antiga e Medieval: cultura e ensino*. São Luís: Ed. UEMA, 2009, v. 1, p. 9-27

_____. Uma Visão Contemporânea do Guerreiro Medieval: Coração de Cavaleiro. In: SOUZA NETO, J.M; LEÃO, K.S.S; RICON, L.C.C. (org.). *Imagens em Movimento. Ensaios sobre Cinema e História*. Rio de Janeiro: Autografia/EDUPE, 2016.

_____. Cavaleiros Medievais Entre a História e a Literatura: Lancelot e Galaaz. In: SILVA, Régia Agostinho da. BACCEGA, Marcus Vinícius (org.). *Letras e Veredas da História: Diálogos e convergências*. São Luís: 2018, p. 99 - 119.

ZIERER, Adriana. *Virtudes e vícios dos cavaleiros n'A Demanda do Santo Graal*. Disponível em: <http://editora.fflch.usp.br/sites/editora.fflch.usp.br/files/37-47.pdf>. Acesso em: 20 de setembro de 2020.

Os autores

Elisângela Coelho Morais é Doutora em História e Conexões Atlânticas: culturas e poderes, pela Universidade Federal do Maranhão, com bolsa CAPES (2019-2023), Mestre em História Social pela Universidade Federal do Maranhão (2016-2018), com bolsa CAPES. Possui graduação em História pela UFMA. Membro desde 2014 do HILL (História, Literatura e outras Linguagens) e membro do *Brathair* - Grupo de Estudos Celtas e Germânicos desde 2016. Pesquisa as relações de poder e comportamento da cavalaria na França Capetíngia dos séculos XI e XII e sua relação com os não-cristãos nas obras *A Canção de Rolando* e *Fierabras*.

Gabriel Crispim de Barros é Mestrando em História (PPG-HIST/UEMA) desde 2022 na linha de pesquisa "Memória e Saberes Históricos". Graduado em 2020 em História Licenciatura pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É membro *Brathair* (Grupo de Estudos Celtas e Germânicos). Possui interesse em História Medieval, tendo atuado principalmente na linha de pesquisa da História Cultural através dos seguintes temas: História Literatura, Matéria da Bretanha, medievo português e Nuno Álvares Pereira.

“ESTREITA É A PORTA”: MODELOS DE COMPORTAMENTO, CRISTANDADE MEDIEVAL E SUAS REMINISCÊNCIAS NO UNIVERSO PROTESTANTE

Jaciara Fonsêca dos Santos

Os textos que relatam a necessidade de examinar-se a si mesmo, observar o estilo de vida e sobre a certeza do juízo celestial inundam todo o cânon bíblico. Os avisos sobre o perigo da sedução pelo mal e as benesses reservadas aos que permanecem fiéis aos ensinamentos divinos saltam dos textos bíblicos em forma de diversos gêneros textuais, como narrativas, provérbios e parábolas. O cristianismo soube transportar tais textos de seus contextos originais e sistematizar seus ensinamentos, elaborando assim seu discurso sobre a vida e a morte da criação feita à imagem e semelhança divinas, o ser humano.

No intuito de demonstrar as rupturas e continuidades dessas tentativas de controle sobre a sociedade e de formulação de modelos de comportamento, o presente artigo se encontra dividido em quatro tópicos, onde serão trabalhados a criação dos modelos de comportamento no dualismo medieval; a História e o uso de imagens como fontes; o contexto da produção da iconografia protestante *Dois caminhos*; leitura dos elementos do quadro; conclusão.

A Igreja controlando o corpo

A figura de Cristo como maior modelo de trajetória de vida para os cristãos se constituiu assim devido principalmente a um esforço, por vezes desprezado em enfatizar sua soberania, seja nas representações sobre sua natureza ao mesmo tempo divina e humana. Se o evangelista João o descreve como *o Verbo que se fez carne*¹, a cristandade medieval vai se ocupar em fundar as bases do modelo de vida a ser seguido pelos cristãos.

A trajetória de vida do cristão fundada no medieval se acha circunscrita na luta entre o bem e o mal. Neste sentido, Jérôme Baschet (2006) levanta a questão da essencialidade da oposição entre o bem e o mal, no contexto da cristandade medieval. Segundo o autor, essa perspectiva dual demonstra não apenas a noção da continuidade da vida após a morte e do papel ativo da escolha dos homens, denota

1 Evangelho de João, capítulo 1, versículo 14.

também um aspecto do controle da cristandade sobre o modo de vida da sociedade na Idade Média.

Assinalando para um exercício de formação de uma moralidade, Baschet afirma seu pressuposto ao levantar a questão do pecado e da virtude como matérias essenciais na tentativa de controle do universo cristão medieval. A necessidade de uma vida piedosa incide sobre o destino pós-vida, sendo o destino dos homens selado por sua conduta. Nessa perspectiva, ainda segundo Baschet,

Nenhuma realidade escapa a esse crivo temerário, que dá lugar a um discurso moral de amplitude estupenda, do qual a Igreja se esforça para assegurar os fundamentos teológicos, analisando a natureza de cada pecado e de cada virtude, e para promover o uso pastoral, produzindo classificações eficazes e adaptando incessantemente as categorias morais às realidades sociais.²

As Escrituras oferecem exemplos das atitudes pecaminosas e o cristianismo se encarregou de elaborar uma lista, segundo as tipologias necessárias a cada contexto, produzindo assim pecados capitais e suas ramificações³. Conforme afirma Dulce Oliveira A. Santos (2011), a formulação de tais listas propõe uma regulação das consciências individuais. A utilização de uma lista de pecados capitais, segundo Santos,

Foi mantida por muitos séculos no ensino dos monges para incentivar a busca da perfeição espiritual e moral na vida religiosa, ou seja, criar modelos de comportamentos virtuosos para o mundo do clero regular e secular, que pudessem funcionar como marca identitária distintiva do mundo dos laicos⁴.

2 BASCHET, Jérôme. *A civilização Feudal: do ano mil à colonização da América* Paulo: Globo, 2006. p. 375.

3 Sobre a composição de listas de pecados, contribuíram os estudos de Agostinho, Tomás de Aquino, João Cassiano e Gregório Magno. Para uma leitura aprofundada ver, entre outros: Santos (2011), Drummond (2014).

4 SANTOS, Dulce Oliveira A. dos. Paixões da alma, melancolia e medicina (séculos XIII-XV). In: MACEDO, José Rivair (org). *A Idade Média portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações*. Porto Alegre, 2011.p. 107-108.

A produção de um discurso normativo sobre o comportamento adequado a um cristão não ficou restrito ao espaço dos religiosos, era necessário convencer os homens comuns de sua brevidade de vida e a necessidade de salvação. Pregações, preces, ritos e imagens variadas foram instrumentalizados e imiscuídos no arcabouço normativo medieval. A Igreja, em seu papel de mediadora entre os homens e o sagrado, vai se ocupar em não apenas formar uma lista de pecados e suas derivações.

O constante aparecimento do inimigo da alma dos cristãos nos instrumentos do discurso da Igreja servirá para alertar os homens sobre o iminente perigo de se desviar da conduta. Da concepção passando pelo nascer e morrer, o homem estará sujeito aos ataques do mal. Assim, a necessidade da consciência para manter-se sob o manto divino da salvação foi representada em registros sobre o ato de morrer dos homens no medievo. Na iminência da morte, o cristão não deve vacilar mesmo em seus pensamentos⁵.

A tarefa da Igreja de repassar seus ensinamentos sobre a boa conduta cristã elaborou em si uma normatização sobre o corpo. O corpo, enquanto receptáculo da alma deve transparecer o compromisso do cristão com a busca pela salvação. Nesse sentido, o corpo padecerá em vida e na morte, se as escolhas do homem não forem pautadas pelos ensinamentos do cristianismo. Uma vez sofrendo em corpo, o homem medieval não deve perder a memória do corpo do Cristo sacrificado pelos pecados da humanidade para a obtenção do perdão⁶.

O corpo se tornou na Idade Média, segundo Le Goff e N. Truong, devido ao discurso de controle da Igreja, “paradoxalmente o coração da sociedade medieval” (2006, p. 31). Versando sobre a história do corpo no período medieval, os autores demonstram tal centralidade na dualidade *repressão-glorificação*, elaborada pela Igreja, em mais um exemplo do universo da dualidade do medievo. O corpo e tudo aquilo por ele produzido serão alvos do controle comportamental pretendido pelo cristianismo medieval⁷.

5 Ver Baschet (2006) e Gobrigh (1999).

6 O historiador George Duby faz referência ao sofrimento físico e a identificação com Cristo na obra *Idade Média, Idade dos homens* (1989).

7 Para um estudo ampliado sobre a questão, ver LE GOFF e TRUONG: *Uma história do corpo na Idade Média*. RJ: Civilização Brasileira. 2006

Uma vez criado o elo entre o pecado original e o sexo, ainda segundo os autores, o homem do medievo deve submeter seu corpo ao controle, cujos mecanismos serão fornecidos pelo discurso religioso. O controle dos impulsos servirá para livrar o homem do castigo e das tentações demoníacas. O corpo e seus usos. Nesse sentido, Norbert Elias (1994) afirma que “*a Idade Média deixou-nos grande volume de informações sobre o que era considerado comportamento socialmente aceitável*”⁸. Os manuais citados por Elias nos permitem levantar a hipótese de que um correto padrão de comportamento social deriva de uma boa conduta da vida religiosa.

O contexto medieval oferece uma perspectiva da tentativa da Igreja em exercer o controle sobre a sociedade. Trata-se, portanto, de tentativa(s), uma vez que a noção do medievo como um tempo escasso na produção de saberes, tendo na Igreja *a instituição dominante do mundo medieval* não representa o que de fato ocorreu no período⁹. Nesse ínterim, essa tentativa se faz presente no universo medieval, e obteve prolongamento do discurso normatizador da conduta cristã, influenciando a esfera do protestantismo.

História e imagens

A utilização de imagens como fontes históricas requer do historiador a observação de alguns pontos. Nesse sentido, Peter Burke (2004) evidencia as possibilidades e desafios, demonstrando que a utilização de imagens como evidências históricas possibilita uma ampliação da perspectiva do historiador sobre seu objeto e no processo de construção de sua narrativa, desde aplicados os devidos métodos de análise e crítica das fontes imagéticas. Conforme afirma Burke,

*(...) continuo acreditando que os historiadores devem sempre utilizar imagens junto com outros tipos de evidência, e que precisam desenvolver métodos de “crítica das fontes” para imagens exatamente como o fizeram para textos, interrogando estas “testemunhas oculares (...)”*¹⁰

8 ELIAS, Norbert. O processo civilizador. RJ: Jorge Zahar. 1994.

9 Ver os debates promovidos por Duby (1989), Le Goff (2006), Pernoud (2007).

10 BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: SP. EDUSC. 2004.p. 8.

Uma das possibilidades de método levantado pelo autor foi o da chamada Escola de Warburg, da qual fizeram parte Aby Warburg, Edgar Wind e Erwin Panofsky. A elaboração de três níveis de interpretação das imagens, inspirada nos três níveis literários firmados pelo hermenêuta Friedrich Ast, correspondem ao pré-iconográfico (significado natural), iconográfico (significado convencional) e o iconológico (significado intrínseco). O próprio autor levanta as críticas ao método organizado por Panofsky¹¹, que tende a denotar, nas palavras de Burke “uma homogeneidade cultural da época” (2004, p. 52).

As críticas cabíveis ao método não impossibilitam o historiador a aplicá-lo, levando em consideração os contextos de produção e as variáveis ressignificações das imagens. Burke trata a obra “Testemunha ocular: história e imagem” como um manual para o historiador que se propõe ao estudo das imagens como fontes e de fato, assim se constitui. Assim, a tapeçaria Bayeux, as pinturas de Morelli e as fotografias de Robert Capa são citadas e tratadas como evidências históricas¹².

Uma definição elaborada sobre as imagens e o contexto religioso do período medieval foi a de Baschet (2006). A análise para utilização de uma imagem-objeto

(...) impõe aperceber-se de seu caráter local: não se poderia estudá-la sem levar em conta o lugar específico de (ou lugares) onde ela se inscreve, de mesmo que o dispositivo espacial, temporal e ritual associado a seu funcionamento¹³.

Baschet levanta a questão da funcionalidade das imagens religiosas e da importância da significância iconográfica, bem como das mudanças ocorridas no contexto em que se localizam.

Os pontos em que as propostas de Burke e Baschet demonstram se encontrar consistem na crítica à noção das imagens como a *bíblia dos iletrados no medievo*, nascida de uma interpretação simplista da

11 Mais sobre o método, ver: PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: _____. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

12 BURKE, Peter. op. cit.

13 BASCHET, Jérôme. *L' image. Fonctions et usages des images dans l'Occident medieval*. Paris: Le Léopard d'Or, 1996. Tradução: Maria Cristina C. L. Pereira, disponível em http://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/jerome_baschet001.pdf

proposta do papa Gregório Magno, e de que as imagens produzidas em um contexto religioso não são de modo algum “*autônomas em relação ao texto*”, constituem como um “*reforço da imagem falada*” (BASCHET, 2006, p. 5; BURKE, 2004, p. 60).

Tomando de empréstimo as análises desses renomados autores, a imagem aqui trabalhada será vista na perspectiva de “*um sermão visual*” (ZIERER, 2002, p, 87). Trata-se de um quadro produzido no contexto do protestantismo no final do século XIX. O quadro *Os Dois Caminhos* se configura como um indício da tentativa de um discurso normatizador da conduta cristã, utilizado por pregadores protestantes de várias gerações e denominações.

Breve histórico da trajetória do quadro *DOIS CAMINHOS*

As imagens e a relação com o universo protestante se encontram muitas vezes relacionadas pela iconoclastia. Exaltando a Bíblia como a regra de fé e prática, tendo na Trindade o único objeto de adoração, o protestantismo foi ao longo do tempo, buscando forjar sua identidade. Contudo, Burke (2004) relata que nos anos iniciais da Reforma, imagens eram utilizadas nas pregações, desde que acompanhassem a pregação. A iconoclastia, a aversão por imagens, começou a ser sistematizada pela pregação de Calvino¹⁴.

14 “O próprio Lutero, segundo COTTIN (1994, p.265), considerava que as imagens estão subordinadas à palavra, tendo finalidade didática, portanto, exercendo uma função catequética, acompanhando a palavra na pregação. Calvino, por sua vez, foi um feroz inimigo do que ele chamava de “imagens papistas” de Deus. Em sua luta iconoclasta, segundo Alain Besançon (1997:301) o reformador de Genebra desdivinizou o mundo, recusando que qualquer coisa da natureza criada por Deus pudesse espelhá-lo: “O céu e a terra, em lugar de espelhar a glória divina, são um teatro desertado e neutro em cujo palco o sujeito individual é capaz, valendo-se da graça, de sentir por experiência Deus” conclui Bezançon”. CAMPOS, Leonildo Siqueira. Os “Dois Caminhos”: Observações sobre uma gravura protestante. In Dossiê: Religião, Mercado e Mídia *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, abr./jun. 2014, p. 347.



Figura 1: “Lutero com uma pomba e um hao”, gravura em madeira de Hans Baldung Grien, 1521.¹⁵

Uma vez tendo sido utilizadas no contexto da Reforma, depois sendo condenadas pela teologia calvinista, o uso das imagens no seio do protestantismo requer algumas considerações. A percepção das imagens e seus usos no protestantismo, segundo Leonildo S. Campos (2004, p.347),

Deve-se ainda observar que no protestantismo, diferente das funções das imagens, gravuras, impulsos sensitivos e estéticos no contexto do culto e da pedagogia católico-romana, “Os dois caminhos” têm uma função pedagógica. Nesse sentido, o objetivo da gravura além de catequizar e converter pessoas tem a função de fixar a mensagem religiosa na mente do neo convertido, de servir de “mapa cognitivo” àqueles que acabaram de passar por um processo de alteração ou de conversão¹⁶.

15 Reproduzida em: BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: SP. EDUSC. 2004.

16 CAMPOS, Leonildo Siqueira. Os “Dois Caminhos”: Observações sobre uma gravura protestante. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, p. 339-381, abr./jun. 2014.

O quadro em si não deve se constituir para o fiel como objeto de devoção, mas sim, parte integrante da pregação e do ensino de um modelo de vida cristão.

A origem do quadro é descrita por Lyndon de A. Santos (2006), a partir da narrativa de um pregador inglês, Garwin Kirkham¹⁷ (1888). Kirkham determina como a autora da gravura a uma mulher pertencente a Igreja Luterana, senhora de origem alemã, por nome de Charlotte Reinlen, membro atuante na comunidade local. A imagem passou pela Holanda e Inglaterra, sendo utilizada em atividades missionárias na África, Ásia e América Latina.

A inspiração para a composição do quadro parece vir do texto do evangelho de Mateus, uma parábola narrada pelo próprio Jesus Cristo, sobre o caminho da salvação e da perdição, cuja dualidade foi amplamente trabalhada no medievo. Segundo Santos (2006, p.250), Charlotte Reinlen deixou na composição da gravura a presença da influência pietista¹⁸, “*de caráter missionário, puritano e assistencialista*”. A preocupação com os perdidos resultou na ênfase das atividades missionárias e as obras de assistência social.

O quadro *Dois Caminhos* teve seus primeiros exemplares trazidos para o Brasil, pelo ex-padre Ricardo Mayorga, convertido ao protestantismo, nas primeiras décadas do século XX (SANTOS, 2006.p. 242). Nesse processo alterações na gravura original foram efetuadas, dando ao quadro características locais¹⁹. Campos (2004, p. 359) afirma que “*mui-*

17 Os autores Santos (2006) e Campos (2014) descrevem que Kirkham era um pregador de rua londrino, que utilizava o quadro *Dois Caminhos*, cujo título original é *The broad and the narrow way* em forma de outdoor, medindo 3,65m por 2,74m, chegando a iluminar a gravura com luzes artificiais, durante as pregações noturnas. Campos indica o site em que é possível acessar o livro do pregador londrino: www.pictureweekly.com

18 Ainda segundo Campos (2014) “O pietismo, segundo a *Encyclopédie du Protestantisme* (GISEL,1995), adotou como ponto central de suas crenças a experiência subjetiva vivida pelos indivíduos, que uma vez convertidos deveriam formar pequenas comunidades para o exercício da fé. Assim, esse movimento, ao incentivar as experiências subjetivas, se tornava um forte estímulo para que as pessoas buscassem experiências religiosas fora dos quadros sociais”.

19 “Os primeiros exemplares da gravura introduzidos no Brasil eram impressos na Inglaterra, Alemanha ou em Portugal. Em um exemplar ao qual tivemos acesso, exposto numa das salas da Igreja Presbiteriana Independente de Vila Maria, então pastoreada pelo Rev. Milton dos Santos, lia-se que a impressão foi feita pela firma ‘Marshall, Mor-

to do que foi mudado o foi porque não mais se harmonizava com o processo de institucionalização do protestantismo brasileiro, com as mudanças tecnológicas, e a recente crise da modernidade”.

Tal situação observada pelos autores foi também percebida por segundo Maria Cristina C. L. Pereira (2006), no contexto da produção de imagens católicas:

No que diz respeito ao Brasil, não é fato raro encontrarmos in loco ou na documentação primária referências a imagens que tiveram sua identidade iconográfica alterada em algum momento de sua história, mais ou menos próximo a sua fabricação. Tais mudanças podiam ser conjunturais – visando uma data específica, uma festa do calendário litúrgico, por exemplo. Mas elas podiam também ser definitivas, respondendo a mudanças de cunho religioso, político ou social.²⁰

O quadro *Dois Caminhos* circulou pelo Brasil, sendo consumido não apenas no meio protestante. A imagem podia ser encontrada em lares católicos, vendido em feiras, e, em um caso curioso, Santos (2006) relata uma cópia do quadro no popular terreiro Casa das Minas, em São Luís-MA.

gan & Scoth, Ltd. 12, Pasternoster Bldgs. London; direitos no Brasil: Ricardo Mayorga, R. Garcia D'Ávila, 76, Rio de Janeiro. Printed in Germany'. Foi dessa matriz que a Casa Editora Presbiteriana tirou algumas edições num período anterior aos anos 1950.” (Campos, 2014, p. 359)

²⁰ PEREIRA, Maria Cristina Correia Leandro. Identidades cambiantes: transformações iconográficas na imaginária sacra. Disponível em: www.unicamp.com/chaa/eaa/atas

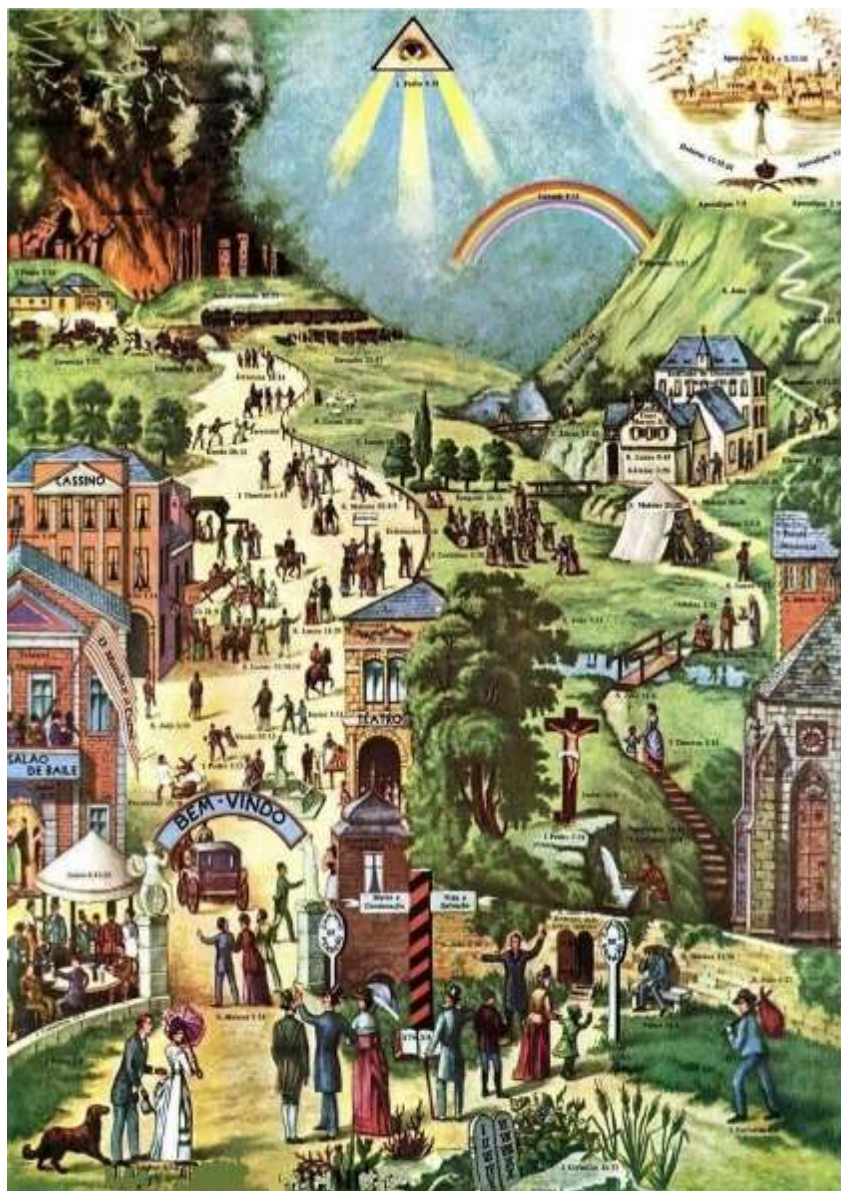


Figura 2: Quadro “OS DOIS CAMINHOS” ²¹.

21 A reprodução digitalizada da imagem é facilmente encontrada em sites. Segundo Marques (2013), “trata-se de cópia da versão inglesa de 1883, medindo 42 cm x 54 cm distribuída pela Casa Editora Presbiteriana de São Paulo”

Dois Caminhos: elementos iconográficos

Se a religiosidade cristã medieval ajudou a fundar uma visão de mundo dual, as reminiscências desse fato podem ser percebidas na composição do quadro protestante *Dois Caminhos*. A imagem se apresenta dividida em sua maior parte, em dois lados: o caminho da porta estreita e o caminho da porta larga. Baschet descreve que essa dualidade característica do medievo, também configura a perspectiva do além,

(...) que divide a humanidade em dois destinos radicalmente opostos: a glória celeste do paraíso para uns, o castigo eterno do inferno para outros. Prevalece, então, o que nomearemos uma lógica da inversão: o destino no além é consequência do comportamento aqui embaixo e produz sua exata reversão.²²

Desfrutar os prazeres carnais acabará por resultar na condenação da alma aos suplícios do inferno. Viver uma vida piedosa, negando a si mesmo os prazeres mundanos, escolhendo a servidão e a humildade, dará ao cristão a recompensa da vida celestial e o gozijo eterno.

Essa perspectiva pode ser observada na composição do quadro, com a ênfase não aos castigos ou glórias, mas ao trajeto de vida escolhido pelos homens. Ao descrever o quadro, Delcides Marques (2013) relata que,

O traçado dos elementos da imagem é a materialização da existência humana individual. Ele indica dois estilos de vida perceptíveis do ponto de vista moral protestante. O critério moral do quadro é um desafio à escolha, é um faz-ver e um faz-pensar. Provoca existencialmente os espectadores em relação a qual caminho deve ser escolhido, de forma que há sempre um estilo de vida implicado na opção feita²³.

Sendo assim, a situação nos permite concluir que a ideia da distribuição dos elementos da imagem faz clara referência ao pensamento

22 BASCHET, Jérôme. *A civilização Feudal: do ano mil à colonização da América* Paulo: Globo, 2006, p. 387.

23 MARQUES, Delcides. *Da vida santificada: a moralidade do caminho estreito*. UNICAMP-SP: 2013, p. 68.

arminiano, cuja prédica afirma a existência do livre-arbítrio dado aos homens, na escolha de aceitar ou não a salvação. A ideia de livre-arbítrio é fortemente combatida pela teologia calvinista, que aponta para a eleição dos salvos e a impossibilidade de perda desse status²⁴.

Pode-se notar que no lado direito do quadro, que corresponde ao caminho da salvação, os elementos rurais, a vida bucólica²⁵, prédios que evidenciam a presença da instituição religiosa como parte integrante de uma boa conduta cristã. Se no período medieval, a Igreja pretendia sustentar o monopólio do discurso salvífico²⁶, no universo protestante, essa presença evocará a necessidade de uma vida dedicada ao convívio cristão e busca pelo ensino das Escrituras. O prédio destacado na imagem possui em sua fachada a inscrição Escola Bíblica, onde as doutrinas protestantes são ensinadas.

A necessidade de manter constante vigília para que não se cometa pecados não está apenas localizada no ponto superior esquerdo do quadro, reservado para o juízo dos infiéis. Na passagem pelo caminho estreito é possível ver um leão prestes a atacar, elemento inspirado no texto da carta de Pedro, no Novo Testamento²⁷. Uma similitude da necessidade do estado de vigilância até mesmo no leito de morte, presente em xilogravuras medievais.

Na parte esquerda do quadro, os elementos evidenciam os prazeres, o luxo, a bebida, a prostituição, a jogatina, a violência. Proposital foi a escolha dos deuses mitológicos Afrodite-Vênus e Dionísio-Baco, para ornamentar a entrada do caminho largo. O espaço urbano é cenário onde ocorre a prática dos vícios e demais prazeres. A bandeira has-

24 Sobre a influência da teologia calvinista ver: WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo*. Edição de Antônio Flavio Pierucci. São Paulo: Companhia Das Letras, 2004.

25 CAMPOS (2014), MARQUES (2013) e SANTOS (2006) evidenciam essa configuração de oposição entre o rural e o urbano. O mundo rural representa o espaço da segurança e do cultivo da piedade. O mundo urbano e seus elementos do progresso, representa o desvio da boa conduta e o espaço onde se multiplicam a tentação e a perversão. CAMPOS (2014) aponta para a presença do trem, que no contexto europeu, teria levado a um esvaziamento das reuniões religiosas, devido a possibilidade de deslocamento e lazer.

26 BASCHET, 2006, p. 378.

27 I Pe 5:8 "Vigiai, porque o diabo, vosso adversário anda em derredor bramando como um leão, buscando a quem possa tragar".

teada no alto do prédio do Salão de Baile, contém a inscrição *O mundo e a Carne*, elementos que denotam o estado de perdição do homem.

Os dois lados que representam o caminho da salvação e o caminho da perdição possuem inscrições de versículos bíblicos, que certamente nortearam a senhora Charlotte Reinlen, na composição da imagem. A escolha poderia indicar a tentativa de facilitar a absorção dos elementos da imagem, bem como respaldar sua composição em um viés teológico. Uma característica percebida no quadro foi a aparente ausência de crianças no caminho da perdição e sua presença no caminho da salvação. As doutrinas sobre a salvação de crianças são inúmeras, mas o quadro nos oferece um afastamento de um dos pressupostos do período medieval, o protestantismo denota a possibilidade da salvação de uma criança mesmo sem o sacramento do batismo.

As representações da divindade no quadro *Dois Caminhos* não contemplam a Trindade Pai, Filho e Espírito Santo. A figura de Deus-Criador foi representada na alegoria do olho que tudo vê, uma característica da onisciência divina²⁸, que ocupa em destaque o único ponto centralizado do quadro. Cristo foi duplamente representado, tanto em seu sacrifício na cruz, como na alegoria do Cordeiro, que reina na Jerusalém Celestial. O símbolo da eterna aliança de Deus para com os homens, o arco-íris, reforça a promessa da salvação aos fiéis.

Os elementos que fazem referência direta a figura do Diabo, além do leão, são exemplificados no quadro na figura da serpente, na parte inferior, próxima às tábuas dos Dez Mandamentos, e no alto da montanha de trevas, em meio a vermelhidão a fumaça, é possível notar uma imagem escura, com membros e cabeça com chifres, acompanhada por figuras aladas que sobrevoam o abismo, destino dos que não perseveraram o caminho estreito.

A tempestade escura que paira sobre o abismo, com seus trovões e raios, coroa a retratação do castigo eterno. A composição desse setor do quadro remete a imagem que ilustra a obra *Desengano dos pecadores*, de autoria do padre jesuíta Alexandre Perier (1724).

28 "A iconoclastia dos protestantes reformados, na esteira de João Calvino, denuncia toda e qualquer representação do Eterno. Todavia, ela pode ser sugerida pelo triângulo, pois, representar Deus em formato material é interdito no judaísmo, islamismo e alguns setores mais iconoclastas do cristianismo." CAMPOS, 2014, p. 366.



Figura 3: O inferno: desengano dos pecadores (PERIER, 1724)²⁹

Mas e a parte inferior do quadro *OS DOIS CAMINHOS*? Esse setor foi deixado por último, justamente para que voltemos ao início de nossa reflexão. A necessidade de examinar-se a si mesmo, observar a conduta de vida e sobre a certeza do juízo celestial inundam todo o cânon bíblico, o quadro *Dois Caminhos* coloca o observador da imagem nesse ponto: a escolha a ser feita e suas implicações. A parte inferior do quadro, por onde se pensa que se deva iniciar a observação, e a parte superior, onde os destinos finais são representados, são os únicos setores que não estão configurados na dualidade da composição do quadro.

Uma vez que, na parte superior do quadro, a figura triangular da onisciência divina, representando Deus, une os dois planos, é o observador da imagem que, na parte inferior, torna-se o centro da imagem. Ele é colocado pela composição do quadro, diante de sua própria escolha. O movimento do olhar da esquerda para a direita, um vai e volta, ora a perceber o jovem casal indeciso pela porta larga, ora ao observar o pregador clamar aos passantes que entrem pela porta estreita, trans-

29 Imagem reproduzida em: FLECK, Eliane; DILMANN, Mauro. “O demônio não é tão feio como se pinta”: representações do inferno e dos demônios na obra *Desengano dos Pecadores*, do padre Alexandre Perier (1724). *Diálogos*, Maringá, v. 19, n.3, p. 1161-1191, set.-dez./2015, P. 1173.

porta para dentro do quadro, o observador da imagem, numa espécie de convite pela melhor escolha.

Considerações finais

A tentativa de se criar modelos de comportamento e controle da sociedade, sistematizadas ainda no período medieval, encontram suas reminiscências no percurso da moralização cristã. O protestantismo, ainda que nascido do rompimento com a Igreja Católica, não abandonou tal propósito, ressignificando em sua cosmovisão, uma série dos ensinamentos da cristandade medieval.

O quadro *Dois Caminhos*, elaborado segundo o contexto protestante alemão do final do século XIX, demonstra em sua composição imagética os prolongamentos desses ensinamentos, próprios da moralidade cristã. A busca pela salvação se expressa numa conduta de vida correta.

O quadro utilizado em diferentes contextos de proselitismo possui uma mensagem atual, a de que a cristandade produziu e ressignificou, durante a história da humanidade, suas constantes tentativas de instrumentalização da esfera do sagrado sobre o ordenamento do mundo secular.

Referências

BASCHET, Jérôme. *A civilização Feudal: do ano mil à colonização da América*. Paulo: Globo, 2006.

BASCHET, Jérôme. *L' image. Fonctions et usages des images dans l'Occident medieval*. Paris: Le Léopard d'Or, 1996 (tradução: Maria Cristina C. L. Pereira). Disponível em: <http://www.pem.ifcs.ufrj.br/Imagem.pdf>. Acesso em: 6/7/2016

BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: SP. EDUSC. 2004.

CAMPOS, Leonildo Siqueira. Os “Dois Caminhos”: Observações sobre uma gravura protestante. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 12, n. 34, p. 339-381, abr./jun. 2014.

DUBY, George. *Idade Média, Idade dos homens*. SP: Cia das Letras. 1989.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. RJ: Jorge Zahar. 1994.

FLECK, Eliane; DILMANN, Mauro. *“O demônio não é tão feio como se pinta”*: representações do inferno e dos demônios na obra *Desengano dos Pecadores*, do padre Alexandre Perier (1724). *Diálogos*, Maringá, v. 19, n.3, p. 1161-1191, set.-dez./2015.

LE GOFF, Jacques e TRUONG, Nicolas. *Uma história do corpo na Idade Média*. RJ: Civilização Brasileira. 2006.

MARQUES, Delcídes. *Da vida santificada: a moralidade do caminho estreito*. Tese de Doutorado (Antropologia Social): Campinas: IFCH/Unicamp. 2013.

PANOFSKY, Erwin. Iconografia e Iconologia: uma introdução ao estudo da arte da Renascença. In: _____. *Significado nas artes visuais*. São Paulo: Perspectiva, 1979. p. 47-87, p. 53-54.

PEREIRA, Maria Cristina Correia Leandro. *Identidades cambiantes: transformações iconográficas na imaginária sacra*. Disponível em: www.unicamp.com/chaa/eea/atas. Acesso em: 6/7/2016.

SANTOS, Dulce Oliveira A. dos. Paixões da alma, melancolia e medicina (séculos XIII-XV). In: MACEDO, José Rivair (org.). *A Idade Média portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações*. Porto Alegre, 2011.p. 107-108.

SANTOS, Lyndon de Araújo. *As outras faces do sagrado: Protestantismo e cultura na Primeira República Brasileira*. São Luís: Edufma - Editora da Universidade Federal do Maranhão, 2006.

WEBER, Max. *A ética protestante e o “espírito” do capitalismo*. Edição de Antônio Flavio Pierucci. São Paulo: Companhia Das Letras, 2004.

ZIERER, Adriana. *Paraíso versus Inferno: a Visão de Túndalo e a Viagem Medieval em Busca da Salvação da Alma (séc. XII)*, 2002. Disponível em: <http://www.usp.br/lathimm/images/Identidades%20Cambiantes.pdf>. Acesso em: 6/7/2016.

A autora

Jaciara Fonseca dos Santos é Mestra em História pelo PPGHIS-UFMA (bolsista Capes). Graduada em História Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Maranhão. Pesquisadora-membro do REHCULT, realizando pesquisas na área de Religião, Política e Cultura.

LIVROS DE LINHAGENS PORTUGUESES DA IDADE MÉDIA: UMA FONTE HISTÓRICA DE RIQUEZA INESGOTÁVEL

Manuela Santos Silva

O meu primeiro contacto com os Livros de Linhagens portuguesas da Idade Média deu-se no meu 1º ano do curso de Mestrado em História Medieval que frequentei na FCSH da Universidade Nova de Lisboa. O seminário lecionado pelo Professor Doutor José Mattoso versava os "Problemas Relativos à Família" e incidia sobre Inquirições realizadas no reinado de Afonso III de Portugal. Procurávamos, através do levantamento dos proprietários nomeados para cada um dos Julgados selecionados, identificar as estratégias familiares de ocupação do espaço. Para conseguir reconstituir as famílias possidentes utilizámos os Livros de Linhagens, quer os chamados *Livros Velhos de Linhagens – Livro Velho*³⁰ e *Livro do Deão*³¹ - quer aquele que é conhecido como *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro*³².

O aparecimento destes nobiliários coincidiria com a época em que as principais Inquirições – as conhecidas como "Gerais" - foram realizadas sobre as regiões onde o senhorialismo estava mais difundido. Iniciando-se por volta de 1220, continuando em 1258, intensificando-se no reinado de D. Dinis (1279-1325), estes inquéritos à propriedade régia permitiram ao poder régio realizar o levantamento dos atentados aos seus direitos territoriais e, ao mesmo tempo, aperceber-se da dimensão do progresso do senhorialismo nas regiões do Entre-Douro-e-Minho, Trás-os-Montes e Beiras, sobretudo³³.

No reinado de Afonso III (r1248-1279), a criação de Julgados, a reforma das circunscrições administrativas designadas por "Terras" e a criação de "meirinhos" para a restauração da ordem pública em algumas regiões, tinham sido medidas conducentes à crescente imposição da autoridade régia, que o seu filho D. Dinis aproveitou e implementou³⁴. Os tempos eram propícios a essas mudanças. De fato, já D. Afonso III assistira à extinção de algumas das linhagens mais poderosas e à

30 PIEL e MATTOSO (1980a), volume I, 23-60. Doravante referido como LV.

31 PIEL e MATTOSO (1980a), volume I, 61-214. Doravante referido como LD.

32 MATTOSO (1980b) volumes II/1 e II/2, 1980. Doravante referido como LL.

33 SOTTOMAYOR-PIZARRO (2013), 275-292.

34 VENTURA (2009); SOTTOMAYOR-PIZARRO (2008).

sua substituição por ramos secundários sem grande poder de intervenção. Soubera, porém, juntar aos acasos da fortuna, uma cuidadosa diplomacia e habilidade que tinha tido como resultados práticos a criação de uma nobreza de corte cooperante e fiel. D. Dinis, porém, escolheu outra via e ao tomar medidas frequentemente impopulares contra a nobreza e os seus privilégios ancestrais, levantou contra si, quase em bloco e por diversas alturas, o conjunto da nobreza de maior nome e importância, muitas vezes cortesã³⁵.

Ora, a elaboração destas genealogias da nobreza, tal como outras ações patrocinadas por descendentes das antigas linhagens contemporâneas da fundação da dinastia reinante³⁶, surgiram como reação a esta conjuntura de mudança na relação de forças entre a monarquia e a velha nobreza. Através da elaboração da memória linhagística das famílias lembrava-se o papel desempenhado pelos antepassados na construção do reino e procurava-se contribuir para a formação de uma consciência de classe por parte da nobreza, não limitada ao reino de Portugal, mas a toda a espacialidade nobiliárquica peninsular e não só³⁷.

Estes três livros de linhagens têm cronologias diferentes. O pequeno extrato do primitivo *Livro Velho de Linhagens* que chegou até nós data de 1282-1290, reinado de D. Dinis. O também truncado *Livro do Deão* é mais tardio: terá sido elaborado entre 1337 e 1340, reinado de Afonso IV. Quanto ao *Livro de Linhagens* do Conde de Barcelos, D. Pedro (LL), terá tido duas fases de redação – 1328-1337; 1340-1344 – e ainda atualizações posteriores³⁸.

Tal como me sucedeu quando utilizei os Livros de Linhagens no Seminário "Problemas relativos à Família", os três Livros de Linhagens já enunciados têm sido usados através dos tempos sobretudo como acervos genealógicos onde é possível encontrar conexões familiares entre personagens cuja existência nos é revelada através de crónicas ou outro tipo de documentação primária, narrativa ou não. De fato, a primei-

35 SOTTOMAYOR-PIZARRO (1993), 91-101.

36 Por exemplo, "o trovador João Soares Coelho (...) tentou aumentar o prestígio do seu ramo criando uma gesta em torno do seu trisavô Egas Moniz (...) no reinado de Afonso III" - MATTOSO (1982), 56.

37 MATTOSO (1980), 35-54; KRUS (1994).

38 MATTOSO (1981), 35-54; 55-98.

ra impressão que se obtém da análise dos nobiliários medievais é que se trata de listagens genealógicas – mais ou menos precisas – em que à nomeação de uma pessoa, quase sempre ou sempre um homem (com prestígio), se seguem informações sobre a sua vida: casamento e/ou outras relações de natureza sexual, filhos e filhas – com indicação dos nomes e pormenores relevantes para a sua identificação. No fim da lista de descendentes, retoma-se o ciclo filho a filho com indicação do seu percurso familiar.

Devido à relativa escassez homonímica, os redatores dos livros de linhagens tiveram o cuidado de, aqui e ali, a propósito de algumas pessoas ou famílias, acrescentar dados caracterizadores, por vezes através de trechos narrativos. Estas pequenas histórias ajudam não só a quebrar a enumeração genealógica daquelas fontes, mas sobretudo auxiliam a identificação de personagens cujos feitos heroicos ou anedóticos deviam ser do conhecimento dos seus contemporâneos ou dos seus imediatos sucessores. Muitas delas começam precisamente por dizer “E este foi o que fez tal coisa, ou conquistou a cidade de tal, ou que pertencia ao séquito do rei tal” com claros intuitos de apelar à memória dos seus leitores, precisando-a quanto à época e personagens envolvidos.

É no *Livro de Linhagens* do Conde D. Pedro (de Barcelos), filho bastardo do rei D. Dinis, que mais passos narrativos se conseguem encontrar. No entanto, no caso de se detetar o mesmo episódio nos nobiliários anteriores – que são, de uma forma geral, muito mais curtos e incompletos – nota-se que houve um certo trabalho de composição da história por parte do redator posterior. Há assim, aqui e ali, sucessões de acontecimentos que se contradizem, mantendo-se os elementos básicos os mesmos. Como por exemplo na Lenda de Miragaia (LV 2A1 e LL21A1) ou do desentendimento de Gonçalo de Sousa com Afonso Henriques por causa da mulher do primeiro (LV 1M7 e LL22A5).

A conjuntura em que estas personagens e famílias surgem e se movem é de guerra. Guerra contra reis muçulmanos da Península ou a ela chamados, com quem, às vezes – nos relatos mais antigos – se denota haver alguma convivialidade com os cristãos. Imersas neste ambiente, mas sem a ele estarem diretamente ligadas, muitas rivalidades: entre os membros desta nobreza, entre membros da mesma família, entre vassalos e suseranos. O motivo tem quase sempre que ver com a

posse de território. As questões patrimoniais voltavam irmãos contra irmãos ou cunhados, vassalos contra o seu senhor³⁹. Paralelamente, a necessidade de “lavar a honra” por ofensas variadas, nomeadamente à integridade física, à honra própria ou do seu senhor, e por traição, resultavam em ações, por vezes extremas, de violência⁴⁰.

Algumas personagens mereciam, pela sua importância, ver descrita a sua vida, os seus feitos sobretudo militares. Nesses casos, os redatores escreveram páginas épicas sobre batalhas ou exemplos de bons guerreiros, de bons vassalos, etc. Acerca de outros usaram o sarcasmo ridicularizando-os ou acentuando os seus óbvios distúrbios psicológicos e/ou comportamentais. Sobre outros e outras levantaram suspeitas sobre a sua honestidade, nem sempre provando convictamente as ofensas aludidas.

Até porque nem todas as histórias provinham de testemunhos reais. Algumas das narrativas eram retiradas de obras literárias e utilizadas como exemplos "moralizantes".

Tendo assim uma estrutura tão variada, são diversos os aproveitamentos que se podem fazer desta fonte.

Como vimos, a principal utilização dos *Livros de Linhagens* tem sido em apoio de estudos sobre a nobreza – em reconstituições genealógicas e estudos prosopográficos⁴¹ -, como matéria de análise das relações entre a nobreza e o poder régio⁴², nomeadamente como apoio no estudo de Inquirições da mesma época⁴³, e, aproveitando os passos narrativos incluídos em todos eles, como acrescentos explicativos e caracterizantes de diversas personagens e suas famílias⁴⁴ e ainda para o estudo literário e simbólico de alguns mitos e lendas como o da “Dama Pé-de-Cabra” entre outros⁴⁵.

A nossa proposta de investigação vai em duas direções que se complementam.

39 A inserção de excertos de obras literárias estranhas à conjuntura hispânica, também versa sobre estas matérias, como em “As Filhas do Rei Lear” LL 2C10 e “Mordech e o Rei Artur” LL 2E3 in MATTOSO (1983),19-21.

40 SILVA (2016), 126-135.

41 Como nas obras referidas na nota anterior ou em MATTOSO (1983).

42 MATTOSO (1985), 2 volumes.

43 MATTOSO; KRUIZ; BETTENCOURT (1982, p.17-74).

44 MATTOSO (1982) 45-68, ou nas biografias de MARTINS (2013).

45 KRUIZ (1985, p. 3-34; MIRANDA (1988, p. 483-515); MIRANDA (2003, p.117-129).

Por um lado, e de uma forma óbvia, estas genealogias são instrumentos privilegiados dos estudos sobre a família que são uma das áreas de exploração histórica que pretendemos implementar num futuro muito próximo. Através delas tomamos conhecimento sobre a forma como as linhagens se estruturam e donde tiram o seu prestígio. Normalmente, referenciam-se face a um fundador, uma personagem cuja existência é, por vezes, difícil de comprovar, mas sobre a qual se tinham difundido diversos episódios, alguns heroicos, outros quase humorísticos, outros ainda pouco edificantes para quem deles descendia. Os descendentes organizavam-se hierarquicamente face à maior ou menor proximidade da linha direta proveniente do fundador e por ordem de nascimento e de género, ou por ordem de importância dos descendentes uma vez que era muito difícil provar as datas de nascimento. De qualquer modo, e à semelhança da forma utilizada até ao final da Idade Média, na enumeração dos filhos era normal indicarem-se todos os varões antes de se nomearem as filhas.

As famílias colaterais às linhagens principais tinham menor importância relativa, mas podiam, em caso de extinção daquela, vir a tornar-se herdeiras do prestígio do fundador, como aconteceu em vários casos no século XIII, altura em que precisamente se iniciaram os principais esforços de registo genealógico por parte da nobreza. Procurava-se por esse meio encontrar os elementos de ligação entre as antigas linhagens e as novas famílias que se consideravam suas herdeiras.

Destas genealogias não ficavam fora aqueles cujo nascimento ocorrera fora dos laços de um matrimónio. Aliás, a terminologia utilizada nos vários livros para designar as ligações conjugais variava de fonte para fonte e dentro da mesma fonte, nem sempre permitindo descortinar se na base de uma determinada família estaria um casamento abençoado pela Igreja cristã ou qualquer outro tipo de reconhecimento oficial, ou simplesmente uma união de facto⁴⁶. Deste modo, não é difícil de encontrar casos de filhos naturais ou bastardos cujo acompanhamento paternal, sucesso e prosperidade em pouco ou nada se distinguem dos nascidos de um casamento, se bem que para alguns se usem termos que, à partida, criam uma discriminação relativamente aos ir-

46 KARRAS (2012).

mãos legítimos: nascido *de gaança, houve um filho em drudaria, de barregãa*, por exemplo.

Ligado a esta temática dos casamentos e/ou das uniões sexuais, mas não se esgotando nela, abre-se um outro campo fértil à investigação histórica, o das diferenças de género na historiografia. Por exemplo, no processo descritivo da genealogia das famílias, as expressões mais comumente usadas para designar o facto de ter havido descendência de um casal referem-se ao ato de o homem ter feito na mulher um/uma filho/filha ou geração. O uso dessas expressões imediatamente nos remete para uma conceção da sexualidade – que não é única, mas é dominante – como uma ação ativa por parte do homem sobre uma parceira passiva⁴⁷. Apenas em alguns casos, e provavelmente com uma intenção clara de penalizar as mulheres envolvidas, se considera que o nascimento de um filho foi fruto de um ato conjunto e não apenas uma ação reprodutora por parte do homem do casal.

Aliás, devido à natureza da fonte, a sexualidade identifica-se com a capacidade reprodutiva. Já na análise das narrativas, é possível encontrar descrições bem expressivas de sexualidade, nomeadamente, da que era praticada fora de um casamento “oficial”.

Detenhamo-nos um pouco nesta matéria e partamos daqui para uma breve observação da riqueza em termos de conteúdos que os episódios narrativos dos Livros de Linhagens nos podem fornecer.

No *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro*, por exemplo, introduzem-se algumas peças retiradas do *Liber Regum* (ou *Chronicon Villarense*)⁴⁸ sobre matéria da Bretanha e é numa delas, que descreve as circunstâncias do nascimento do rei Artur, que encontramos um episódio marcado pelas consequências extremas a que levou o desejo sexual sentido por Uterpendragom pela mulher do conde da Cornualha que era sua visita:

E veo i uum conde de Cornoalha, e trouve i sa molher, que havia nome ygerna, e veo mui bem afeitada e mui ricamente aparelhada; e ela era a mais fermosa molher de toda a terra. E quando veerom aa mesa u se assentou el rei a comer, oolhou-a el rei e nom pode mais comer, tanto se pagou dela; e nom fazia al senom oolha-la nos olhos. E pensou em seu coraçom que se com ela nom jovesse, que morreria.

47 KARRAS (2005).

48 MATTOSO (1983, p. 17).

E el rei foi-o a cercar com toda sa hoste; (...) E tanto fez e tanto baratou, que morreo aquele conde, e houve el rei por molher a esta dona, e houve dela huum filho que houve nome Artur.

LL 2D17

E ainda na mesma fonte encontrou o redator do *Livro de Linhagens* um caso que também tinha tido como motivação o desejo sexual inserido numa disputa por poder:

Este Mordech, que havia a terra em guarda de rei Artur e sa molher, quando el rei foi fora da terra, alçou-se com ella e quis-lhe jazer com a molher.

LL2E3

Ora, nas lendas que corriam sobre os reis ibéricos também se encontram casos envolvendo monarcas e grandes nobres movidos por desejo sexual sem atenderem às consequências dos seus atos. Um dos episódios mais estudados vem relatado em dois dos *Livros de Linhagens* – o *Livro Velho* (LV 2A1) e o *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro* (LL21A1). Este último descreve a conduta do rei Ramiro quando se enamorara da irmã do rei mouro Alboazar Alboçadam:

Rei Ramiro, o segundo, ouviu falar da fermosura e bondades de uma moura, e em como era d'alto sangue e irmã d'Alboazar Alboçadam, filhos de dom Çadam Çada, bisneto de rei Aboali, o que conquereo a terra no tempo de rei Rodrigo. (...) E rei Rodrigo fez com ele grandes amizades, por cobrar aquela moura que ele muito amava.

E, alguns séculos mais tarde, Álvaro Peres de Castro, em mais do que um episódio, é descrito como uma personagem caricata, nomeadamente quando atacado por ciúmes por causa da mulher que amava. Porém, nem em tais momentos deixava de ser um homem reto e justo:

E quando foram cercar dom Alvar Perez de Crasto em Paredes, e que el pôs as barreiras de sirgo, a rainha dona Mecia Lopez de Portugal, que fora molher d'el rei dom Sancho Capelo, de que el entom andava mui namorado, jazia de fora do cerco com essas outras companhas.

E uum dia siia em sa tenda, e tiinha as fraldas da tenda alçadas contra a vila, e siia jogando com este dom Martim Sanchez o acedrenche. E dom Martim Sanchez siia em manto e em saia. E dom Alvar Perez armou-se e colhou-se a seu cavalo, e fez uma esporoada, em quisa que chegô aa tenda u Martim Sanchez siia com a rainha. E quando o vio viir, levantou-se mui toste e filhou uum escudo e uma lança que siia acostado (sic) a uum esteo da tenda u eles siiam, e deu uma tam gram lançada a dom Alvar Perez que lhi passou o escudo e o perponte e a loriga, e achegou na carne. E dom Alvar Perez, porque o vio desarmado, nom lhe quis dar com o ferro da lança, e tornou o conto e deu-lhi com ele no escudo, e tornou-se mui passo contra a vila.

LL 25G3

Ora, como já nos foi dado ver por estes passos narrativos, como se pretendia caracterizar personagens interessantes que estavam na origem ou, pelo menos, faziam parte das linhagens que constituíam a nobreza de Portugal, as descrições feitas das personagens masculinas são bastante completas, se bem com o objetivo de funcionarem também como modelos comportamentais. Na personagem Álvaro Peres de Castro temos precisamente o exemplo do homem ridículo, mas que pelas suas virtudes ganhava a consideração dos seus próximos, como também podemos ver por esta passagem ainda do *Livro de Linhagens*:

(...) Este dom Alvar Pirez era tam grande e tam gordo, que nom pode teer em aquella lide senom uma falifa delgada e uma vara na mão; mais tantos exempros boos deu aos seus e tamanho esforço disse, que lhes fez cobrar os corações, porque houverom a seer os Mouros vencidos.

LL11C9

Na descrição de D. Rodrigo Froiaz, vassalo do rei Garcia da Galiza (1065-1071), temos o modelo do fiel privado que não hesitara em matar o mau conselheiro do seu senhor, que “o fazia perder a sua terra”, mesmo com sacrifício do seu próprio destino:

E veendo dom Rodrigo Froiaz a sa maldade, e como fazia perder a el rei sa terra, uum dia entrou pelo paaço e matou i o privado.

*El rei houve-se desto por mui viltado, e dom Rodrigo Froiaz
partio-se d'el rei com grandes companhas.
LL, 21G7*

A figura do Soeiro Mendes da Maia, o Lidador, é utilizada para mostrar as qualidades de guerreiro desapiadado que compõem a imagem de herói⁴⁹.

*(...) chamou-se vencedor das lides porque era aventurado em
elas, e havia tal força que em todo homem que possesse a
lança nom lhe valia armadura que se lhe nom quebrasse,
que lha nom metesse pelo corpo.
LL 21G6*

E o seu exemplo de bravura era seguido pelos seus cavaleiros, sem que houvesse suspeita de não haver aprovação divina⁵⁰.

Já alguns outros elementos desta sociedade, já em si violenta, se destacavam pela forma despidorada como se comportavam em família, na presença do rei ou em qualquer outra situação. E os redatores dos Livros de Linhagens não deixavam de demonstrar que tais comportamentos fugiam à norma e não eram toleráveis. Por todo o Ocidente, a sociedade condescendia com a forma como os cavaleiros, enquanto jovens, se comportavam na fase anterior ao seu casamento, por vezes precipitando o mesmo através do rapto de noivas proibidas ou pouco adequadas ao estatuto social da sua própria família⁵¹. Veja-se o rapto de Maria Pais Ribeira, concubina do rei Sancho I de Portugal:

*E este Gomez Lourenço nom foi casado, mais filhou por força
em Avelãs dona Maria Paaez Ribeira, que se vinha de Co-
imbra, u soterrara el rei dom Sancho de Portugal, que a tra-
zia consigo, e de que havia seus filhos (...). E ela vindo assi
mui triste com seu doo pera sa terra e pera mui grande algo*

49 "To be the best knight in the world means not to be the greatest landlord but to show the greatest prowess"; "Prowess and honour are closely linked in the knights's minds, for the practice of the one produces the other, a theme tirelessly expounded in all chivalric literature" (KAEUPER, 2006, p. 132 e 129).

50 LL 21G6. KEEN (1984, p. 50).

51 DUBY (1973, p. 213-225).

que ela havia, e como muito honrada que ela era vindo com ela seu irmão dom Martim Paaez Ribeiro, sahio a ela ao caminho o sobredito Gomez Lourenço e filhou-a por força, e foi chagado dom Martim Paaez Ribeiro, seu irmão.

LL 36BN9.

Fernão Mendes de Bragança era, como representante deste estrato social, um exemplo de extrema violência, ridicularizado e criticado pelos seus comportamentos extremos.

O *Livro do Deão* sugere-nos, aliás, que as histórias desta personagem eram sobejamente conhecidas dos seus leitores quando descreve talvez a mais tenebrosa das memórias que se guardavam do Braganção:

Este dom Fernam Meendez, o Bravo, foi o que meteo sa madre na pele da ussa, e pose-lhe os cães, porque lhe baralhara com a barreçã.

LD 12A1

Para depois o ridicularizar lembrando a sua inabilidade para o manuseamento de armas de caça:

E este foi o que cortou o dedo, porque errou o usso, com a azecua.

LD 12A2

E finalmente revelar o episódio de que também o *Livro de Linhagens do Conde Dom Pedro* faz eco, narrando-o minuciosamente:

(...) sendo este dom Fernam Meendez em Coimbra, comendo com este rei dom Afonso, e sendo i dom Sancho Nuniz e dom Gonçalo de Sousa riiam-se de uma pouca de nata que caira pela barva a dom Fernam Meendez.

E dom Fernam Meendez houve tam grande sanha d'el rei que nunca se quis aviir com el nem com dom Gonçalo de Sousa, ataa que lhe houve a outorgar a terra de dom Gonçalo de Sousa e a ifante sa filha, molher de Sancho Nuniz.

LL 37B2

Através destas e de muitas outras histórias que a memória guardara dos antepassados dos nobres portugueses dos séculos XIV e XV, apresentavam-se assim modelos de comportamento masculino que eventualmente refletiam o destino que algumas das famílias tinham

conhecido ou que ajudavam a erguer a honra e o prestígio de outras e, conseqüentemente, dos seus descendentes.

Já no que respeitava às personagens femininas descritas nos Livros de Linhagens – em muito menor número-, o cuidado posto nos detalhes é muito menor e elas aparecem como exemplos de certas tipologias de mulheres: as escravas ao serviço das necessidades dos homens, as mulheres que não respeitavam os maridos sendo casadas ou viúvas ou mesmo as mulheres virtuosas mas que, porém, acabavam por sofrer por causa da maldade de outras mulheres, mas também aquelas que, sem descrição pormenorizada, atuavam corretamente cumprindo as suas obrigações de esposas e apoiantes dos seus maridos, embora não evitando, por vezes, ser vítimas pela vulnerabilidade do seu estado.

Por se notarem diferenças apreciáveis na forma como são cuidadas as descrições de homens e mulheres nestas narrativas, pela forma tipificada como o género feminino é apresentado, quase sempre em função dos homens – verdadeiros protagonistas desta sociedade cavaleiresca – e ainda porque o estudo do vocabulário utilizado para descrever as ações de uns e de outros e as suas relações de género podem revelar-nos ainda muitas surpresas e ajudar à caracterização da mentalidade das elites desta época, os estudos dos Livros de Linhagem vistos numa perspetiva de género parecem-me um bom projeto a prosseguir. Através da revelação da forma como homens e mulheres se relacionavam, da maneira como uns e outros eram merecedores ou não da atenção dos cronistas, podemos compreender melhor certos estereótipos que ainda hoje vemos serem difundidos pela mentalidade vigente.

Referências

Fontes Publicadas

PIEL, J, e MATTOSO, J. (ed). *Livros Velhos de Linhagens*. Lisboa: Academia das Ciências, 1980.p.23-60.

PIEL, J, e MATTOSO, J. (ed). Livro de Linhagens do Deão. In: _____. *Livros Velhos de Linhagens*. Lisboa: Academia das Ciências, 1980. p.61-214.

MATTOSO, J. (ed) *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1980. V. II/1 e VII./2

Estudos

DUBY, G. Les jeunes dans la société aristocratique dans la France du Nor-Ouest au XIIe siècle. In : _____. *Hommes et Structures au Moyen Âge*. Paris et La Haye : Mouton, 1973. p. 213-225.

KAEUPER, R. W., *Chivalry and Violence in Medieval Europe*. Oxford: Oxford university press, 2006,

KARRAS, Ruth Mazo. *Sexuality in Medieval Europe. Doing unto others*. New York: Routledge, 2005.

KARRAS, Ruth Mazo. *Unmarriages. Women, men, and sexual unions in the Middle Ages*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2012

KEEN, M. *Chivalry*. New Haven and London : Yale University., 1984.

KRUS, Luís. *A concepção nobiliárquica do espaço ibérico (1280-1380)*. Lisboa: Fund. Calouste Gulbenkian,, 1994.

KRUS, Luís. A morte das fadas: a lenda genealógica da Dama do Pé de Cabra. *Ler História*, Lisboa, n. 6, p. 3-34, 1985.

MARTINS, Miguel. *Guerreiros Medievais Portugueses*. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013.

MATTOSO, José. *A Nobreza Medieval Portuguesa*. A família e o poder. Lisboa: Estampa, 1981.

MATTOSO, José, *Identificação de um País*. Ensaio sobre as Origens de Portugal (1096-1325). Lisboa: Estampa, 1985. 2v.

MATTOSO, José, KRUS, Luís; BETTENCOURT, Olga. As Inquirições de 1258 como fonte da história da nobreza - o julgado de Aguiar de Sousa. *Revista de História Económica e Social*, Lisboa, n. 9, p. 17-74, 1982.

MATTOSO, José. *Narrativas dos Livros de Linhagens*. Lisboa: Temas & Debates, 1983.

MATTOSO, José. *Ricos-Homens, Infanções e Cavaleiros*. A nobreza medieval portuguesa nos séculos XI e XII. Lisboa: Guimarães Editores, 1982.

MIRANDA, José Carlos. A «Lenda de Gaia» dos Livros de Linhagens: uma Questão de Literatura?. *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas*, Porto II série, v. V, t. II, p.483-515, 1988.

MIRANDA, José Carlos. Osoir'Anes, a mulher-que-canta e as tradições familiares dos Marinheiros. *Revista da Faculdade de Letras. Línguas e Literaturas* Porto,, II série, v.. XX, t. I, p. 117-129, 2003.

SILVA, Manuela Santos Violência ou exibição de virilidade? Comportamentos masculinos nos Livros de Linhagens portuguesas da Idade Média. *eClassica*, n. 2, p.126-135, 2016.

SOTTOMAYOR-PIZARRO, José Augusto de. D. Dinis e a Nobreza nos finais do século XIII. *Revista da Faculdade de Letras – História*, Porto, II. Série, v. X, p. 91-101, 1993.

SOTTOMAYOR-PIZARRO, José Augusto de. As inquirições medievais portuguesas (séculos XIII-XIV) Fonte para o estudo da nobreza e memória arqueológica - Breves apontamentos. *Revista da Faculdade de Letras Ciências E Técnicas Do Património*, Porto, V. XII,pp. 275-292, 2013,.

SOTTOMAYOR-PIZARRO, José Augusto de. D. Dinis. Lisboa: Temas & Debates, Lisboa, 2008.

VENTURA, Leontina. *D. Afonso III*. Lisboa: Temas & Debates, 2009.

A autora

Manuela Santos Silva é Doutora em História Medieval, com ampla produção na área, especialmente nos temas relacionados a história da Monarquia, Gênero, história da Paisagem e Instituições Urbanas. É docente do Departamento de História da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e pesquisadora do Centro de História. Coordenou com outras duas colegas a coleção “Rainhas de Portugal”, com 18 volumes.

DAMA PÉ DE CABRA: A HÍBRIDA HISTÓRIA DAS MULHERES NO NOBILIÁRIO PORTUGUÊS

Polyana Muniz

Introdução

Buscando considerar as especificidades regionais e debater a presença das mulheres medievais nas *histórias* em disputa temos como fonte de análise o *Livro de Linhagens do Conde d. Pedro* e a narrativa *A dama do pé de Cabra*, conto com elementos *melusinianos* que está inserido no nobiliário do conde d. Pedro de Barcelos, e que descreve a origem da família Haro, senhores da Biscaia.

Considerando a utilização de narrativas míticas em vários exemplos históricos, desde o lendário Rei Arthur a poderosa Ana Jansen, podemos debater o fenômeno dos usos e disputas de memórias que as legitimam. Essas narrativas por vezes se dispersam na realidade e constroem ou destroem identidades. A falta de maiores informações sobre as mulheres medievais e outros grupos silenciados é prova do legado Ocidental de direcionamento do discurso e da escrita da História, notadamente masculina e branca. Dessa forma, temos como objetivo analisar os usos de uma personagem mítica no Livro de Linhagens, ponderando o contexto histórico e as disputas ideológicas em torno da memória no medievo ibérico.

Os Livros de Linhagens: genealogia e narrativas

Muitas são as possibilidades de interpretação e análise de documentos históricos medievais, tão extensos e detalhados, como os Livros de Linhagens portugueses. Caracterizados como nobiliários, um tipo de lista genealógica com dados sobre as famílias mais nobres de uma região, ganharam, em Portugal, aspectos narrativos híbridos. Podemos encontrar em suas páginas diversos conteúdos: relatos míticos, registros com pretensão histórica, anedotas, episódios de memória familiar, os *exempla* e os textos de cunho moral (BARROS, 2011, p. 75).

No reino luso houve a produção de três conservados: o *Livro Velho*, o *Livro do Deão* e o *Livro de Linhagens do Conde d. Pedro* ou *Nobiliário do Conde d. Pedro*. Encarando seu conteúdo, registro de um tempo distante e tão diferente do presente, é possível saber sobre os grupos da nobreza da região ibérica que ali foram descritos.

Nas escrituras genealógicas, tão importantes em seu contexto, encontramos as listas de casamentos e prole. Casamentos com mulheres reais, as vezes nominadas, as vezes desconhecidas. Encontramos também casamentos de homens mortais com mulheres sobrenaturais, que formam pactos, alicerçam as linhagens e geram descendentes históricos.

É dado dentro desse cenário a presença de híbridos interessantes. A hibridez das narrativas: ora listas genealógicas ora narrativas maravilhosas. A das personagens sobrenaturais, monstros e fadas perfeitas. A hibridez das uniões, divinas e sobrenaturais. E a da dualidade das representações femininas e dos serviços a elas confiados na documentação medieval portuguesa.

As relações entre sagrado e profano, entre erudito e popular, a mistura de híbridos, e os diferentes gêneros artísticos e literários desenvolvidos em imagens verbais e visuais, foram particularmente consumidos pelas audiências da elite. Para Michael Camille (2019), a cultura medieval não deve ser traduzida apenas em termos binários e de simples oposição, visto que as análises das fontes iconográficas e documentais demonstram uma preferência pelas intenções de ambiguidade. Deveras complexo e instigante, o exemplo identificado como conto *melusiniano*¹ é utilizado duas vezes na mesma fonte, sob a égide de duas famílias nobres diferentes, cada um adaptado ao contexto familiar que lhe fez uso.

Como tal fenômeno foi realizável? Perante a visão embaçada do presente sobre o passado, as contradições e misturas da cultura medieval podem parecer paradoxais. As lacunas sentidas no tempo e nas narrativas tornaram-se assim importantes elementos de debate no século XX e ensejaram o desenvolvimento e a pesquisa histórica, cada vez mais relevante no mundo contemporâneo.

1 O esquema narrativo dos ‘contos melusinianos’ pode ser resumido da seguinte forma: Uma mulher muito bonita, de aparência nobre e com uma aura de perfeição sobrenatural, é encontrada em uma floresta por um homem nobre, mortal, que se apaixona. Ela está próxima da água, isto é, algum poço, lago, córrego, fonte etc. E canta, encantadoramente. A figura o seduz e promete casar-se com o desconhecido, isto com a condição de um interdito. Ele promete cumpri-lo. E inevitavelmente, depois de algum tempo felizes, de uma descendência gerada e a linhagem ter aumentado em poder e riqueza, a mesma proibição é desobedecida, e com a mesma proporção, tudo é perdido (MUNIZ, 2020).

De certo as visões sobre a Idade Média continuam a influenciar os produtos do presente, inclusive sendo centro da disputa de memórias distintas: a existência das mulheres no registro do passado e os seus papéis sociais; a representação das origens nacionais e culturais de dada região; de ‘tradições’ trazidas além-mar e até sobre a validade de conhecer e ensinar sobre o medieval.

O esquema narrativo denominados contos *melusinianos*² resume um padrão de história que foi adaptado em diversos contextos e utilizado como mito fundacional de famílias por toda a Europa. Este diz respeito ao encontro de um homem mortal, pertencente ao mundo medieval e cristão, com uma mulher sobrenatural, representante da natureza e de um mundo fora do controle humano. Essa personagem está sempre em um ambiente natural e é bastante sedutora. O encontro irá gerar um casamento, realizado após um pacto – o homem cumprirá um interdito imposto pela *fada* ou a perderá, o que inevitavelmente ocorre. Antes de ir embora, no entanto, ela funda uma linhagem poderosa e legítima³.

Esse padrão foi traçado por Claude Lecouteux a partir da metodologia de análise de contos maravilhosos de Vladimir Propp. As constantes do enredo, ainda que adaptadas localmente, fazem da Dama do Pé de Cabra um exemplo de texto *melusiniano*. Ainda que a origem do mito não seja uma preocupação, não há dúvida sobre sua raiz comum com as tradições folclóricas dos povos de origem céltica. José Mattoso, historiador português que editou e comentou a publicação do *Livro de Linhagens* percebe uma clara prova do encontro, possivelmente antigo, de culturas, que não são originárias do Portugal medieval, mas anteriores a sua formação.

2 As primeiras narrativas com esse padrão datam dos séculos XII e XIII e faziam parte de uma literatura voltada para o entretenimento das cortes, produzidas em língua vulgar. Outras eram escritas em latim pelos curiales na corte de Henrique II. Como exemplo temos *De nugis curialium* do livreiro Walter Map, escrito entre 1181-1193 e que possui duas narrativas com o padrão melusiniano e *Otia Imperialia* de Gervais de Tilbury, escrita entre 1210-1214, e que também possui dois exemplos (MORÁS, 1999, p. 229).

3 Nos séculos XIII e XIV as narrativas começam a serem adaptadas com temas fundacionais e a obra mais popular é O romance de Melusina e a nobre história dos Lusignan, escrito em 1392 pelo livreiro Jean d’Arras, produzido para o duque de Berry. A personagem, Melusina, é nomeada e ganha notoriedade, virando parte da tradição folclórica da França e sendo representada em diversas ocasiões (MUNIZ, 2020).

De que modo, então, as linhagens medievais se apropriaram da figura da esposa mítica? Vejamos.

A existência de mulheres sobrenaturais, poderosas e anônimas, introduzidas na memória familiar da nobreza ibérica atendeu a demandas específicas do contexto medieval dos séculos XIII ao XV. O aparecimento de narrativas semelhantes em momentos anteriores e posteriores da Idade Média constituem verdadeiro fenômeno de investigação sobre o poder da literatura nas construções políticas e sociais de uma comunidade.

Um fator crucial para compreender essa dinâmica é o contexto de formação/transformação da nobreza portuguesa, grupo contemplado nos nobiliários. O reino de Portugal, formado a partir do reino de Castela, teve papel de destaque durante a Reconquista, que disputava o território da Península Ibérica com os colonizadores mulçumanos, inimigos dos cristãos. Desde o século XII os reis portugueses tentavam garantir a autonomia portuguesa na região, processo iniciado com Afonso Henriques (1139-1185) e que conferiu autoridade do rei frente à nobreza (ZIERER, 2003, p. 13).

No século XIII, durante contexto de guerra civil houve a deposição de D. Sancho II (1245), o que iniciou certa dispersão de poderes e a consequente perturbação de equilíbrio político, como nos mostra a tese de Paulo Accorsi Jr. (2018). A noção de guerra civil, da tradicional generalização historiográfica, transmite o desenrolar da participação das cidades e de personagens diversos, o que por um lado proporcionou o fortalecimento de uma consciência dentro da nobreza. Por outro lado, se traduzia diferente dos senhorios locais tradicionais anteriores, que demonstravam modelos de “sociabilidade econômica, política e social” distinta, centrados no “autoconsumo, profundamente assente em laços de dependência pessoal” e que a partir desse momento se viu obrigada a conviver com grupos sociais distintos (ACCORSI JR., 2018, p. 27).

Vemos assim o formar de uma crise de estruturas da senhoria feudal no século XIV, que possibilitaram a reestruturação do pensamento familiar e político. A nobreza, saudosista de seus direitos e tradições, fechara-se em senhorios opulentos, exaltando as grandes linhagens do passado. “O último quarto do século XIV é realmente uma época de mutações para a composição, a mentalidade, os recursos materi-

ais e a força política da nobreza” (MATTOSO, 1987, p. 15). Desta forma, José Mattoso traduz o panorama que exemplifica as disputas das narrativas entre grupos familiares e entre eles e a realeza.

Parte das estratégias familiares vieram por meio de ações da nobreza que visavam remediar as perdas e a precariedade das relações sociais em um período de crises, epidemias, perdas agrícolas e mudanças políticas. Para Accorsi Jr., isso ocorreu por meio de “disputas privadas interfamiliares e entre instituições, o saque e a pilhagem, tanto entre os que se encaixam na estrutura social, quanto os que nela não se integram; guerra interna, mas também a opção pela guerra externa contra o elemento mouro” (ACCORSI JR, 2018, p. 29).

Outra estratégia foi a disputa travada no campo simbólico, que tem como instrumento as genealogias. A “anarquia social” que relaciona as guerras civis do século XIII e a guerra que opõe as facções insatisfeitas no reinado de D. Dinis é o contexto de compilação e produção do terceiro Livro de Linhagens, um dos documentos mais completos sobre a nobreza medieval.

O *Livro do Infante do Pedro* foi produzido no contexto pós-guerra civil entre o infante D. Afonso e o rei D. Dinis, como uma forma de afirmação da nobreza. O autor da obra, o conde Pedro Afonso, Conde de Barcelos⁴, filho bastardo do rei D. Dinis, descreve suas intenções no prólogo do nobiliário em um texto que conclama a ação a partir de um projeto de união peninsular, de construção de identidade frente aos desequilíbrios que se instauravam. Mas que texto é esse?

4 O conde de Barcelos, Pedro Afonso, foi influenciado por questões pessoais na produção de sua obra. Ele era filho bastardo de D. Dinis, rei que deu sequência a um processo de centralização, que ascendeu ao trono em 1279. Durante seu reinado realizou políticas que usavam da jurisdição régia para regulamentar a nobreza e seus bens, a qual protestava contra a centralização real, culminando em uma Guerra Civil (1319-1324), que colocou a nobreza do lado do Infante Afonso, filho de D. Dinis. Como irmão do rei Afonso IV, o conde D. Pedro estava preocupado em acentuar a ancestralidade da monarquia portuguesa, colocando o monarca como elemento organizador da sociedade, mas que deveria levar em conta a importância da nobreza e seu papel de colaboradora nos feitos da monarquia, como não o fez seu pai D. Dinis, ao desprezar os valores juramentados da vassalagem. Além de tudo, o conde era também membro da nobreza, e pretendia justificá-la junto à monarquia. O bom relacionamento entre rei e nobreza era necessário para o bem comum do reino (MUNIZ, 2020)

As fontes genealógicas portuguesas fazem parte de um modelo literário bastante popular na região ibérica, específico e singular. As três grandes obras conhecidas são extensas e ricas em detalhes e personagens, pretendendo registrar o conjunto da nobreza nacional. Além de listas secas de nomes e datas, veiculam também narrativas. Representam uma fonte histórica importante por pretender catalogar a nobreza como um conjunto.

Ao passo que a cultura genealógica na Europa vai diminuindo no final da Idade Média, esse gênero literário peninsular se expandiu no contexto histórico que expomos. As personagens míticas fundadoras das linhagens tinham como origem o ciclo troiano, carolíngio e bretão – extraídos da memória pagã e enquadrados em temas familiares. Esse esquema se propaga num lento processo, que aos poucos também é incorporado pelas cortes condais e senhoriais buscando contraponto a centralização real, como já apontado brevemente.

No *Livro de Linhagens do Conde d. Pedro*, que tem como alvo as amizades entre os nobres fidalgos da Espanha, almejando uma unidade da nobreza peninsular, as primeiras genealogias narradas são as das casas reais do passado (míticos e históricos) e os patriarcas bíblicos, que atestam a associação ao universo cristão.

Quanto à caracterização desse tipo de fonte, há algumas discordâncias sobre a tipologia a que pertencem. Para Antônio José Saraiva (1998, p. 153) não constituem obra historiográfica nem cronística, por não terem informações cronológicas. Saraiva ressalta a importância desse tipo de relatos para a manutenção de poderes e outros bens. Por outro lado, José D'Assunção Barros (2008), concebe-o como gênero literário híbrido por mesclar elementos narrativos e genealógicos. Concordamos com essa concepção e partiremos da premissa da hibridez textual em nossa análise.

O que caracteriza essa mistura? O fato de que no texto linhagístico narrativas míticas coexistem com fatos de documentação com pretensões historiográficas. Não somente, a variedade dos relatos também abarca diferentes temas religiosos, fundacionais, moralizantes, anedóticos, lendários.

Corroborando as opiniões de algumas importantes pesquisas sobre o nobiliário, como a de Adriana Mocolim (2007), Pedro Picoito (1998) e Paulo Accorsi Jr. (2018), identifica-se um projeto político-

ideológico que eleva qualquer interpretação de ‘mera’ listagem familiar. As intenções narrativas contavam com um “enorme capital de prestígio coletivo e, portanto, uma fonte de legitimidade suscetível de evidentes utilizações políticas” (PICOITO, 1998, p.143). O “capital simbólico” que marca a instrumentalização das genealogias servia a sociedade nobre senhorial, pressionada pelos processos de urbanização, “reenquadramento social” e mudanças econômicas.

Luís Krus (2011) percebe, no entanto, um projeto ambíguo por não apresentar ruptura significativa com a tradição anterior, enquanto responsabiliza os polos - rei e nobreza- de suas funções sociais. As relações entre esses dois grupos são parte importante das disputas presentes no livro. O processo de centralização régia, culminado no fortalecimento das casas reais portuguesas no início do século XV, ameaça as prerrogativas da nobreza senhorial. Torna-se necessário, segundo José Mattoso (1987), organizar apoios adaptados as novas demandas econômicas e, portanto, novas regras de sucessão e limitação dos poderes dentro das linhagens passam a surgir.

Para Paulo Accorsi Jr (2018) é possível comparar o terceiro nobiliário, o do Conde D. Pedro, com as crônicas das Prosas de Avis, posteriores ao Livro de Linhagens, mas que igualmente se baseiam em códigos que concebem favores e serviços prestados como privilégios.

O embate político travado através das narrativas literárias agiria, assim, no plano da imaginação político-social. As compilações do nobiliário do conde D. Pedro feitas no século XV, encomendadas por famílias nobres, seriam uma forma de contraponto ao proposto nos textos de Avis, como visões de mundo opostas ao projeto político pós-revolução. Segundo Accorsi, os primeiros textos de Avis seriam uma resposta à organização social contida nos textos genealógicos, embora os dois tipos compartilhem ideais em comum, como aqueles da hierarquia e a assimetria entre as partes, que devem ser respeitadas. Já nos textos elaborados a partir da ascensão de D. João I ao poder em finais do século XIV, há uma ampla produção de crônicas e manuais de comportamento onde se prega a ideia de que a nobreza deve estar submetida ao rei.

De que servia tal tipologia documental para a sociedade da época? Uma de suas principais funções sociais era a de reconstrução da memória familiar, principalmente no seio da nobreza feudal (BARROS,

2008, p. 160). Os nobiliários buscavam atender uma necessidade social da vida pública, na medida em que regiam a vida das pessoas através da observação de suas genealogias e do grau de parentesco.

Como era característico do medievo, as tradições orais de narrar o passado eram conservadas no seio familiar, junto aos saberes práticos e as crenças antigas. A memória da nobreza, no entanto, enquanto narrativa de linhagens foi expandida para além dos nomes e patrimônios, abarcando vinganças, proezas e alianças com grupos ou pessoas (mesmo que sobrenaturais) de prestígio. A transmissão do valor e da legitimidade dos grupos era feita pelos laços de sangue.

Os eventos narrados dentro dessa lógica são sentidos como consanguíneos, ainda que tenham acontecido em tempos imemoriais. Por meio dessa disposição mental, são incluídos os nomes dos pais, filhos e filhas, os casamentos, alianças e outros relacionamentos legítimos ou não feitos dentro do seio familiar.

A evolução da memória, principalmente da forma que visualizamos no período medieval, como explica Jacques Le Goff (1994), se estabelece junto ao desenvolvimento de um tipo específico de monumento: o documento escrito. Os modos do lembrar social passaram por transformações importantes durante o medievo. A tradição das crônicas e das genealogias do século XIV e XV modificam as dinâmicas do registro do passado, em língua vernácula, interessadas nos feitos e na glória das linhagens formadoras do reino.

Enquanto instrumentos da memória social, as narrativas genealógicas portuguesas foram comparadas às sagas islandesas, em que o enredo gira em torno do universo familiar do clã e dos vínculos desse com o exterior. Defendendo essa relação Paulo Accorsi Jr. (2018, p. 75) aponta para a figura central fundadora das linhagens, que aproxima as gerações e manifesta o poder daquele clã. O universo é constituído a partir da família e do modo como ela interpreta o mundo em códigos do clã, dos vínculos e relacionamentos e das descendências geradas.

Ainda, o prestígio e tradição dos antepassados (históricos e míticos) são repassados às gerações presentes, em constante renovação e ressignificação. As tradições orais são pautadas pela repetição, mas também pelo dinamismo de sua constante transformação e aperfeiçoamento. Considerar esse parâmetro da memória é essencial para entender as utilizações 'estranhas' a cultura cristã/portuguesa advindas

das tradições pagãs e estrangeiras. Muito dessa discussão condiz com o debate acerca da cultura da Idade Média, das ‘contradições’ percebidas através da ótica do presente.

Na sociedade medieval, herdeira e produto das tradições da Antiguidade, as narrativas míticas continuam a possuir espaço importante na organização da sociedade, ainda que fundamentem de forma diferente as relações entre os grupos sociais. Encontramos no texto do terceiro Livro de Linhagens uma narrativa com temporalidade circular, que se inicia e finda a cada geração, a cada união conjugal (ilegítima ou legítima), mas que remete a tempos imemoriais, aos personagens bíblicos e aos reis da Antiguidade e ainda, a figuras importantes na história da Europa. Uma temporalidade híbrida, que pretende unir um grupo, dando-lhes uma história e uma descendência em comum.

Ao discutir o modo de transmissão da memória, Peter Burke (2006) fala em ‘esquemas’, a tendência de representar um determinado fato ou personagem a partir de outro, o que parece bastante comum para os usos “alienantes” da mitologia. Essa passa a ser alienadora quando deixa de desempenhar seu papel original e é utilizada para outros fins, ou seja, quando passa a ser reinterpretada. Considerando essa premissa identificamos na personagem *A dama do Pé de Cabra*, mulher sobrenatural do imaginário medieval, esquema narrativo que foi alienado a serviço dos conflitos e das relações de gênero da época.

A mulher sobrenatural no nobiliário português

Como obra repleta de elementos narrativos e relatos, é possível encontrar uma certa quantidade de personagens femininas no nobiliário. Sob a ótica numérica, é uma das fontes com maior quantidade de mulheres. A autora Graça Videira Lopes chega a afirmar que a vasta sequência de nomes masculinos e femininos o tornariam um dos textos mais paritários. Para Lopes (2011), ainda que o caráter numérico não signifique aspecto valorativo, o registro dos nomes femininos à memória futura é algo significativo para o contexto.

Essa significação é problemática, a nossa vista, por ser constatável que as lacunas encontradas nas narrativas presentes, incluindo os nomes desconhecidos ou incompletos são em sua maioria femininos, expressos apenas por *-dona*. No título dos Haro, assim sabemos sobre os descendentes gerados da união da mulher sobrenatural e dom Diego

Lopez *"E viverom gram tempo, e houverom dous filhos, e ûu houve nome Enheguez Guerra e a outra foi molher e houve nome dona-." (LL, Título IX, p. 139). A ascendência masculina é a tônica da forma e estruturação das listas e narrativas, a iniciar os relatos das gerações bíblicas e antigas, de pai para filho.*

Esse aspecto é evidenciado em uma das justificativas dadas pelo conde Pedro Afonso de Barcelos, logo no prólogo. No segundo motivo, vemos: *"Por saberem estes fidalgos de padre a filho e das linhas travesas"* (LL, Prólogo, p. 56). No quarto motivo, ele expõe *"por saberem os nomes daqueles donde veem e alguas bondades que em ele houve"* (LL, Prólogo, p. 57). Os personagens homens foram assim privilegiados por constituírem maior relevância narrativa para as intenções do conde, inserido num contexto que valoriza as figuras e feitos masculinos.

Ainda que a personagem feminina seja importante ou detenha poderes consideráveis (e aqui faz-se referência as narrativas de caráter melusiniانو), a alienação dos mitos enquadra a memória dessas esposas as revelias da linhagem e do senhor que a 'conquistou'. Parte dessa dinâmica pode ser percebida pela fórmula genealógica exposta por Lopes (2011, p. 3). *"Fulano casou com Beltrana e fez nela"* o que confere, apesar de paridades numéricas nos nomes referenciados, uma hierarquização dos gêneros que demonstram os sistemas de representações que posiciona os indivíduos.

As referências narrativas as personagens femininas presentes nos diferentes relatos do livro de linhagens são textos importantes para o debate do cotidiano das mulheres da nobreza portuguesa. Para Lopes, há grande potencial histórico em vislumbrar as personagens protagonistas e anônimas que possam informar sobre a vivência feminina na Península Ibérica dos séculos XII e XIII (LOPES, 2011, p. 3). Parte dessas personagens são de caráter mitológico e situam-se nos âmbitos do imaginário medieval, como a Dama do Pé de Cabra – fundadora da família Haro e a Dona Marinha, esposa originária da família Marinho, e ainda, a rainha Aldora, esposa do Rei Ramiro, personagens da Lenda de Gaia⁵ anexados à linhagem dos Pereira.

5 Essa narrativa foi registrada no Livro Velho e no Livro de Linhagens do conde d. Pedro. A Lenda de Gaia narra a história do rei Ramiro II que se enamora por uma moura, irmã de Alboazer Alboçadam senhor das terras de Gaia. O rei rapta a mulher por quem se maravilha e por conta da vingança perpetrada por Alboazer, que rapta sua mulher.

Há ainda os relatos sobre mulheres que carregam verossimilhança histórica e ainda aquelas que podem ser localizadas nas histórias de crônicas e outros documentos. Algumas contêm grau de romance dentro do recorte da cultura cortês. A partir do registro de tais mulheres podemos apreender sobre as relações matrimoniais, legais e ilegais, incestuosas, e em maior número, relatos de raptos, violência e assassinatos envolvendo mulheres. Esse parece ter sido um tema em que os detalhes sobre as personagens ganham algum destaque narrativo.

No trabalho de análise das manifestações de violência (ou demonstrações de ‘virilidade’) presentes nos livros de linhagens, a historiadora Manuela Santos Silva (2016) identifica quais atitudes masculinas eram consideradas normais e justificáveis e quais foram dispostas como atípicas. Em seu diagnóstico, Silva relaciona os aspectos favoráveis ao contexto das guerras (Reconquista, guerras civis e disputas históricas), que exaltavam as capacidades físicas e bélicas dos senhores.

Os registros de violência praticados por motivações individuais, por outro lado, possuem relações com situações de traição (como aqueles de adultérios) e lavagem de honra. “Nesta tipologia de episódios que têm como causa das atitudes violentas masculinas a defesa da honra viril, são as mulheres que surgem como as principais vítimas.” (SILVA, 2016, p. 131). Afora o direito de castigar a esposa, as manifestações de violência justificáveis diante de modelos de conduta feminina desaprovados socialmente fazem parte de um quadro tradicional de interpretação sobre a mercê das mulheres medievais (embora a violência de gênero não seja exclusiva desse período histórico).

Isso não significa, no entanto, excluir as possibilidades de ação e o desempenho ativo das mulheres frente aos exemplos relatados no livro de linhagens, conforme ressalva Graça Videira Lopes. Por exemplo, o testemunho do rapto de d. Maria Paes Ribeiro, a Ribeirinha. Vinda de uma linhagem importante, e sendo barregã de D. Sancho I, utiliza de sua astúcia para enganar seu raptor, Gomes Lourenço, e diante da intervenção do rei de Leão, Alfonso IX, matá-lo (LOPES, 2011, p. 11). Aqui percebemos um ponto de relacionamento com a existência das mulhe-

Ramiro trava uma aventura para recuperar a rainha, mas quando descobre que ela já prefere seu raptor, a mata. Termina o conto batizando e casando com a moura, torna-se rainha Aldora (BARROS, 2015)

res sobrenaturais e as possibilidades de negociação feminina dentro das linhagens.

É possível afirmar que essa existência se deve ao ‘prestígio’ que uma figura feminina poderosa detinha aos olhos dos homens medievais? Mais uma vez insistimos na interpretação ambivalente de certos ‘poderes’. Dentro das instâncias de negociação, parentesco e nobreza vemos ambientes que autorizam, condizentes à ideologia cristã medieval, a presença de mulheres atuando para a formação e difusão das linhagens de valor. Essa atuação é, no entanto, vista como repreensível quando traz modelos anticlericais e pagãos ou tutelada pelo verdadeiro fundador da estirpe, o homem que a conseguiu controlar.

Temos na linhagem o aspecto que pode redimir e valorar as mulheres dentro das negociações. Esses termos são essenciais para demonstrar e justificar as uniões sobrenaturais, visto que são “*de mui alto linhagem*”. Embora também se baseiem em um sistema de valor (que podem estar assentados em características reais e lendárias), não são equivalentes aos valores dados ao masculino e a representação ativa dos homens nos livros de linhagens. Ao enquadrarmos o texto em seu contexto de produção percebemos que as relações entre os gêneros são construídas sobre a base ‘*gender triptych*’: patrilinear, patrimonial e patriarcal.

No contexto específico da família Haro e sua ancestral melusiniana, os aspectos míticos se mesclam aos da linhagem e do contexto histórico da genealogia familiar em questão. Em um sucinto exemplo podemos caracterizar um importante elemento que une o padrão melusiniense característico: a natureza.

No conto português, Dom Diego Lopes, estando caçando por suas terras, ouviu cantar uma mulher em cima de um monte. O encontro dentro do meio natural é exposto já na primeira parte da narrativa, representando a origem da misteriosa fundadora da linhagem, e as características que a enquadram no poderio dos Haro, já que este “era senhor daquela terra toda”. Fica aqui retratado a capacidade do senhor de governar aquela terra, pois conseguirá controlar um ser mítico e sobrenatural que era originado daquela região, através do casamento.

O senhorio e a linhagem surgida dessa união legitimam o controle, e um pacto com a natureza do local⁶.

Nas tradições célticas há histórias que versam sobre uma mulher-equídea, mas nos contos apontados ela toma forma de metade serpente/dragão/sereia (por estar ligada a água) e cabra – no caso português. Embora o significado e os usos desses animais sejam diversos, na perspectiva cristã e pela edição da cultura clerical, ganham aspectos maléficos e malditos. Como componente da Natureza, representam o conjunto das forças mais profundas que nos vitalizam. Estar ligado aos animais significa liame com as camadas do inconsciente e do instintivo.

Le Goff esclarece que a função da fada é revelada através de sua natureza. Ela dá o aval da prosperidade as famílias que a ela se associam, quer esteja relacionada a uma possível deusa da fecundidade céltica e autóctone, ou a influências externas. As versões lhe dão origens aquáticas, uranianas e ctonianas, mas sua apropriação revela a existência de um ‘avatar-medieval’ equivalente as deusas da fecundidade e prosperidade das mitologias anteriores.

Os pés forçados da dama biscaína serão vistos, sob a luz do julgamento cristão, como indícios de sua maldade:

Com efeito, observa-se a diabolização do núcleo principal, não apenas através da natureza religiosa do interdito que a Dama impõe, mas também pelo caráter degradante de um casamento entre um mortal e um híbrido, e pela diabolização da mulher (MACHADO, 2011, p. 4).

Este processo é ligado à recusa do humanismo medieval que via o homem a imagem e semelhança de Deus, e que os contos maravilhosos ‘desvirtuam’. A dama do Pé de Cabra é descrita da seguinte forma: “E esta dona era mui fermosa e mui bem feita em todo seu corpo, sal-

6 Este dom Diego Lopez era mui boo monteiro, e estando uu dia em sa armada atendendo quando verria o porco, ouvio cantar muita alta voz ua mulher em cima de ua pena. E el foi pera la e vio-a ser mui fermosa e mui bem vestida, e namorou-se logo dela mui forte-mente, e preguntou-lhe quem era. E ela lhe disse que era ua molher de muito alto linhagem, E el lhe disse que pois era molher d’alto linhagem que casaria com ela se ela quisesse, ca ele era senhor daquela terra toda. (Livro de Linhagens do Conde D. Pedro, Título IX, p. 138-139).

vando que havia uu pee forçado como pee de cabra”. (Livro de Linhagens do Conde d. Pedro, Título IX). A representação diabólica da cabra e do bode acontece de forma mais recorrente no final da Idade Média. Por isso, é de extrema importância considerarmos o contexto mítico e histórico regional. A fundadora da linhagem dos Haros reúne em torno de si diversos elementos do folclore local, da mitologia basca e castelhana, tendo esses a função genética que os elementos célticos e nórdicos tiveram na literatura melusiniana (SILVEIRA, 2002, p. 42).

O matrimônio entre esses dois mundos reflete um importante aspecto da cultura medieval. Na época, verdadeiras negociações eram realizadas a partir do casamento, instrumento político de alianças e de constituição de reinos. É a partir dele que se instituem alguns dos mais importantes valores medievais, *a caritas* – a caridade que representa o amor de Deus, que organiza politicamente as relações entre vassalos, entre famílias, através do qual se acende socialmente. É dele o ponto de regulamentação do sexo, do pecado original e da perpetuação da espécie. Da linhagem.

Pela sua própria formação, o casamento se situa entre o sobrenatural e o natural. Como explica Duby, o que se exaltava nas mulheres medievais partia de interditos. O de ser virgem. O de ser uma esposa fiel. O de que dar filhos, homens. O mito representa o contrário. É a mulher quem diz as proibições e quem regulamenta os ritos que envolvem a magia de que é responsável.

Uma rápida análise desse fenômeno comentado nos causa um estranhamento: homens descrevendo e caracterizando mulheres – que estavam rodeadas de mistério e maravilhoso. A figura da *fada* Melusina – Dama do Pé de Cabra – é ponto de convergência de lendas sobre fecundidade, poder e monstruosidade e pecado. A mulher, metade animal, ora sereia, ora figura demoníaca seduz, encanta, traz abundância e assusta.

Concluimos, finalmente, que essa ambivalência de sentidos é essencial para a sua inserção no nobiliário português – e adaptada aos elementos regionais e simbólicos da época – manifesta o positivo e negativo do feminino existente no mundo medieval. É ela quem justifica o poder, pari simbolicamente a família e caracteriza a natureza do local a ser dominado. A Dama é tensão, disputa e redenção da linhagem.

Referências

Fontes:

MATTOSO, José. Narrativas de fundo mítico. In: *Narrativas dos Livros de Linhagens*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1980, p. 65-68.

MATTOSO, José (org.) *Livro de Linhagens do Conde D. Pedro*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa, 1980

Obras gerais:

ACCORSI JÚNIOR, Paulo. O mundo como herança: a sociedade dos nobres fidalgos da Espanha (s. XIII-XV). Tese de Doutorado em História. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2018.

ALBERTI, Verena. Tradição oral e história oral: proximidades e fronteiras. *História Oral*, v. 8, n. 1, p. 11-28, jan.-jun., 2005.

BARROS, José D'Assunção. História, Imaginário e mentalidades: delineamentos possíveis. *Conexão – Comunicação e Cultura*. Caxias do Sul, v. 6, n. 11, jan./jun. 2007, p. 11-39.

_____. Os Livros de Linhagens na Idade Média portuguesa – Um gênero híbrido, suspenso entre a genealogia e a narrativa. *Itinerários*. Araraquara (SP), n. 27, p. 159-182, jul./dez. 2008

_____. Os Livros de Linhagens medievais: entre o discurso genealógico e a materialidade manuscrita – Um estudo sobre os Livros de Linhagens da Idade Média portuguesa. *Revista de Estudo da Linguagem*. Belo Horizonte (MG), v. 16, n. 02, p. 89-127, jul/dez 2008.

_____. Memória e História: uma discussão conceitual. *Tempos Históricos*, v. 15, p. 317-343, 2011.

CAMILLE, Michael. *Image on the edge – The margins of Medieval Art*. London: Reaktion books, 2019.

DUBY, Georges. História social e ideologia das sociedades. In: LE GOFF, Jacques. *História: novos problemas*. Direção de Jacques Le Goff e Pierre Nora; tradução de Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p. 131-145.

_____. *Damas do século XII – Lembrança dos Ancestrais*. Companhia das Letras, 1997.

_____. *Idade Média, Idade dos Homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LE GOFF, Jacques. *Imaginário Medieval*. Lisboa: Estampa 1994.

_____. Memória. In: _____. *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994, p. 423-483

LOPES, Graça Videira Lopes. Mulheres medievais: Histórias de proveito e exemplo. Apresentado em Da letra ao imaginário – Colóquio internacional de homenagem à Profª Irene Freire Antunes, FCSH-UNL, maio de 2011, p. 01-10.

MATTOSO, José. *A nobreza medieval portuguesa – A família e o poder*. Lisboa: Estampa, 1987.

_____. *Fragmentos de uma composição medieval*. Lisboa: Estampa, 1987.

_____. *Identificação de um país – Ensaio sobre as origens de Portugal 1096-1325*. Lisboa: Estampa, 1988. 2v.

_____. *Portugal medieval – novas interpretações*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1992.

MIRCEA, Eliade. *Mito e realidade*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

MOCELIM, Adriana. “Por meter amor e amizade entre os nobres fidalgos da Espanha”: O Livro de Linhagens do Conde Pedro Afonso no contexto tardo-medieval português. Dissertação de Mestrado. Curitiba, Universidade Federal do Paraná, 2007.

MORÁS, Antônio V. P. Das representações míticas à cultura clerical: as Fadas da Literatura Medieval. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 19, nº 37, 1999, p. 229-252.

MUNIZ, Polyana. Os Livros de Linhagens e os Contos Melusonianos: as representações femininas em Portugal no século XIV. Dissertação de Mestrado em História. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2020.

NUNES, Irene Freire. Mulheres Sobrenaturais no Nobiliário Português – a Dama Pé de Cabra e a Dona Marinha. *Medievalista*, Lisboa, n.8, julho de 2010. Disponível em: journals.openedition.org/medievalista/462

PICOITO, Pedro. O Sonho de Jacob: Sacralidade e legitimação política nos Livros de Linhagens. *Lusitana Sacra*. Lisboa, 2ª série, nº 10, p. 123-148, 1998.

PIETRO LASA, José Ramón. Las leyendas dos señores de Vizcaya y la tradición melusiniana. Tese de Doutorado. Madrid, Universidad Complutense, 1991.

PIZARRO, José Augusto de Souto Mayor. Linhagens Medievais Portuguesas – Genealogias e Estratégias (1279-1325). Dissertação de Doutorado. Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1997.

SILVA, Manuela Santos. Violência ou exibição de virilidade? Comportamentos masculinos nos Livros de Linhagens portugueses da Idade Média. *eClassica*, v. 2, p. 126-135, 2016.

SILVEIRA, Aline Dias da. A Dama do Pé de Cabra: o pacto feérico na Idade Média ibérica. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SIQUEIRA, Ana Márcia Alves. O Mito como fonte de criação literária. In: *Perspectivas. Revista de Ciências Sociais*, São Paulo, n.17-18. p.249-266, 1994-1995.

_____. Relações de poder nos *Livros de Linhagens Portugueses*. In: ZIE-RER, Adriana; FEITOSA, Márcia (org.). *Literatura e História antiga e medieval*. São Luís: EDUFMA, 2011 p.89-103.

A autora

Polyana Muniz é Mestre em História (PPGHIST-UEMA, com bolsa da UEMA, e graduada em História – licenciatura, pela Universidade Estadual do Maranhão. Foi premiada com Menção Honrosa na UEMA pelo Programa de Pós-Graduação em História da UEMA em 2021 por sua dissertação e produto. Participou do grupo de estudos MNEMOSYNE-UEMA e é membro do BRATHAIR. É autora do material didático “Damas e Donas: mulheres sobrenaturais na Idade Média” (2020). Se interessa pelos temas relacionados às mitologias e seus usos literários, mulheres sobrenaturais, nas manifestações e usos do medievo no presente, linhagens e as relações de gênero na Idade Média.

A MENSAGEM DOS ANJOS: UMA PEDAGOGIA NA PANDEMIA

Marcus Baccega

Introdução

Se é dever de todos os historiadores envidar esforços para que o conhecimento historiográfico possa surtir efeitos no todo social, contribuindo para a construção de uma sociedade mais plural, inclusiva, respeitosa e valorizadora das múltiplas diversidades, esse permanente desafio parece sempre pesar como uma *Espada de Dâmoçles* sobre nós, medievalistas. Com efeito, é função constitucional das universidades promover atividades de extensão social e, dentre as mesmas, adquire grande relevância, como instrumento de equalização social e democratização ampla, a transposição didática de nossas pesquisas científicas.

Pensada por nós enquanto espaço de convergência entre a Ética, a Política e a Ciência, assim se relacionando intimamente ao tema mais universal dos direitos humanos, em especial o direito à educação e à participação política, a transposição didática é a chave para a concreção permanente da missão constitucional das universidades, qual seja, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (artigo 207, *caput*, da Constituição de 1988). Ressaltamos que, por força da Emenda Constitucional 11/1996, o mesmo princípio normativo rege também as instituições de pesquisa científicas e tecnológicas.

Seria nada mais que uma inocente quimera imaginar um *ethos* efetivamente pluralista e cultivador do respeito amplo pelo valor ético da alteridade, ou ainda um conjunto de habilidades e competências – qualquer que fosse o conteúdo-vetor das mesmas – que permitisse o exercício maior dos *ta politika* por parte de todos os cidadãos, sem que a Ciência atuasse seu potencial humanizador e hominizador. Em que pese não ser este o espaço em que devemos aprofundar tal tema, a educação – construção dialética de conhecimentos, técnicas e habilidades teórico-práticas em constante metabolismo com a natureza – é fundante da própria ontologia histórica dos seres humanos.

Como se sabe, sempre assediou a História Antiga e a História Medieval, especialmente quando cogitadas como componentes dos currículos de História na Educação Básica, um juízo de descrédito ou suspeita quanto a seu potencial pedagógico e mesmo sua legitimidade

para integrar os currículos escolares. Essa suspeição não apenas se intensificou, como parecia ter vencido o crônico debate político-ideológico em torno do currículo da componente escolar História assim que divulgada e posta à discussão pública a primeira versão da nova Base Nacional Comum Curricular, em setembro de 2015.

Como bem discorreu o colega medievalista Douglas Mota Xavier de Lima (2019: 116), da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFO-PA), os conteúdos tradicionais de História Antiga e Medieval viram-se excluídos ou relegados à condição de facultativos, podendo ou não ser adotados pelos professores da Educação Básica. A tal concepção, canhestra e equivocada quanto à relevância da compreensão das linhas de força históricas que configuraram o paradigma civilizatório que designamos por “Ocidente” na longa duração braudeliana, tanto em nossa alteridade para com ele quanto em sua dimensão constitutiva de nossa identidade transcultural, reagiram os pesquisadores dos dois referidos campos.

A segunda versão da BNCC reinstalou conteúdos tradicionalmente associados a História Antiga e Medieval, em especial concentrados no quinto e sexto anos do Ensino Fundamental, mas sob um infeliz signo conservador, tradicionalista e dissonante das atuais linhas de pesquisa acadêmica na área. Como bem se pode inferir do texto de Xavier de Lima, se esse regresso evidenciou uma exitosa articulação política de nossos colegas, a aparente vitória vestiu-se da efígie do deus Janus, com seu inexorável olhar bifronte. Tanto a segunda versão da BNCC, divulgada em 03 de maio de 2016, quanto aquela que se sagrou definitiva em 06 de abril de 2017, elidiram a reflexão crítica tão necessária para a superação de concepções, significações e ideologias eurocêntricas na escrita e no ensino de História.

No fundo, a feição amarga do entressonho conservador e conteudista tradicional novamente apareceu, condenando, visivelmente, os salutares esforços de nossos colegas africanistas e indigenistas por uma pauta inclusiva dos grupos sociais historicamente excluídos da escrita ocidentalizante da História. Também foram aniquilados nossos esforços – de medievalistas e antiquistas – de ver ensinados nossos conteúdos curriculares sob a forma de uma História Global e Conectada, vale dizer, uma História Total, que pudesse vislumbrar culturas,

sociedades e processos históricos para além das margens da Cristandade Latina.

Como uma tentativa de resposta a esta crise no Ensino de História nos dias de exceção dissimulada que nos é dado viver no Brasil, e como forma de escapar à *Espada de Dâmoques* com um mínimo *Fio de Ariadne* nos labirintos da desrazão, desejamos, neste texto, propor um exercício didático-pedagógico novo.

Nosso intuito, sempre recorrendo à ideia de transposição didática como dever constitucional e esfera da interseção entre Ética, Política e Ciência, é propor um exercício duplamente transdisciplinar, que seja uma interface entre a História (Medieval), a Filosofia, a Literatura e a Biologia. Ora, assim como as questões-problema, à maneira de Marc Bloch, nos impelem à ordenação do *logos* historiográfico a partir das injunções do tempo presente, também serão as premências de hoje a nos guiar na proposta em questão. Falemos da tragédia humanitária da COVID-19.

Tempo Presente: A COVID-19 e O “Novo Normal”.

Nada se afigura mais dramaticamente atual que a pandemia que, desde fins de 2019 ou princípios de 2020, tem assolado o planeta e potencializado genocídios dissimulados em diversas plagas da Terra, “Mãe Comum”, nas sábias palavras do Papa Francisco (*Laudato Si*, Encíclica de 18 de junho de 2015). No momento em que redigimos este breve texto de intervenção didático-pedagógica, o mundo testemunha a triste cifra de quase 104 milhões de infectados pelo SARS-COV-2, além de, aproximadamente, 2,25 milhões de mortos.

Dentre as pessoas que conseguiram recobrar a saúde, estimadas, planetariamente, em 63,3 milhões, cerca de 9,2 milhões são brasileiras, tendo-se constatado que, delas, 90% permanecem, possivelmente durante toda a vida, com sequelas, desde edemas e trombozes, até acidentes vasculares cerebrais.

Com inevitáveis apropriações e ideologizações geopolíticas, o início ou primeiro foco detectado do novo Coronavírus seria internacionalmente apontado como o mercado central de Huanan, em Wuhan, China, em outubro de 2019. Em um conturbado tempo presente de pós-verdades e *fake news* ingenuamente acreditadas, em que pese sua proveniência de lugares de fala em nada autorizados, não faltaram

hipóteses conspiratórias as mais diversas, tais como uma suposta criação proposital do vírus por laboratórios chineses ou, ao inverso, a suposta implantação secreta no vírus na China, com o fito de prejudicar ou estancar seu acelerado crescimento industrial.

Eis a cruel e ainda enigmática face contemporânea de *Azrael*, o Anjo da Morte. Aqui se inicia nossa interlocução com um *topos* literário e filosófico muito recorrente entre intelectuais judeus-alemães da primeira metade do século XX. Referimo-nos, principalmente, a três figuras exponenciais para a Filosofia da História, a saber, Franz Kafka (1883-1924), Walter Benjamin (1892-1940) e seu amigo cabalista Gershom Scholem (1897-1982).

Quanto aos dois primeiros pensadores, nas palavras da filósofa portuguesa Maria João Cantinho, trata-se:

Neste caso em particular, a parte mais importante é a relação entre o pensamento de Walter Benjamin e a escrita (e pensamento) de Franz Kafka. Dois anjos e duas visões da catástrofe. O primeiro questionamento é: qual o significado da tradição para Benjamin e Kafka? O segundo questionamento é um paradoxo: seria possível procurar da mesma forma pelo passado e pela tradição sob a "frágil luz do anjo"? (CANTINHO, 2009: 12).

Teremos ocasião para discorrer, ainda que de modo sucinto, sobre quem são e o que significam os Anjos da Catástrofe em Benjamin e Kafka, de modo a ensinar e praticar, com as alunas e alunos da Educação Básica, o reconhecimento e as potencialidades do uso conjugado das metáforas. Não apenas como tropo narrativo, mas instrumentos de abertura e decifração de verdades e laterais possíveis, utópicos ou distópicos, que apenas o diálogo entre História e Literatura pode nos desvendar.

Nunca será demasiado recordar a lição de Nicolau Sevcenko em *A Literatura como Missão* (1989): as obras literárias nos narram, exatamente, as histórias que poderiam ter sido e não puderam ser, por uma infinidade de razões.

Neste prisma, a metáfora literária nos permite treinar, na sala de aula de História, a questão polissêmica e complexa do imaginário e seus limites históricos, o que propicia uma transposição didático-pedagógica de grande envergadura, ou seja, a ideia de quais são ou foram os *traços*

de mentalidade de uma determinada temporalidade, em um determinado espaço-tempo.

Todavia, muitas outras foram as aparições espectrais de Azrael em outros tempos, sempre portador de um enigma encapsulado em suas palavras fatais. Assim é desde que, *illo tempore*, arrebatou os primogênitos egípcios, no *Livro do Êxodo* 12,23.

Tempos Passados: A Peste de 1348 e O Outono da Idade Média

Se é verdade que qualquer conteúdo específico pode ser manuseado na discussão e no ensino das categorias de espaço e tempo na componente curricular História, poucos períodos históricos presentes na atual versão da BNCC poderiam propiciar melhor diálogo transdisciplinar entre História e Biologia que a Idade Média. Não podemos nos esquecer de que também as doenças e os procedimentos de cura e convalescença são assinalados pela historicidade ontológica da condição humana.

Poderíamos prontamente apelar para a Peste Bubônica de 1347/1348 para evidenciar a discussão e a transposição didático-pedagógica a que aspiramos no presente item, mas uma observação preliminar se faz necessária. Não somente o século XIV viu-se às voltas com uma crise epidêmica, apesar de seu marco sinalético nos interessar mais de perto em virtude de suas articulações sistêmicas com a crise da totalidade do modo de produção feudal.

Como nos revelam os estudos de Demografia Histórica voltados para o Medievo, desde sua primeira propulsão ainda nos anos 1950, a longa temporalidade de que nos ocupamos foi um tempo de fome e afecção endêmicas. A própria transição entre o Baixo Império Romano e a Primeira Idade Média, nos séculos III-V da Era Comum foi caracterizada por surtos intermitentes de malária, fenômeno que se reproduziria com a varíola e formas da própria peste bubônica ao longo da Primeira Idade Média, pensando-se aqui nos séculos VI a VIII.



Figura 1. *A Dança Macabra*, de Michael Wogelnut, 1493 – *Crônica de Nuremberg*)

Neste ambiente globalizado que foi o Mar Mediterrâneo, com suas três continentes circundantes, no período romano-helenístico que se seguiu à notável expansão militar-imperialista da República Romana desde o século III a.C., o constante deslocamento de soldados e mercadores não poderia ter surtido outro efeito que não a disseminação intensa de doenças. A realidade urbanizada deste mundo romano-helenístico, destacando-se o período iniciado com a *Pax Romana* a partir de Augusto, implicou a concentração de agentes etiológicos e vetores biológicos, tanto humanos como de outras espécies, às margens do *Mare Nostrum*.

Como nos ensina Hilário Franco Júnior, em seu manual já clássico na Medievalística brasileira, *Idade Média, Nascimento do Ocidente* (1986), muito útil para trabalhar também com o Ensino Médio, se verdadeiramente desejamos a transposição didática, os dados são inquietantes. Este pequeno-grande livro propedêutico traz-nos possibilidades de, a partir da Demografia Histórica, sensibilizar os discentes para a questão da historicidade das moléstias. Entre meados do século VI e meados do século VIII, as províncias da Itália e da Gália foram assoladas por nada menos que quinze vagas de peste, ocasionando considerável decréscimo demográfico (FRANCO JÚNIOR, 2002: 20).

Todavia, é quando o espectro de Azrael assume feição poligonal, que o conteúdo pedagógico de Idade Média pode ser trabalhado, em sala de aula, com maiores potencialidades didáticas. Referimo-nos aqui ao contexto das crises sistêmico-totais do século XIV. Não por acaso, será neste tempo obscurecido que o célebre humanista florentino Francesco Petrarca (1304-1374) forja um juízo de valor destinado, como todos sabemos, a vasta fortuna crítica e não menores equívocos, historiográficos e ao nível do senso comum não especializado. Trata-se das famigeradas *Tenebrae* (“As Trevas”), elaboração presente no terceiro soneto de seu *Cancioneiro* (c. 1373), a partir de um exercício de intertextualidade com o *Evangelho de São Lucas* 23, 44-45, no qual se descreve que o mundo se recobriu de trevas quando Cristo expirou na Cruz.

Trata-se aqui de uma oportunidade para se evidenciar que, no contexto das crises do século XIV, seria mesmo difícil não pensar que se estava vivendo um desconsolo tenebroso enviado como *flagelum Dei*. Deste modo, estamos diante de uma ocasião didático-pedagógica ímpar, em que um bom professor da componente curricular de História pode salientar que o mito historiográfico de uma “Idade das Trevas” resultou, no fundo, de uma autorrepresentação do próprio *Trecento*, não um juízo de valor sobre a totalidade dos séculos medievais.



Figura 2. *O Anjo da Morte*, de Evelyn de Morgan, 1881. Fonte: <http://www.elp.it/bygothic/immagini/arte/demorgan/15.jpeg>

Neste momento, cabe decifrar a polifonia trecentista de Azrael aos alunos: *Peste Bubônica* (1347/1348), *Guerra dos Cem Anos* (1337-1453), a *Grande Fome* (1315-1317), a *Jacquerie* de 1358 na França, a *Revolta de Wat Tyler* na Inglaterra em 1381, a *Sublevação Camponesa de John Ball* em 1391, a série de levantes da *Revolta dos Ciompi de Florença* (1378-1382), a *Revolta de Gand* em 1381, a Insurreição de Paris em 1382, as célebres *Injúrias contra o Rei Carlos VI* em 1385. Todos esses episódios não devem, sequer podem, ser apresentados sem a referência à alteridade bélica com o Islã, que adquire tonalidades baixo-feudais específicas na Reconquista Ibérica, corolários do processo plurissecular de feudoclerização de Castela e, mais amplamente, da Península Hispânica, no ainda valioso entender de Hilário Franco Júnior (*Pe-regrinos, Monges e Guerreiros*, 1990).

Parece ser neste tenso século da Crise do Sistema Feudal que o Anjo da Morte desvela, afinal, sua identidade recôndita. Leiamos a sempre perturbadora Tese IX de Walter Benjamin em *Sobre o Conceito de História* (1940), importante tratado de Filosofia da História sob a forma de breves e brilhantes apotegmas.

Há um quadro de Klee que se chama Angelus Novus. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados, sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. Ele gostaria de deter-se para acordar os mortos e juntar os fragmentos. Mas uma tempestade sopra do paraíso e prende-se em suas asas com tanta força que ele não pode mais fechá-las. Essa tempestade o impele irresistivelmente para o futuro, ao qual ele vira as costas, enquanto o amontoado de ruínas cresce até o céu. Essa tempestade é o que chamamos progresso (BENJAMIN, 1987: 232) (grifo nosso).

Se a figura soturna do Anjo da Morte parece mesmo ter sido a égide do Anjo da História, em sua fixa contemplação das ruínas que se elevam aos céus, desde o transfundo dos tempos históricos e de sua noite que tudo abarca, importa agora conhecer seu rosto mais familiar a nós nos dias que transcorrem. E conhecer historicamente o presente

significa, afinal, conhecer por meio da alteridade com o passado. A fisionomia da Peste de 1348, responsável por ceifar a vida de, em média, um terço da então população europeia. Eis o tempo propício para atuar o diálogo transdisciplinar entre a História (Medieval) e a Biologia.



Figura 3. *Angelus Novus*, de Paul Klee, 1920. Fonte: <http://lounge.obviousmag.org/ruinas/2012/09/angelus-novus.html>

É usual que bons livros didáticos, que não se furtam a pontuar que as relações e rotas comerciais de longo arco espacial e temporal prosseguiram durante o convulso *Outono da Idade Média* (Johan Hui-zinga), relatem o itinerário que lançou a bactéria letal *Yersina pestis* na Cristandade Latina. O advento da peste deu-se por meio de mercadores que atracaram no porto de Gênova, tendo vindo da colônia mercantil de Caffa, na atual Criméia, ordenada juridicamente sob o sistema de capitânicas hereditárias. Os navegadores genoveses alastraram a peste bubônica por Constantinopla, antes de ir ter a Gênova, mas seria a partir do relevante porto de Marselha que o bacilo se espriaria por todo o continente europeu.

Este episódio da infecção da colônia de Caffa deu-se no contexto de um ataque tártaro com o lançamento de corpos infectados pela *Yersina pestis* durante um cerco à colônia. Com suas cores próprias, Caffa conheceu a tragédia da guerra bacteriológica, destinada a ter grande fortuna bélica, como atestam os casos dos ataques bacteriológicos, por exemplo, à célebre cidadela negra insurreta de Palmares, na América Portuguesa, no ano de seu cerco final, 1694, sob Domingos Jorge Velho.

Não parece ser menos verdade que, também no contexto pandêmico da COVID-19, talvez de um modo mais sinuoso e não menos cruel, trave-se um ataque biológico em larga escala. Desta vez, ao invés de um organismo vivo dos mais simples, pseudópode e procarionte, como a *Yersina pestis* – usado para um avanço militar direto e de tática comissiva, estamos às voltas com um agente etiológico literalmente espectral e vampírico.

Os vírus, apesar de portadores de carga genética encapsulada por proteínas, não são seres vivos, já se tendo cogitado que possam corporificar um elo bioquímico entre a matéria química inorgânica e a matéria orgânica capaz de autorreplicação (seres vivos unicelulares). Neste sentido, efetivamente nosso adversário microscópico é um espectro pré-biótico letal, que, à maneira dos vampiros do folclore húngaro e romeno, é matéria morta que se nutre das estruturas celulares para replicar-se, assim parasitando os seres vivos, incluindo nossas células.

Será que um tal assédio planetário de SARSCOV-2 se deve a uma fatalidade ou a uma negligência (culpa consciente, mas não dolosa), no longínquo mercado de Huanan? Terão, por outro lado, algum fundamento as alegações de que, por exemplo nos casos de Estados Unidos e Brasil, as três modalidades jurídicas de uma culpa onipresente – negligência, imprudência e imperícia – ocultariam uma premeditação?

Já se pode observar aqui que uma locução transdisciplinar poderia muito bem envolver nossos alunos e alunas com conceitos preliminares de Direito, sempre relevantes para um mundo de inseguranças e incertezas.

O *Angelus Novus* e O “Recado do Morro”

Há uma novela de Guimarães Rosa, componente da publicação *Corpo de Baile* (1956), denominada *O Recado do Morro*, cujo conteúdo alegórico e enigmático será nossa metáfora de base para a compreensão e melhor aproveitamento do exercício didático-pedagógico com nossos alunos. Mais uma vez, o tropo retórico-poético da metáfora será um *Fio de Ariadne* para decifrar as palavras secretas e inaudíveis de Azrael, em seu perturbador silêncio, e permitir que os alunos efetivamente exercitem a interpretação do mundo como dialética presente-passado-presente.

Convém ler um epítome da novela em questão, escrito pelo próprio Guimarães Rosa, em uma carta endereçada ao padre redentorista João Batista Boaventura Leite:

Um homem bom, forte, simples, primitivo, identificado com a natureza no que ela tem de mais alto, Pedro Orósio (Pedro: a pedra; “oros”, em grego, monte) por apelido Chambergo (“chã”: planalto; “Berg”, em alemão: monte), não sabe que está correndo grave perigo: seus falsos companheiros maquinam assassiná-lo. Mas a própria natureza (que se confunde, aqui, com o subconsciente de Pedro, se não com o “subconsciente coletivo” ou com o fundo escuro extraracional, do qual as revelações brotam) tenta avisá-lo do perigo. O Morrão, Morro da Garça. Pedro, ele mesmo, nada escuta, nada capta; porque está voltado demais para a aparente realidade, para o mundo social, externo, de relação, objetivado – sempre enganoso. Quem apreende o recado, inicialmente, é o troglodita e estrambótico Gorgulho. E, no seguir dos dias, o “recado” do Morro vai sendo retransmitido, passado de um a outro ser receptivo – um imbecil (o Qualhacôco), um menino (o Joãozezim), um bôbo de fazenda (o Guégue). Um louco (o Nominatedômine), outro dôido (o Coletor), até chegar a um artista, poeta, compositor (o Pulgapé). Sete elos, 7, número simbólico, como simbólicos são os nomes das fazendas e fazendeiros percorridos pela comitiva. Cada um daqueles 7, involuntariamente, vai enriquecendo e completando o recado, enquanto que aparentemente o deturpam. De cada vez que a retransmissão se faz, o Pedro está presente e nada entende. Só dão importância àquilo os “pobres de espírito”, marginais da razão comum, entes inofensivos, simples criaturas de Deus. E, enfim, o artista, que, movido por intuição mais acesa, captura a informe e esdrú-

xula mensagem sob a forma de inspiração poética, ordenando-a em arte e restituindo-lhe o oculto sentido: tudo serviu como gênese de uma canção. Então, só então, sim, ouvindo essa canção, e, principalmente, repetindo-a, cantando-a (isto é, perfilhando-a no coração, na alma) é que Pedro entende o importante e vital significado da mesma. Recebe o aviso, fica repentinamente alertado, desperta, e reage contra os traiçoeiros camaradas, no último momento (PUCCI et alii, 2019: 199-200).

Esta missiva, componente do belo texto hermenêutico e estético-filosófico escrito por Bruno Pucci, Glória Bonilha Cavaggioni e Luís Fernando Altenfelder de Arruda Campos, pesquisadores, os dois primeiros, da Universidade Metodista (UNIMEP-Piracicaba) e o último, da UNESP de Araraquara, revela os móveis simbólicos e alegóricos que imprimiram à fértil imaginação poético-narrativa de Guimarães Rosa um enredo tão inusitado. Para nós, tão misteriosa e aparentemente sem sentido quanto este recado do Morro da Garça para o protagonista Paulo Orósio, parece ser o sopro de morte insuflado por Azrael em nossos dias.

Impende observar que a tempestade que o impele com veemência, qual *Angelus Novus*, para longe do Paraíso, inexoravelmente, é o progresso e sua ideologia de modernidade como frêmito, como ruptura irrecuperável da tradição anterior. O Anjo da Morte gostaria de deter-se, como Anjo da História, para acordar os mortos, consolá-los e talvez reedificar o que o tempo do progresso para sempre condenou à aniquilação. No entanto, não pode deter-se, o progresso é ininterrupto e sua movência se dá como crise permanente de paradigmas, valores, sociabilidades, vivências e conhecimentos. O Anjo da Morte é, enquanto *Angelus Novus*, portador involuntário da crise que tudo abala, torna o mundo estranho e não reconhecível. Em uma palavra, instaura a imponderabilidade do eterno presente que conserva os homens e mulheres em um estado de suspensão distópica no tempo.

Não seria exatamente esta a sensação que temos todos vivido a partir da imprevisibilidade e da perplexidade instauradas pelo novo Coronavírus? Uma violenta explosão no tempo histórico, que paralisa o sujeito histórico, com uma impressão de eternidade, entre *Eros* (Ἔρως) e *Tanatos* (Θανάτος), pulsão de vida e pulsão de morte em sua negação reciprocamente determinada, em termos dialéticos.

Toda esta reflexão transdisciplinar e filosofante, que nos parece traduzir o sentido mais profundo e lídimo dos esforços da transposição didático-pedagógica, mas se apresenta tão obscura – talvez o termo lógico mais adequado seja *anfiguri* – pode ser trabalhada com os alunos em sala de aula a partir da metáfora poético-narrativa do “recado do morro”.

Assim como, na novela de Guimarães Rosa, são os próprios assassinos premeditados os transmissores da enigmática mensagem da montanha ao caminhante Pedro Orósio, o Anjo da Morte, como Anjo da História, dissemina, de maneira cifrada, a verdade sobre si e sua atual figuração de Coronavírus. Para compreender o “recado do morro” de Azrael em nossos dias, faz-se necessária uma nova e atenta leitura da Tese XIV de *Sobre o Conceito de História*. Importa perceber seu texto integralmente:

A história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de "agoras". Assim, a Roma antiga era para Robespierre um passado carregado de "agoras", que ele fez explodir do continuum da história. A Revolução Francesa se via como uma Roma ressurreta. Ela citava a Roma antiga como a moda cita um vestuário antigo. A moda tem um faro para o atual, onde quer que ele esteja na folhagem do antigamente. Ela é um salto de tigre em direção ao passado. Somente, ele se dá numa arena comandada pela classe dominante. O mesmo salto, sob o livre céu da história, é o salto dialético da Revolução, como o concebeu Marx (BENJAMIN, 1987: 232).

A imobilização distópica do tempo histórico implicada pela pandemia a que temos tentado sobreviver faz, precisamente, explodir o *continuum* aparentemente homogêneo e vazio da história, revelando a saturação mortal de “agoras” pretéritos agindo no tempo da densidade do vivido. Eis que adquire atualidade e total pertinência temático-expositiva o surto de peste bubônica aportado à Europa tardo-feudal em 1347/1348, como um “agora” antimessiânico, apocalíptico, que vem ao nosso presente desde o fundo dos tempos e traduz em trama familiar a Idade Média em suas tensões e negações dialéticas determinadas.

A própria forma de que se revestiu a pandemia, como um verdadeiro genocídio dos mais pobres e um fator de evidência radical das

desigualdades, insuficiências e anseios utópicos do tempo presente, é o “recado do morro” transportado por Azrael. Não é menos verdade, na complexa filosofia da história de Walter Benjamin, que todo o passado nos dirige um apelo que não pode ser levemente ignorado, razão pela qual nos é concedida, como a cada nova geração, uma frágil força messiânica para redimir o passado, de acordo com a Tese II de *Sobre o Conceito de História* (BENJAMIN, 1987: 222). O “recado do morro” da COVID-19 revela-se como uma súplica messiânica desde o fundo dos tempos por redenção. Redenção de todas as pestes e crises político-sanitárias por nós herdadas de nossas matrizes transculturais.

À primeira impressão, quando nosso exercício didático-pedagógico presente-passado-presente puder surtir em nossos alunos o espanto filosófico que toda boa aula de História tem o dever grave de suscitar, teremos, juntos a eles, decifrado um primeiro sentido: há crimes contra a humanidade, tal como definidos desde o *Estatuto do Tribunal de Nuremberg*, instituído pelo Acordo de Londres de agosto de 1945, que a linguagem do Direito Penal denominará *crimes comissivos por omissão*. Trata-se aqui de uma expressão inequívoca de necropolítica (Achille Mbembe): fomentar, sob a capa de uma suposta omissão de providências médico-sanitárias, um alastramento proposital – doloso – do Coronavírus como dispositivo necropolítico de aniquilamento dos setores sociais excluídos.

Tempo Ingente: Lições para nossas penumbras

Além de sua adequação típica à definição de *crime contra a humanidade* no Direito Internacional Penal, o “recado do morro” do SARSCOV-2 descortina outra crise maior, sistêmica, vinculada à tessitura de falsa totalidade autocontraditória que é o Capital e o modo de produção social que o mesmo engendra como sujeito vampírico da história, o Capitalismo.

Há uma clara recusa em se perceber o óbvio sobre a origem e os vetores de transmissão do Coronavírus para os seres humanos, fosse em Wuhan ou qualquer dos confins do mundo globalizado pelo Capital. Azrael alerta-nos sobre a *Hipótese Gaia*, formulada em 1972 pelo cientista inglês James Lovelock, também lastreada na ideia de totalidade do acontecer humano e ecológico. A *Hipótese de Gaia* apresenta a Terra e

toda a biosfera como um sistema complexo biogeoquímico único (analogia com um só organismo vivo).

Pela arte literária e o uso didático-pedagógico da metáfora efabulada por Guimarães Rosa na novela antes mencionada, ocorrerá aos nossos alunos o acesso ao aparentemente inefável, oculto por trás de um dramático evento médico-sanitário. O modo de produção capitalista conduz à exaustão sistêmica da Terra como risco concreto. Nele, como em nenhuma outra formação social e econômica, coincidem perigosamente dois círculos concêntricos: o sistema econômico e o sistema ecológico.

Da mesma forma como o Pedro Orósio de *O Recado do Morro* apenas consegue aceder ao enigmático alerta dos próprios assassinos por meio da tradução estético-expressiva do poeta popular Laudelim, será a arte literária de Guimarães Rosa a desvendar para nossos alunos a saturação de “agoras” que se encerra na crise necropolítica referida ao Coronavírus e aos apelos da Peste de 1348 e tantas outras que ecoa em seus recônditos.

Entretanto, será a mensagem secreta do Anjo da Morte pura negatividade irredimível? Um breve esforço filológico e etimológico pode nos suscitar alguns pensamentos de resistência ao desespero e à acédia que hoje nos assolam. *Illo tempore*, ao tempo antes de qualquer tempo, desde sua irrupção para salvar os primogênitos hebreus no Egito (*Êxodo* 12,23), nosso letal *Angelus Novus* aparece traduzido para o grego, pelos Setenta Sábios de Alexandria, como *O Destruidor (όλεθρευόντα)*, na *Septuaginta* (c. 200 a.C.).

Na *Biblia Sacra Vulgata* (384-420) da lavra de São Jerônimo, vê-se o termo *persecutor* (perseguidor). A senha secreta, no entanto, jaz no alegórico tratado do *Talmud* (c.100), composto sob a alegoria do *midrash*, em que *Azra'el* (אזראל) é, na verdade, “Aquele a quem Deus ajuda”. Anjo da Destruição e Renovação.



Figura 4. *O Anjo da Destruição atravessando o Egito*, gravura de Charles Foster, 1883 (Fonte: Getty Images, 1995).

Anjo da Destruição e Renovação do mundo, o *Anjo da História* ensina que a Economia-Mundo engendrada pelo Capital é, no fundo, uma grande Disfunção-Mundo, que precipita aceleradamente o planeta em uma hecatombe ecológica, de que a pandemia do novo Coronavírus é uma face bastante dramática. Todavia, há esperança – e este talvez seja o maior conteúdo pedagógico que desejamos transmitir com nossa proposta transdisciplinar – de um *salto dialético de tigre* permitido pela aquisição da consciência educativa. É possível que então floresçam formas de economia solidária combinadas com formas de antropologia solidária.

Desejamos aqui expressar este sopro de renovação de Azrael com a metáfora de Franz Kafka, redigida em seu diário, no dia 25 de junho 1914:

A aparição preparava-se, a qual me iria libertar (...) Descendo de muito alto (...) um anjo envolto em roupas de um violeta azulado ornamentadas por cordões dourados desce lentamente na penumbra com as suas grandes asas brancas, brilhantes como seda, enquanto o seu braço elevado estendia horizontalmente a espada. «Eis um anjo, pensava eu, ele

voava ao meu encontro durante todo o dia e eu, incrédulo, não o sabia. Agora ele vai falar-me». E eu baixava os olhos, mas quando os levantava, o anjo ainda ali estava (...) mas já não era um anjo vivo, era simplesmente uma figura de proa em madeira pintada, como aquelas que vemos suspensas ao fundo das tabernas. Nada mais. O pomo da espada estava disposto de maneira a poder servir de candelabro (...) eu tinha tirado a lâmpada eléctrica, mas não queria continuar no escuro, tinha ainda uma candeia, subi a uma cadeira, fixei a candeia no pomo da espada, alumiei-a e permaneci sentado até a uma hora muito avançada na noite sob a frágil luz do anjo. (CANTINHO, 2009: 14) (grifo nosso).

A mensagem de esperança e renovação da história de Azrael, nosso *Angelus Novus*, não se faz uma espécie ingênua de aparição fantasmática como aquela de um *deus ex machina*, mas nos envolve e nos implica como demiurgos que agem sob o transfundo de nossa frágil força messiânica, aqui figurada como um foco de luz de candeeiro em um anjo de madeira, *a frágil luz do anjo*. Pode ser frágil, mas será vigorosa como o sol, quando, por um índice misterioso de um *heliotropismo de temporalidades*, o passado voltar as corolas de seus heliantos para nós, visando nosso presente. É o segredo da plena assunção de nossa subjetividade ativa sobre o processo histórico. A melhor lição transdisciplinar que podemos ofertar a nossos alunos e alunas.

Conclusão

O *Anjo da História*, a um só tempo Anjo da Destruição e da Renovação, ainda que *sob a frágil luz do candeeiro* de uma estátua de madeira rústica, ao nos evidenciar o caráter sistemicamente complexo e de múltiplas determinidades de nosso presente pandêmico, acena também para a esperança.

Para resgatar a homeostase de Gaia, questão que implica nossa própria sobrevivência no planeta como espécie, *o salto dialético do tigre* deve dar-se sob o céu livre da História, como muito bem preleciona Walter Benjamin na Tese XIV de *Sobre o Conceito de História*. Para tanto, a premissa precisará ser a atuação do faro para reconhecer o *presente* e o *agora* saturado de distopias da Covid-19 na *roupagem do antigamente* da Peste de 1348.

Assim como a hoje enaltecida *economia verde* nada mais é que um falso e ideológico equacionamento da crise ambiental e sanitária da Mãe Terra, um mero diálogo interdisciplinar, artificial e justaposto, em nada permitirá aos alunos aceder ao espanto filosofante da História. Um tal exercício nada mais seria que falsa didática.

É fundamental consignar, por fim, que desde sua inaugural *Didactica Magna* de 1649, também conhecido como a *Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos*, o pensador checo Comenius (1592-1670) define o exercício didático-pedagógico, à maneira dos gregos, como uma *techné didaktiké* (διδασκτική τέχνη). Sendo *techné*, cujo equivalente latino é *ars*, deve perfazer-se enquanto saber que concebe o mundo por fenômenos e imagens (*imago* e seu regime de veridicção), descobrindo por meio das figuras mentais (*imagines*) os conhecimentos arcanos do mundo, que se apresentam, posicionalmente, diante da razão (*vor-stellen, vor dem Bewusstsein stellen*).

Este não é outro senão o verdadeiro *salto dialético do tigre* sob o céu livre da História, a autêntica Revolução no conhecimento e em nossas práticas político-pedagógicas. Que nos sejam favoráveis a velha *Fortuna* e, ao fim de tudo, o Anjo da Vida, prenunciado por Gershom Scholem, ao proferir: "minhas asas estão prontas para o voo, se pudessem, eu retrocederia, pois eu seria menos feliz, se permanecesse imerso no tempo vivo."

Assim é, exatamente, a vitalidade do exercício da docência e da transposição didático-pedagógica. Talvez haja diversos momentos em que sejamos tomados pelo medo e prefiramos estar com as asas fechadas, sem voar. *Galinhas com potencial de águia*, ou antes, *águias reduzidas ao voo curto de galinhas*, diria o Frei Leonardo Boff. No entanto, é essa, justamente, a tentação da acédia e, se a ela nos entregarmos, seremos infinitamente menos felizes, porque apenas títeres inertes do tempo e da narrativa.

Referências

- ADORNO, Sérgio. O Social e a Sociologia em uma Era de Incertezas. *Plural – Revista de Sociologia da USP*, São Paulo, v. 4, n.1, p. 1-27, 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*. Introdução à Filosofia. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

BACCEGA, Marcus. O Baile de Máscaras. *Contemporâneos Revista de Artes e Humanidades* (Online), n. 2, p. 1-33, 2008.

_____. O Fetiche do Capital e o Reencantamento do Mundo: Walter Benjamin e o Capitalismo como Religião. In: VVAA. *Sociedade e Condição Humana na Modernidade*. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020.

BACCEGA, Maria Aparecida. *Palavra e Discurso*. História e Literatura. São Paulo: Editora Ática, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BLOCH, Marc. *Apologie pour l'Histoire ou Métier d'Historien*. Paris: Armand Colin, 2004.

BOFF, Leonardo. *A Águia e a Galinha*. Uma Metáfora da Condição Humana. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Tempo de Transcendência*. Rio de Janeiro: Sextante, 1998.

BORNHEIM, Gerd. *Introdução ao Filosofar*. O pensamento filosófico em Bases Existenciais. São Paulo: Globo, 1976.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. São Paulo: EDIPRO, 2020.

CANTINHO, Maria João. Sob a frágil luz do anjo – entre tradição e modernidade. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. Universidad Complutense de Madrid, Madri, v. 43, n.1, p. 2009-2010.

CHAÚÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 1996.

COMPARATO, Fábio Konder. *A Afirmação Histórica dos Direitos Humanos*. São Paulo: Saraiva, 1999.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao Estudo do Direito*. Técnica, Decisão, Dominação. São Paulo: Atlas, 1996.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *Idade Média*. Nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. *Peregrinos, Monges e Guerreiros*. Feudoclericalismo e Religiosidade em Castela medieval. São Paulo: Editora Hucitec, 1990.

HOBBSAWN, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOLDSWORTHY, Graeme. *Introdução à Teologia Bíblica*. O desenvolvimento do Evangelho em toda a Escritura. São Paulo: Vida Nova, 2018.

KLEIN, William W. *et alii*. *Introdução à Teologia Bíblica*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LAFER, Celso. *A Ruptura Totalitária e a Reconstrução dos Direitos Humanos*. Um Diálogo com o Pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

LIMA, Douglas Xavier Mota. Base Nacional Comum Curricular e os desafios da História Medieval no currículo da Educação Básica Brasileira. *In*: ZIERER, Adriana. BACCEGA, Marcus. VIEIRA, Ana Lúvia Bonfim. *História Antiga e Medieval*. Ensino, Sociedade e Cotidiano: Diálogos entre o Passado e o Presente. São Luís do Maranhão: EDUEMA, 2019.

MENEZES, Adélia Bezerra. *Cores de Rosa*. Ensaios sobre Guimarães Rosa. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

PUCCI, Bruno *et alii*. O Recado do Morro: A Estória da Experiência Formativa de Pedro Orósio. *Comunicações*, Piracicaba, v. 26, n.1, p. 197-216, 2019.

SEVCENKO, Nicolau. *A Literatura como Missão*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

O autor

Marcus Baccega é Doutor em História Medieval pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Pesquisador na área de História Medieval, com ênfase no imaginário centro-medieval, focando-se sua atual linha de pesquisa no mito arturiano alemão da Idade Média Central. Opera com os conceitos advindos da Escola dos *Annales*, sobretudo o imaginário e a mentalidade, além das noções de sistema social e semiologia medieval. Pesquisador do Grupo de Estudos Celtas e Germânicos BRATHAIR e do Grupo de Estudos e Pesquisas HILL (História, Cultura Letrada e Outras Linguagens), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Maranhão (PPGHIS-UFMA).

Articular estudos, pesquisas e extensões: essa é a motivação que resultou na parceria concretizada em *Oficinas Medicais - Estudos, Memória e Resistência*. Dentro do escopo do projeto *Os legendários abreviados medicamentes*, financiado pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Rio de Janeiro (Faperj), por meio do Programa Cientista Nosso Estado (CNE), o Programa de Estudos Médicos do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PEM-UFRJ) apresenta esta obra junto com o *Brathair - Grupo de Estudos Celtas e Germânicos*.



