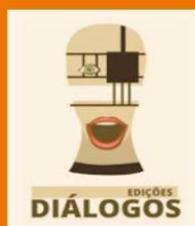


A IDADE MÉDIA

Ensino e Aprendizagem



ORGANIZADO POR
JAIME ESTEVÃO DOS REIS



A IDADE MÉDIA

ENSINO E APRENDIZAGEM

Jaime Estevão dos Reis
(organizador)

Prefácio de Letícia Gonçalves Alfeu de Almeida



Maringá/PR
1ª. Edição – 2023

Conselho Editorial

Alexandre Fortes (UFFRJ)

Angelo Priori (UEM – Coordenador Editorial)

Cláudia Viscardi (UFJF)

Carlos Alberto Sampaio Barbosa (UNESP)

Carlos Gregório Lopes Bernal (Universidad de El Salvador)

Francisco Carlos Palomares Martinho (USP)

Gilmar Arruda (UEL)

Luiz Felipe Viel Moreira (UEM)

João Fábio Bertonha (UEM)

José Luiz Ruiz-Peinado Alonso (Universitat Barcelona, Espanha)

Peter Johann Mainka (Universität Würzburg, Alemanha)

Ronny Viales Hurtado (Universidad de Costa Rica)

Solange Ramos de Andrade (UEM)



Coordenador Nacional: Marcelo Magalhães
Coordenadora Local: Márcia Elisa Teté Ramos



Universidade Estadual de Maringá
Av. Colombo, 5790
Bloco H-12, sala 16

Copyright © 2023 para o organizador Jaime Estevão dos Reis e para o ProfHistória.

Todos os direitos reservados.

Autorizada a reprodução, mesmo parcial, por qualquer processo mecânico, eletrônico, reprográfico etc., com a obrigação de citar a fonte.

EQUIPE TÉCNICA

Revisão textual e gramatical: Adriana C. de Camargo

Normalização textual e de referências: Adriana C. de Camargo

Projeto gráfico/diagramação: Clube de Autores

Foto Capa: Toledo, Espanha (2013) – Acervo Pessoal de Márcia Elisa Teté Ramos

Todas as informações contidas nos artigos dessa coletânea são de inteira responsabilidade de seus autores e autoras.

Todas as imagens utilizadas são de domínio público.

Publicação online: www.amazon.com e www.profhistoria.uem.br

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R375	Reis, Jaime Estevão dos [organizador]. A Idade Média: ensino e aprendizagem. Apresentação do organizador. Prefácio de Leticia Gonçalves Alfeu de Almeida -- Maringá, PR : Edições Diálogos; Rio de Janeiro, RJ : ProfHistória, 2023. 245 p. Il. 3,2 MB. PDF.
	Vários autores. Bibliografia. ISBN: 978-65-00-85674-3
	1. História. Estudo e ensino. 2. História. Idade Média. 3. ProfHistória. I. Reis, Jaime Estevão dos. III. Título.
	CDD 370.71 940 990

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	6
<i>Jaime Estevão dos Reis</i>	
PREFÁCIO	8
<i>Letícia Gonçalves Alfeu de Almeida</i>	
Capítulo 1. A “REVOLUÇÃO DE AVIS” COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA	13
<i>Adriana Zierer e Antonio Marcos Lemos Santos</i>	
Capítulo 2. O ENSINO-APRENDIZAGEM GLOBAL DE HISTÓRIA MEDIEVAL ..	45
<i>Aline Dias da Silveira</i>	
Capítulo 3. A PERSPECTIVA DO “OUTRO”: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO NA IDADE MÉDIA.....	60
<i>Ana Paula Tavares Magalhães Tacconi</i>	
Capítulo 4. MÚSICA MEDIEVAL EM SALA DE AULA	79
<i>Douglas Mota Xavier de Lima</i>	
Capítulo 5. O ORIENTE MEDIEVAL EM SALA DE AULA NO ESTILO <i>FLIPPED CLASSROOM</i>.....	101
<i>Elaine Cristina Senko Leme</i>	
Capítulo 6. A <i>MEDIEVALIDADE</i> NAS MÍDIAS MODERNAS: UMA GRANDE FERRAMENTA PEDAGÓGICA A SER EXPLORADA	112
<i>Jaime Estevão dos Reis, Giovanni Bruno Alves e Vinicius Tivo Soares</i>	
Capítulo 7. O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL PELAS IMAGENS: COMO ANALISAR ESTEREÓTIPOS VISUAIS.....	136
<i>Johnni Langer e Luciana de Campos</i>	

Capítulo 8. PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DAS PANDEMIAS: AS WEBSÉRIES DO PROGRAMA DE ESTUDOS MEDIEVAIS E O ESTUDO DO MEDIEVO E DA PESTE BUBÔNICA 162

Leila Rodrigues da Silva e Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva

Capítulo 9. “PAR DEUS, COITADA VIVO...” COMO SE DEVE LER A LÍRICA TROVADORESCA? 178

Lênia Márcia Mongelli

Capítulo 10. O DILEMA DE ORESTES. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL 204

Marcus Baccega

Capítulo 11. HUGO DE SÃO VICTOR E A ALEGRIA DA DISCIPLINA 218

Susani Silveira Lemos França e Thiago Henrique Alvarado

Autores e autoras 239

APRESENTAÇÃO

Jaime Estevão dos Reis

O presente livro se insere no âmbito das discussões atuais acerca do estudo da História Medieval nas universidades brasileiras e sua relação com os Ensinos Fundamental e Médio. Com base nas propostas do ensino de História definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua última versão de 2017, hoje em curso, a busca por uma abordagem integradora que vincule os estudos acadêmicos e a formação dos professores, com os conteúdos de História e de História Medieval, especialmente, presentes nos livros didáticos tornou-se necessária.

Nos últimos anos, esse esforço tem resultado em uma série de publicações voltadas para a questão pesquisa-ensino-aprendizagem, partindo das reflexões acadêmicas realizadas por professores universitários e estudantes de pós-graduação. É certo que, desde da fundação da Abrem – Associação Brasileira de Estudos Medievais, em 1996, os estudos medievais ganharam novo impulso no Brasil, haja vista a significativa produção acadêmica, os laboratórios de pesquisas vinculados às diversas universidades brasileiras, além dos frequentes debates sobre a Idade Média ocorridos em eventos nacionais e internacionais. De certo modo, o presente livro pode ser considerado a continuação de uma investigação coletiva iniciada com a publicação *A Idade Média em debate: estudos das fontes*¹, que organizei em 2019, com contribuição de professores de várias universidades brasileiras que pensaram a Idade Média a partir do estudo das fontes.

A Idade Média: ensino e aprendizagem, que, ora apresento, reúne os estudos de professores de diversas universidades brasileiras – alguns em parceria com seus orientandos de pós-graduação – que refletiram acerca do ensino de História Medieval, apresentando recursos didáticos possíveis de serem utilizados no processo de ensino e

aprendizagem nas duas etapas que compreendem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Os autores e suas contribuições são apresentados, diligentemente, no Prefácio, pela Professora Letícia Gonçalves Alfeu de Almeida.

Jaime Estevão dos Reis
Organizador

¹ REIS, Jaime Estevão dos (Org.). *A Idade Média em debate: estudo das fontes*. Curitiba: CRV, 2019.

PREFÁCIO

A reflexão sobre o elo entre a História Medieval e o ensino escolar, eixo deste livro, ainda que tenha um espaço assegurado no ambiente acadêmico brasileiro, está longe de ser uma discussão esgotada. Nas últimas décadas, alguns parâmetros e ideais prevaleceram em meio às políticas e propostas educacionais ocidentais. Conduzidas pelos conceitos de “pluralidade”, “interdisciplinaridade” e de “identidade”, essas tendências historiográficas agilizaram o processo de refutação de abordagens didáticas da história medieval consideradas antiquadas. Além disso, o imperativo de aproximar as disciplinas escolares da “realidade do aluno” entendido como o “sujeito” do próprio processo de aprendizado – alimentou a desconfiança em relação a conteúdos tradicionais de história medieval, por estarem associados unilateralmente à história europeia, passado que, por referir-se a acordos sociais hoje postos em suspeição, vem sendo desprezado, dados os incansáveis esforços para afugentar o eurocentrismo do currículo escolar e universitário, em defesa da primazia dos estudos sobre o mundo americano ou das abordagens “globais”. A discussão, entretanto, sobre o quanto a herança medieval cristã e estritamente europeia moldou a moral, a cultura e as instituições do Brasil é inacabada e ainda ganhará muitas pinceladas.

A questão que se apresenta, a nós, historiadores e educadores, é a de como a história ensinada conseguirá rever a si própria neste panorama de rearranjos culturais e de falta de consensos. O autoquestionamento com que o Ocidente encara a si mesmo desde o século passado e o relativismo impuseram uma nova lógica à História, na mesma medida em que desqualificaram alicerces da cultura ocidental. É esse cenário que traz incerteza para a história medieval, ainda por vezes encarada como um tempo obscuro. Os recentes debates travados entre acadêmicos e educadores brasileiros refletem desacordos tanto de perspectivas historiográficas, quanto de concepções do papel do ensino de História, e desaguam, há alguns anos, no questionamento da relevância da história da Idade Média, como civilização cristã ocidental, a ponto de resultar em iniciativas para seu apagamento do currículo e dos livros didáticos nacionais. A

controvérsia acentuou-se com a primeira apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2015, cuja formulação mobilizou um amplo número de profissionais, mas suscitou críticas e dividiu opiniões quanto ao currículo de História. Descontentes, uns apontaram ausências ou sub-representações de períodos ou regiões, dado o caráter unificador da Base; outros refutaram a presença de modelos explicativos e escalas temporais julgados ultrapassados, em nome da pluralização das perspectivas e do rompimento com uma periodização ortodoxa, privilegiando grupos e sujeitos mais do que processos históricos. Das versões que se seguiram a essas, uma buscou apaziguar essas demandas e foi acusada de ainda incorrer no equívoco de retornar a modelos explicativos e à ordenação cronológica convencionais, qualificados de conservadores e limitados. Outra revisão, apresentada em 2017, tentou integrar a história medieval a dinâmicas culturais um pouco mais amplas, como forma de atenuar o enfoque exclusivo sobre a Europa central.

O presente livro é um caminho para interrogarmos sobre que história medieval, e que Idade Média queremos dar a conhecer. Historiadores medievalistas e educadores juntaram-se para buscar evidenciar razões para preservar e legitimar o espaço da história medieval no currículo escolar brasileiro. Em busca de um solo firme, algumas vias têm se mostrado alentadoras: o enfoque sobre o medievo ibérico, ao permitir explorar as raízes medievais do Brasil, corrobora um dos reconhecidos papéis do ensino de história, a constituição da identidade; ao passo que a descentralização do recorte europeu ocidental, por sua vez, vem acomodar elementos das tão reivindicadas noções de alteridade e pluralidade, ampliando o foco a outros povos e protagonistas. Sendo assim, para além das questões sobre os princípios e fins do ensino, e em meio à diversidade de conclusões e abordagens, impõe-se o pragmatismo da escolha – que inevitavelmente implicará exclusões –: a seleção do conteúdo e a formulação de um currículo viável e bem adaptado dos estudos historiográficos. Os capítulos que se seguem têm justamente o compromisso de apontar vias mais específicas e palpáveis de inclusão da história medieval no ensino escolar. Nestas páginas, ao lado de reflexões sobre os rumos e motivações do ensino de história medieval, o leitor encontrará exemplos práticos de abordagens, temas e material didático promissores.

Adriana Zierer e Antonio Marcos Lemos Santos, ao enfocarem o medievo português, apresentam-nos um caminho em que o livro paradidático ressurgiu como ferramenta

importantíssima e não como simples complemento. Por garantir ao professor certa autonomia para explorar temas e períodos não previstos no livro didático principal, tal recurso tem o potencial de reparar eventuais ausências e limitações do currículo, assegurando a variedade das formas de tratamento de um período histórico em sala de aula. Já a possibilidade de ensino-aprendizagem do período medieval em sua dimensão global é o enfoque de Aline Dias da Silveira, que propõe desfazer recortes geográficos consagrados, em proveito de uma percepção mais acurada, complexa e multidimensional das fusões e conexões culturais. Ana Paula Tavares Magalhães argumenta pela urgência de revisarmos e desnaturalizarmos marcos cronológicos habituais, já questionados e superados pela historiografia e que carregam certos juízos subjacentes. A partir de revisões como essa, o ensino de história não perderá de vista o caráter de “representação” da cronologia e favorecerá o espírito de questionamento como base da aprendizagem, em busca de enfoques mais vastos e multifacetados, como também propõe Elaine Cristina Senko Leme. Tomando o Oriente espaço de encontro entre o estudo da cultura islâmica e tópicos da história europeia, como as Cruzadas ou a Reconquista ibérica, a autora busca conferir ao processo didático maior profundidade e dinamismo.

No que se refere ao emprego didático de linguagens não escritas, Douglas Mota Xavier de Lima propõe o uso da música medieval para introduzir os alunos na análise de documentos históricos, conjugando textos e imagens. Já a música fruto de leituras modernas da Idade Média constitui uma via didática tão inesperada quanto fecunda, convencendo-nos do quão valorosos o ensino de um medievo múltiplo e a riqueza de seus recursos didáticos podem ser para o ensino básico brasileiro. O teor histórico das mídias modernas que cercam o cotidiano dos jovens estudantes compele os professores à tarefa nada simples de incorporá-las à sua didática. Aí reside a contribuição de Jaime Estevão dos Reis, Giovanni Bruno Alves e Vinicius Tivo Soares, que atentam para uma realidade incontestável: a história, como disciplina escolar, concorre, hoje, com meios mais “atrativos” e “divertidos” de contato com o passado, no cinema e na ficção, nos jogos e vídeos em plataformas digitais, entre tantos outros. Tal constatação impõe-nos o desafio de traçar alguma comunicação entre o “medievo” e as chamadas “medievalidades”, desconstruindo e problematizando, em sala de aula, os estereótipos que não raro contradizem a historiografia do período medieval.

É também esse o intuito de Johnni Langer e Luciana de Campos, que indicam caminhos para ultrapassar a mera função ilustrativa das imagens, de modo a suscitar uma análise didática mais detida e interrogativa, capaz de romper a usual submissão aos textos. Não se trata de excluir ou ignorar as imagens estereotipadas, mas de fazer delas uma possibilidade de explorar a historicidade das concepções sobre a Idade Média junto aos estudantes. Alinhando-se a essas propostas de pensar os elos com a sociedade e os meios de difusão do conhecimento científico, Leila Rodrigues da Silva e Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva apresentam o projeto didático da TV-PEM, da UFRJ, em seu próspero e extenso trabalho de produção de vídeos de história medieval. A temática das pestes e pandemias, em particular, explicita diferenças e pontos comuns entre o período medieval e os dias de hoje, encorajando um olhar humanista para o passado, ao tratar das formas como indivíduos e grupos resistiram a calamidades em certas fases da história.

Nesta obra, convém salientar, a apreciação das imagens e de outras linguagens não implica, de modo algum, em nos desviarmos das habilidades de decodificação textual no ensino de história, muito pelo contrário. O potencial didático da poesia arcaica portuguesa é exaltado por Lênia Márcia Mongelli, cujo texto incide sobre a relação fundamental entre a dimensão formal, poética e estética e os sentidos históricos e culturais, revigorando o tratamento desse conteúdo tradicional dos livros didáticos de história e literatura, a lírica trovadoresca. Em defesa, igualmente, da não negligência da herança europeia, Marcus Baccega advoga que o enfoque na diversidade não deve levar a apagamentos, na verdade, pode-se mesmo legitimar e reabilitar essa herança, uma vez que a abertura a outros espaços geográficos, por si só, não cumprirá a tarefa de consolidar uma história interessada na multiplicidade e na interconectividade das relações culturais. Finalmente, Susani Silveira Lemos França e Thiago Alvarado trazem à baila uma discussão que atravessou os tempos, aquela sobre a relação entre ensino e conduta. Somos, então, convidados a mirar um inigualável projeto de educação voltado ao aperfeiçoamento integral do indivíduo, aquele de Hugo de São Vítor, em que o contraste com a nossa concepção de educar chega a ser perturbador. Finalidades da educação e justificativas para as escolhas do que merece ser transmitido e sistematizado para a aprendizagem são algumas das questões sobre as quais somos convidados a refletir.

Por caminhos diversos, pois, os pesquisadores reunidos nesta obra levam-nos a concluir sobre o valor do estudo escolar da Idade Média no contexto brasileiro, tanto no que se refere à formação da consciência histórica, à percepção da temporalidade ou da diferença, quanto do ponto de vista do entendimento dos princípios que permeiam a cultura e a sociedade contemporânea, ou do processo histórico de que esta de alguma forma resultou.

Letícia Gonçalves Alfeu de Almeida

A “REVOLUÇÃO DE AVIS” COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALA DE AULA

Adriana Zierer

Antonio Marcos Lemos Santos

O objetivo deste capítulo é analisar a importância da chamada “Revolução” de Avis² para o ensino de História em sala de aula. Muito mais do que um mero acontecimento, ocorrido nos anos de 1383-1385 no reino luso, a “Revolução” de Avis nos auxilia a uma compreensão mais ampla da História e de seus conceitos. O capítulo é dividido basicamente em 4 partes: 1. Antecedentes e Características da “Revolução” de Avis; 2. “Revolução” de Avis e conceitos no passado e presente (tais como revolução, memória e propaganda política); 3. Confecção e Aplicabilidade do Paradidático *O Medievo Português e a Revolução de Avis*, 4. Sugestões de Atividades em Sala de Aula.

A Dinastia Avisina participou do chamado encontro de culturas entre o reino de Portugal e o que depois ficou conhecido como Brasil na época do governo de D. Manuel (1495-1521), durante a chamada Expansão Ultramarina, da qual Portugal foi pioneiro, quando Pedro Álvares Cabral chegou a estas terras e foi produzida a *Carta de Pero Vaz de Caminha*, em 1500. A Dinastia foi iniciada anteriormente, no final do século XIV, por D. João I (1383-85/1433), que ficou conhecido com o epíteto de rei da “Boa Memória”, instaurador de uma nova linhagem no poder. Também foi nesse governo que começaram as Grandes Navegações e houve a tomada de Ceuta (1415). Para a compreensão da História do Brasil é importante estudar a História de Portugal e as relações entre o Brasil e o reino luso (MACEDO, 2001, GUIMARÃES, 2021) uma vez que o nosso país foi colonizado pelos portugueses, os quais trouxeram a sua língua, religião, costumes, cultura, que influenciaram o nosso modo de ser atualmente.

² Para o estudo do estabelecimento da Dinastia de Avis no poder e contexto histórico, indicamos: MARQUES (1986), COELHO (2008), MONTEIRO (1988), SOUSA (s/d), entre outros.

Marc Bloch (2001) salienta a importância de estudarmos o passado para compreendermos o presente, bem como o fato de a História ser a ciência dos homens no tempo. O tema do cronista Fernão Lopes no fortalecimento da Dinastia de Avis e da chamada “Revolução de Avis” também tem chamado a atenção nos Mestrados Profissionais no Brasil, sendo objeto até o momento de duas dissertações desenvolvidas em âmbito de Mestrado Profissional, que tiveram produtos voltados à sala de aula, produzidas respectivamente por José Edson dos Santos (2016) e Antonio Marcos Lemos Santos (2021).

Os Antecedentes e Características da “Revolução de Avis”

Para compreendermos o contexto histórico da ascensão de D. João, filho natural do rei D. Pedro (1357-1367), da Dinastia de Borgonha, ao poder, precisamos discorrer sobre a situação do reino luso no século XIV. Em primeiro lugar é necessário tratar da história familiar e falar um pouco do pai de D. João, o rei D. Pedro, herdeiro de Afonso IV. Casado com D. Constança, com quem teve o seu sucessor, D. Fernando (1367-1383), Pedro envolveu-se sentimentalmente com a dama de companhia de sua esposa, uma jovem galega proveniente da nobreza, e com ela teve quatro filhos. Com a morte da esposa, tencionava se casar com a amada, Inês de Castro, cuja família era ligada a Castela, o que desagradava sobremaneira o seu pai, o rei D. Afonso IV (1325-1357). Desta forma, no dia em que o amante estava fora de casa numa caçada, a jovem foi morta na frente dos filhos.

Uma guerra civil entre o rei e seu primogênito começou, mas foi encerrada por intermédio da ação da mãe de D. Pedro e os familiares voltaram à paz. Dois anos depois, porém, Afonso IV faleceu e D. Pedro (ou D. Pedro I) assumiu o trono, perseguindo e dando morte violenta àqueles que assassinaram Inês e mandando construir para ela um túmulo no mosteiro de Alcobaça onde os restos mortais dele também foram sepultados mais tarde.

Segundo o cronista Fernão Lopes, após a morte de Inês, o rei D. Pedro tinha “amigas com quem dormia” e com uma dessas, chamada Mor Lourenço (Teresa Lourenço), uma dama galega, de quem não se sabe quase nada (SOUSA, s/d, p. 496),

concebeu, fora do casamento, o iniciador de Avis, D. João³. Este se tornou por influência do pai, D. Pedro, Mestre da Ordem de Avis e por este motivo, não podia se casar. Com a morte do rei em 1367 assumiu o trono seu filho D. Fernando, o "Formoso". Os relatos, em especial a *Crónica de D. Fernando*, redigida por Fernão Lopes, costumam apresentá-lo como bom montador e namorador, porém também como um rei "fraco" e dominado pela influência da esposa, D. Leonor, conhecida como a "aleivosa" (má) e que teria um amante na corte, o Conde Andeiro.

A situação do reino luso ao longo do reinado de D. Fernando, meio-irmão de D. João, foi caracterizada por problemas característicos da época, marcado pelas guerras (como a Guerra dos Cem Anos entre França e Inglaterra e guerras entre Portugal e Castela), epidemia (a Peste Negra, que dizimou cerca de um terço da população europeia), carestia de preços, levando à fome e às revoltas sociais. No governo de D. Fernando ocorreram uniões em Abrantes, Leiria, Santarém e Montemor-o-Velho, eclodindo de 1372 a 1375 e também no ano de 1379, em Tomar.

Ainda neste governo, alguns elementos que desagradaram foram as três guerras contra Castela, da qual Portugal não foi vencedor de nenhuma e o fato de ele haver contraído matrimônio com Leonor Teles, cujo primeiro casamento foi anulado para que pudesse se casar com o monarca. Deste enlace não houve herdeiros masculinos, mas uma única herdeira, D. Beatriz. Após a terceira guerra contra Castela, os dois reinos firmaram o Tratado de Salvaterra dos Magos, que previa que o monarca de Castela se casaria com D. Beatriz e o herdeiro de ambos seria o próximo rei de Portugal, assumindo o trono aos catorze anos. No entanto, D. Fernando faleceu em 1383 sem um varão para lhe suceder e sua filha, já casada com D. João de Castela ainda não estava em idade núbil, tendo apenas dez anos de idade. Portanto não havia herdeiro da coroa portuguesa à vista.

Surgiram então quatro soluções possíveis: 1. O reino passar para as mãos da viúva, Leonor Teles, que ficaria como regente. 2. Ser governado por D. João de Castela, esposo da filha de D. Fernando. 3. Ser ocupado por um dos filhos de Inês de Castro, que não se encontravam no reino e eram ilegítimos. 4. Ser ocupado por D. João, mestre de Avis, filho bastardo de D. Pedro, opção que acabou por se realizar.

³ O cronista tinha origem humilde e seu relato é movimentado com destaque para a participação popular. Foi nobilitado por D. João I. Sobre Fernão Lopes, cf AMADO (1997), SERRÃO (1976), MONTEIRO (1988), MALEVAL (2010), ZIERER (2012, 2014), BERRIEL (2020).

A rainha inicialmente, aliou-se ao genro, mas depois foi aprisionada por este. A população, principalmente em Lisboa, se revoltou, diante da crise sucessória, matou uma abadessa e um bispo e perseguiu judeus, mas logo foi contida. D. João matou o Conde Andeiro, tido por amante da rainha-viúva D. Leonor, e teve apoio para inicialmente ser indicado como defensor e regedor do reino, em 1383. Já D. João de Castela, tinha o apoio da nobreza tradicional de Portugal, que aceitava a sua liderança, seguindo as disposições do Tratado de Salvaterra dos Magos. É bom lembrar que neste período a nobreza tinha um caráter peninsular e não havia ainda no reino um sentimento de nacionalidade (MARQUES, 1986; SARAIVA, 1988). Já a nobreza secundogênita, a população pobre de Lisboa e os mercadores apoiaram D. João, o Mestre de Avis.

D. João de Castela tentou inicialmente um cerco sobre a cidade de Lisboa, 1384, o qual findou devido à peste, e várias outras batalhas em Atoleiros, Trancoso, Valverde, entre outras (ZIERER, 2019). As pelepas foram vencidas pelos portugueses, liderados por Nuno Álvares Pereira, nobre secundogênito e comandante militar de D. João. Em 1385, com o discurso de João das Regras nas Cortes de Coimbra sobre os filhos de Inês de Castro serem bastardos e a pressão bélica de D. Nuno, D. João, este último conseguiu ser eleito rei (FERNANDES, 2018). Logo a seguir houve um confronto importante vencido pelos lusos – A Batalha de Aljubarrota (cf. MONTEIRO, 2001, COELHO, 2008, MARQUES, 1986) – que foi apresentado pelos legitimadores de D. João I, como uma espécie de aprovação divina ao seu governo, motivo pelo qual merecia governar. Para se fortalecer, D. João também estabeleceu relações com a Inglaterra, através do Tratado de Windsor e contraiu matrimônio com a inglesa Filipa de Lencastre.

A paz com Castela só ocorreu em 1411 e continuaram no reino as reclamações dos pequenos contra os grandes nas Cortes, aumento e continuidade de impostos, como as sisas, que eram um imposto ocasional por ocasião das guerras, mas se tornou permanente, inflação (SOUSA, s/d, p. 497-498). Mas por outro lado Portugal começou a Expansão Marítima levando a atenção de nobres e mercadores para outras áreas, ainda que a manutenção das conquistas na África fosse custosa ao reino. Apesar de não ter havido grandes modificações sociais, D. João I, dezoito anos após a sua morte, já era celebrado como o “pai” dos portugueses (SOUSA, s/d, p. 497).

Há de se salientar que os seus descendentes, como seu sucessor, D. Duarte, investiram maciçamente na difusão de uma imagem positiva do primeiro monarca

avisino, visando justificar a nova dinastia no poder e sua relação à vontade divina, ainda mais porque D. João era ilegítimo. Daí o importante papel da *Crónica de D. João I*, confeccionada a pedido de D. Duarte por Fernão Lopes, na qual o primeiro monarca avisino é apresentado como o “Messias de Lisboa” e que teria estimulado o nascente sentimento de nacionalidade no reino, com o apoio dos “humildes”, a arraia miúda, visando expulsar o oponente, representado pelo rei de Castela, associado explicitamente ao Anticristo, segundo Fernão Lopes.

“Revolução” de Avis e Conceitos no Passado e Presente

Cabe agora a análise de alguns conceitos que nos auxiliam a compreender os acontecimentos que levaram uma nova dinastia ao poder em Portugal no final do século XIV e também nos ajudam a refletir sobre a chamada História Política, corrente historiográfica relacionada aos estudos sobre o poder. É importante destacar que no Medievo o político e o sagrado estavam entrelaçados; desta forma o poder dos reis era considerado relacionado ao sobrenatural.

Para entendermos os acontecimentos entre 1383-1385 precisamos destrinchar alguns conceitos, tais como Revolução, Memória e Propaganda Política.

Revolução. Para Bobbio, constitui-se em um movimento que faria mudanças de natureza política e socioeconômica, ao mesmo tempo (BOBBIO, 1998, p. 1121). De acordo com o *Dicionário de Termos Históricos*, revolução é uma mudança radical nas estruturas da sociedade, principalmente as políticas e econômico sociais, mas não somente estas. Neste sentido, são destacadas as revoluções burguesas, nas quais, esta foi a camada beneficiada. Alguns pesquisadores, como Bruit e Florenzano destacam que a burguesia não foi nunca uma classe revolucionária, mas reformista, não tendo liderado as Revoluções Inglesa e Francesa, mas se beneficiou das mesmas.

O termo Revolução se distingue dos termos rebelião ou revolta, porque estes se referem geralmente a uma área geográfica limitada, sem motivações de caráter ideológico e não defendem a insubordinação contra a autoridade, as instituições, as leis e os princípios estabelecidos, objetivando apenas o retorno aos princípios anteriores que regulavam as relações entre as autoridades políticas e os cidadãos, buscando ainda a satisfação súbita das reivindicações políticas e econômicas (BOBBIO, 1998, p. 332).

As revoluções burguesas abrem caminho para o Capitalismo e este levaria para o Socialismo, conduzido por uma nova classe, o proletariado, segundo as concepções marxistas. Para Karl Marx, revolução é o processo de mudança essencial na qual uma classe dominante se sobrepõe sobre outra. Para o autor, revolução é uma necessidade, não apenas porque a classe dominante não possa ser destituída do poder de nenhuma outra forma, mas também porque somente com uma revolução a classe social vencedora detém o poder de desembaraçar-se de todos os resquícios da antiga ordem e de se tornar capaz de uma nova fundação da sociedade. A revolução seria uma força motriz, o movimento irreversível imposto pela História (MARX; ENGELS, 2007, p. 42-43).

Consideramos importante mencionar a Revolução Industrial como essencial para a mudança de um novo sistema socioeconômico, envolvendo uma nova classe no poder (a burguesia, ao contrário da nobreza, durante o Antigo Regime) e também novas formas de produção e de organização social.

A sociedade industrial é formada basicamente por proletários que sobrevivem unicamente da venda da sua força de trabalho, ao passo que nas sociedades pré-industriais os artesãos eram donos dos meios de produção. Nas sociedades tradicionais o servo ou dependente pré-industrial possui uma relação humana e social mais complexa com o seu "amo", que implica em deveres recíprocos ainda que desiguais, o que não ocorre na racionalização da sociedade capitalista. O trabalho na fábrica implica rotina, regularidade, controle do tempo pelo relógio e pelo ritmo da máquina, concentração de trabalhadores num determinado espaço e num lugar, a fábrica e no espaço urbano, tudo isso totalmente diferente do que ocorria no período pré-industrial (HOBSBAWM, 1993, p. 79-82).

Além dessa organização e disciplinarização do trabalhador na sociedade capitalista, é necessário destacar que ocorre nesse sistema uma apropriação do saber técnico do trabalhador, isto é, a partir de então o processo de produção é totalmente alheio àquele que participa do processo de trabalho, que é dominado pelo empresário (DE DECCA, 1986, p. 37-38). Na fábrica ocorre uma produção em massa, com a participação de muitos operários, sendo o empresário o dono do aparelhamento e do material. Este fica com o lucro e o operário apenas com o seu salário (IGLESIAS, 1986, p. 49).

Sintetizando, inicialmente o trabalhador realizava todas as etapas do trabalho (ex: o artesão) e na maior parte das vezes era dono dos instrumentos de trabalho; num

segundo momento se especializa em uma atividade, com uma maior complexidade da divisão do trabalho, mas ainda é dono dos instrumentos de trabalho (ex: a manufatura); já desde a Revolução industrial o trabalhador não é mais dono nem da técnica nem dos instrumentos de trabalho, só vende a força física e é controlado pelo dono da fábrica.

Assim, compreendemos que a Revolução Industrial está ligada a uma modificação nas estruturas econômico-sociais, como por exemplo, a passagem do Feudalismo ao Capitalismo, à maneira como o trabalhador exerce o seu trabalho, bem como aos grupos que ao dominarem economicamente também dominam socialmente, por exemplo da nobreza no chamado Antigo Regime para a burguesia no Capitalismo.

Vários autores destacam que ainda que a Revolução ocorra muitas vezes de forma violenta, quando ligada a fenômenos sociais, nem todo ato violento é uma revolução, apesar de haver confusão entre revolução, revolta e golpe. Por isso, uma revolta de setores oprimidos ou um golpe que substitui uma facção política por outra não é considerado revolução. A Revolução se distingue ainda do conceito de *golpe de Estado*, porque este se configura apenas como uma tentativa de troca das autoridades políticas efetivas dentro do quadro oficial, sem nenhuma ou quase nenhuma transformação dos métodos políticos e socioeconômicos e estes, na sua maioria, são empreendidos por um restrito grupo de homens que já fazem parte da elite (SILVA; SILVA, 2009, p. 332).

Na América Latina, por exemplo, durante a segunda metade do século XX houve a justificativa ideológica de uma contrarrevolução contra o socialismo. No entanto “nem no Brasil, nem na Argentina, nem no México havia revolução socialista em andamento e os golpes militares foram desfechados apenas contra a Democracia” (SILVA; SILVA, 2009, p. 364). Por isso, de acordo com o *Dicionário de Termos Históricos*, usar o termo revolução para substituir a expressão golpe de Estado é uma forma de escamotear a realidade histórica.

No caso dos acontecimentos na França a partir de 1789, que caracterizam a Revolução Francesa, ocorre uma revolução porque foi iniciada pela população, que se revoltou contra as condições sociais através da derrubada da Bastilha e a exigência de direitos, como a abolição da servidão. Ela propôs novos valores ao mundo, sintetizados no *slogan* liberdade, igualdade e fraternidade e teve caráter universal.

Num segundo momento, a Revolução é apropriada pela burguesia, grupo que se beneficia da insurreição ainda que as vezes unida com a aristocracia, levando a França ao

Capitalismo. “Na verdade, o que teria havido foi uma fusão dos escalões superiores da burguesia e da nobreza, criando-se uma classe de ‘notáveis’, propensa à ideologia iluminista e coesa em pontos essenciais” (SILVA; SILVA, 2009, p. 368). Porém, houve uma modificação nas estruturas do poder, bem como alguns direitos são estabelecidos após o fim da revolução, como a igualdade de todos perante a lei e a universalização da educação.

Voltando ao que ocorreu nos anos de 1383 a 1385, salientamos que o poder político se encontrava nas mãos da nobreza e continuou com esse mesmo grupo social após o movimento. Com relação a maioria desprivilegiada da sociedade, os miúdos, ou arraia-miúda, no dizer do cronista luso Fernão Lopes, sua situação econômica também não se modificou após os acontecimentos decorrentes dos anos de 1383-85, daí a reclamação dos pequenos contra os abusos dos grandes, por exemplo. Apenas algumas pessoas individualmente foram nobilitadas pelo rei D. João I, o que não representou mudança social. Por isso, consideramos ser mais apropriado o uso de expressões como “Crise de 1383-1385” ou ainda “ascensão da Dinastia de Avis ao poder” para explicar aquele contexto histórico de crise dinástica.

Também parece estar comprovado que não houve uma “revolução nacionalista”, pois naquele contexto ainda não havia o sentimento nacional, mas foi a partir de então que se desenvolveu um nascente sentimento de nacionalidade, muito explorado pelo cronista Fernão Lopes para legitimar a Dinastia de Avis. Houve na época revolta social, mas não revolução. Não havia ainda sentimento de nacionalidade em Portugal, apresentado por muitos como a “causa” da Revolução de Avis, mas no discurso cronístico, houve esta construção.

Memória. O conceito de memória é importante de ser trabalhado uma vez que D. João I é conhecido como o rei da Boa Memória e houve toda uma construção positiva acerca do seu governo que auxiliou a legitimação da Dinastia de Avis. As nossas recordações são componente vital na construção de nossas identidades, pois ao acessarmos nossas lembranças coletivas recorreremos a testemunhos para fortalecer ou definir, mas não apenas para isso, como também agregar dados já contidos conosco. (HALBWACHS, 1990, p. 25).

Observa-se que há uma característica consolidada do fenômeno da memória coletiva acontece através de seleções do que é validado ou invalidado pelos agentes de

um dado grupo social. O que é memorável para o grupo no geral são as recordações que tenham um *teor significativo*, e que esse conjunto de lembranças com um sentido para o grupo irá guiar a um quadro seguro para localizar suas recordações (HALBWACHS, 1990, p. 130), pois, o ato de lembrar é ação que se manifesta de uma comunidade que está atrelada a uma memória comum (NORA, 1993, p. 9).

Le Goff analisa a relação entre memória e História Política e o uso feito da memória pelos governantes desde a Antiguidade para afirmarem o seu poder político. Os monarcas avisinos se apropriaram de uma conjuntura favorável para promover seus atos de supremacia régia e se legitimarem no poder, tendo em vista que, *“tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas”* (LE GOFF, 1990, p. 426).

A memória da Dinastia de Avis foi construída principalmente através do cronista Fernão Lopes que recebeu a incumbência do sucessor de D. João I, D. Duarte, de colocar em crônica a vida de outros monarcas portugueses. Uma trilogia importante composta por Fernão Lopes foram as crônicas relativas a D. João, bem como dos governos de seu pai e do seu meio-irmão (*Crônicas de D. Pedro, D. Fernando e D. João I*), compostas entre os anos de 1440 e 1448, com o claro intuito de legitimação da Dinastia de Avis. Nesses relatos D. Pedro, o Cru, é apresentado como bom rei, porém com atitudes extremadas como a de infringir mortes violentas a adúlteros, por exemplo, provenientes de camadas dominantes como a nobreza⁴ e o clero. Os excessos na aplicação das punições mostram o zelo com a justiça, daí o rei ser conhecido como “justiceiro”, e no dizer de Fernão Lopes, era amado pelo povo. “[...] o desconsolo pela morte de Inês foi mitigado pelo real exercício do poder régio” (NOGUEIRA, 2010, p. 20). Diferente de outros monarcas ele aplicava a justiça de forma implacável a qualquer camada social (GUIMARÃES, 2004, p. 113-116; RUSSO, 2019, p. 37).

Também nesta obra o cronista procura provar que não houve casamento secreto entre D. Pedro e Inês e que, por isso, seus filhos seriam ilegítimos, o que atendia os interesses de D. João. Por fim, há na *Crônica de D. Pedro* também um sonho premonitório no qual D. Pedro sonha que um filho seu chamado João apagaria um

⁴ Há que se fazer menção à morte violenta ao marido de Maria Roussada (violentada). Este após a violência, casou com Maria, teve filhos com ela e viviam bem, mas quando o rei soube do caso, mandou matá-lo ainda que a mulher e os filhos deste implorassem que não o fizesse. Ver FERREIRA (2021).

grande fogo (CDP, p. 192), o que com certeza é uma premonição do enfrentamento do Mestre de Avis contra os castelhanos e sua vitória, o que é mais um elemento a legitimar D. João I no poder.

Sobre o reinado de Pedro, o cronista enfatiza que Portugal prosperou economicamente, para logo depois criticar na crônica seguinte, a de D. Fernando o mau uso dos recursos públicos, o casamento de D. Fernando com dama anteriormente casada, D. Leonor, as guerras malsucedidas contra Castela. Tudo isso para depois apresentar o iniciador da Dinastia de Avis como eleito de Deus para governar na *Crónica de D. João I*. Portanto, fica claro que D. Fernando é apresentado por Fernão Lopes como um rei fraco⁵, dominado pelas paixões e que se arrepende do casamento, visto como motivo de pecados e de todos os males. Fernando, de acordo com Lopes, reconhece o fracasso de sua política beligerante com o reino castelhano, que o cronista classifica como “*vaãs guerras e sem proveito*”, e, buscando provar isso, narra a referida fala do monarca em leito de morte: “*e creio mais que Elle me deu estes reinos para os manter em direito e justiça; e eu, por meus peccados, fiz de tal guisa que lhe darei deles mau conto*” (CDF, I, cap. I, p. 180).

Portanto, D. Fernando, pela pena de Lopes se reconhece como mau rei e pecador. O cronista coloca assim em xeque a administração e a conduta do antecessor do primeiro monarca avisino. Isso denota um propositado movimento que objetivava a revisão e a crítica da administração fernandina como elemento legitimador de D. João I de Avis, representado como iniciador de um novo período de prosperidade em Portugal.

A memória de bom rei de D. João é construída ao relacioná-lo como sendo uma espécie de salvador do reino de Portugal contra D. João de Castela. Fica muito clara a oposição entre bom e mau cristão, estando D. João visto como cristão exemplar em oposição ao rei de Castela. Lopes chega a chamá-lo de o Messias de Lisboa. Associado a D. João I, o messianismo apresenta os seguintes elementos: a) um *predestinado* para ser rei através de sinais claros enviados por Deus; b) Um eleito para governar, o que é confirmado através dos *milagres* na *Crónica de D. João I*; c) Um rei ideal que instaura um *novo período de felicidade*, que na *Crónica de D. João I* é chamada de a *Sétima Idade* (ZIERER, 2004).

⁵ Para uma releitura sobre o governo de D. Fernando, contrária à tradicional visão de Fernão Lopes, ver MARTINS (2010).

Enquanto para a maior parte dos autores medievais, como Beda, o mundo, dividido em seis idades, entraria em decadência na sexta, a "idade decrépita", anunciando logo a seguir o Juízo Final, para Lopes haveria ainda a Sétima Idade, período de felicidade na Terra após o estabelecimento da Dinastia de Avis no poder, ocorrendo o Juízo Final em data incerta (REBELO, 1983, p. 61-71).

Também há que se salientar a elaboração de uma *memória pétrea* de D. João e seus descendentes, através da construção de um panteão no Mosteiro da Batalha, construído por D. João após a Batalha de Aljubarrota, em 1385. A primeira a ser enterrada ali foi a consorte do soberano, D. Filipa, em 1416. Em Batalha foram colocados os túmulos do rei, da rainha e de vários dos seus herdeiros, mostrando uma preocupação com uma *memória tumular* (AZEVEDO, 2021). D. João foi esculpido em seu túmulo com armadura e cetro, símbolos do poder régio e da justiça, além de trajar armadura completa, ligada às suas vitórias guerreiras (COELHO, 2008, p. 387-389). Ele e D. Filipa estão com as mãos entrelaçadas e a rainha segura um livro, símbolo de sua devoção e cultura. O livro no túmulo de D. Filipa é mais um elemento a reforçar a importância da escrita como forma de propagar os feitos e a importância da nova dinastia (ZIERER, 2020).

Propaganda Política. A propaganda política, segundo Jean-William Lapierre é um conjunto de processos de comunicação mediante os quais se difundem os valores, as normas e as crenças que formam as ideologias políticas, sendo a apologia uma das formas empregadas de procedimento propagandístico. Justificar uma política e exaltar o sentimento de pertença pode ser considerado uma forma de propaganda em fins do Medievo e início da Idade Moderna (NIETO SORIA, 1988a). Essa maneira de difusão de crenças políticas aparece em diversas obras literárias e outras manifestações culturais como crônicas, sermões, rituais, cerimônias, poemas, hinos, festas, entre outros. Portanto, embora no período medieval não fosse utilizada a palavra "propaganda", houve uma forma de atuação adotada pela monarquia que pode ser entendida através deste termo por meio de um conjunto de processos de comunicação pelos quais se difundem valores e crenças, como, por exemplo, através do sentimento religioso, como forma efetiva de propaganda (NIETO SORIA, 1988).

Crenças relacionadas ao poder curativo dos reis, na Inglaterra e França ou de que os monarcas poderiam curar algumas doenças, como a possessão demoníaca, na

Península Ibérica (ZIERER, 2014, 2016), podem ser consideradas formas de propaganda. Outra característica nos reinos ibéricos foi a ideia da vinda de um rei salvador que restaura a ordem por meio de um incipiente sentimento nacional, além desse rei ser um modelo de religiosidade, sendo considerado cristianíssimo e fidelíssimo, portador das virtudes teológicas e cardeais e que fortaleceria os dogmas cristãos no reino, além de ter por propósito difundir o cristianismo em outras áreas (como é o caso da Expansão Ultramarina).

Devido ao contexto da Peste e expectativa quanto ao fim do mundo, houve alguns grupos em Portugal que acreditavam na vinda de um governante ideal, espécie de Imperador dos Últimos Dias. Tais crenças foram incorporadas no discurso de Fernão Lopes, que apresenta D. João como o “messias” de Lisboa, conforme já mencionado, apoiado pela arraia-miúda, que o reconhece como salvador de Portugal. Esses traços apareceriam na crônica através de vários sinais divinos. Segundo Lopes, durante o cerco de Lisboa em 1384, por exemplo, a peste atingia apenas o exército castelhano e por este motivo, D. João de Castela precisou baixar o cerco. Outro exemplo são as vitórias em combates como o de Atoleiros e Aljubarrota, entre outros, apesar da superioridade numérica do exército castelhano, o que foi visto como milagre divino e o apoio de Deus à causa de Portugal.

Embora a *Crónica* só tenha sido publicada em 1644, vários indícios parecem refletir já era conhecida muito antes por importantes autores do quinhentismo, como Camões. Seu conteúdo pode ter circulado em locais públicos das cidades, através de leitura oral em praças, mercados, feiras, entre outros, em datas comemorativas, por exemplo (VIEIRA, 2011, p. 124; ZIERER, 2012, 2014, 2016). Ou mesmo comentada nas cortes régias (MONTEIRO, 1988, p. 119), servindo para a educação de nobres e príncipes.

Os *índices de oralidade* (ZUMTHOR, 2003)⁶, nos quais Fernão Lopes conversa com o leitor, mostram que a obra foi feita para ser lida e ouvida. O relato é movimentado e agradável de ser lido, e o autor parece dialogar com seu público. Percebemos a presença da voz, por exemplo, nesta parte, referente ao cerco de Lisboa pelos castelhanos: “estando a cidade assim cercada, na maneira *como já ouvistes*, gastavam-se os mantimentos cada vez mais” (grifo nosso) (CDJ, I, p. 305).

Também são possíveis estabelecer na Crónica de D. João I, a oposição entre conceitos positivos e negativos.

Redes de Oposição na Crónica de D. João I

Podemos observar redes de oposição na *Crónica*, a partir do quadro a seguir:

QUADRO 1. REDES DE OPOSIÇÃO: BEM *VERSUS* MAL NA *CRÓNICA DE D. JOÃO I*

BEM (DEUS)	MAL (DIABO)
BONS CRISTÃOS	MAUS CRISTÃOS
MANSA OLIVEIRA	ENXERTOS TORTOS
ARRAÍÁ MIÚDA E NOBREZA APOIANTE DO MESTRE DE AVIS (SECUNDOGÊNITOS)	NOBREZA TRADICIONAL
MESSIAS DE LISBOA/D. JOÃO I	ANTICRISTO/D. JUAN DE CASTELA
D. FELIPA DE LENCASTRE	LEONOR TELLES
NUNO ÁLVARES PEREIRA	CONDE DE ANDEIRO
PAPA DE ROMA	PAPA DE AVIGNON

Fonte: Zierer (2016)

O quadro sintetiza alguns elementos no conflito D. João de Portugal/D. João de Castela, associados à luta entre o bem *versus* o mal segundo Fernão Lopes. Os *bons cristãos* estão associados ao Mestre de Avis, que possuía o apoio principalmente da arraia miúda (ou povo do “Messias” de Lisboa), da nobreza secundogênita, representada principalmente pelo comandante militar do primeiro monarca avisino, D. Nuno, e por outros habitantes de Lisboa. Esse grupo representava, segundo Fernão Lopes a “mansa oliveira portuguesa”, a árvore que dava “bons frutos”, isto é, aqueles que eram partidários de um sentimento nacional nascente e da identidade lusa. Já os *maus cristãos* eram representados, segundo o cronista, por todos aqueles que poderiam impedir D. João de assumir o seu papel messiânico, em primeiro lugar D. João de Castela, mas também D. Leonor Teles que pretendia assumir a regência do reino português e também o Conde

⁶ Os índices de oralidade são os indícios no texto da presença da voz através de verbos como ouvir, falar, dizer, entre outros, e expressões que mostram um diálogo entre autor e leitor.

Andeiro, representante da nobreza tradicional e tido por Fernão Lopes por amante da rainha, o qual foi assassinado por D. João em 1383.

Em segundo lugar temos a oposição entre a *mansa oliveira portuguesa*, constituída naqueles nobres (os nobres secundogênitos) que apoiavam as pretensões de D. João ao poder em oposição aos *enxertos tortos* da oliveira, isto é nobreza tradicional lusa, vista por Lopes como os “aqueles que davam frutos de amargoso licor” (isto é, maus frutos)⁷, sendo contra os interesses nacionais de Portugal, segundo a visão do cronista. Portanto, temos ao lado de D. João a chamada “*arraia-miúda*” ou *miúdos*, segundo Lopes, com os “ventres ao sol” (CDJ, I, p. 87), “parecia que lidavom polla Fe” (CDJ, I, p. 94). Constituídos por trabalhadores pobres das cidades, estes juntamente com os elementos da nobreza secundogênita se constituíam, segundo Lopes, nos “verdadeiros portugueses” e se voltavam contra os “maus portugueses”, a *nobreza tradicional*, que defendia as disposições do Tratado de Salvaterra dos Magos e o governo de D. João de Castela em Portugal.

Outra oposição importante é Messias versus o Anticristo, termos utilizados por Lopes na sua crônica respectivamente nos capítulos 63 e 123 da primeira parte, referentes ao Mestre de Avis e a D. João de Castela. D. João é o “nosso Cristo, o nosso Messias” (VENTURA, 1992) ou melhor, o *Messias* de Lisboa, tendo, segundo Lopes analogias a Cristo. Ele é o salvador de Portugal e da cidade de Lisboa, que é personificada na crônica, esperando o seu “esposo” para salvá-la, D. João. O que confirmaria essa posição seria uma série de milagres contados na crônica, bem como as vitórias bélicas conseguidas pelos lusos contra os castelhanos.

A imagem de D. João I, também pode ser relacionada ao arquétipo cavaleiresco que une a um único agente a virtude de lutar por Deus e pelos homens, pois este foi mestre da mais antiga das ordens militares portuguesas, que ocupa um importante espaço na História de Portugal, em especial por ter dado o nome à segunda Dinastia deste reino. Esta ordem teria tido sua origem na antiga *Ordem Militar de S. Bento de Aviz*.

O primeiro rei da Dinastia de Avis é visto com várias qualidades de bom cristão. Era devoto da Virgem Maria e após a vitória em Aljubarrota construiu o Mosteiro da Batalha em sua homenagem. Também mandava rezar missas e se fiava na Virgem e em S. Jorge.

⁷ Conforme vários autores a nobreza ibérica se via ainda nesta época como um grupo único, tendo se unido, por exemplo, contra os muçulmanos na Batalha do Salado (1340). Por esse motivo, boa parte da nobreza não via impedimento em apoiar o rei de Castela.

O cronista também louva a sua religiosidade por ter traduzido *o Livro de Horas da Virgem* além de ter mandado traduzir o *Novo Testamento* e algumas vidas de santos (CDJ, II, prólogo, p. 2).

Já D. João de Castela é, segundo a visão de Lopes, exemplo do anti-herói e do *Anticristo*. Reza para S. Tiago, antes das batalhas, mas suas orações não são atendidas, porque, segundo o cronista, a sua causa não era justa. Além disso, é mostrado como mau cristão porque segundo Lopes teria mandado decepar as mãos de homens, mulheres e crianças, além de mandar atear fogo às igrejas, como a de S. Marcos, onde ocorreu a Batalha de Trancoso⁸.

Outro obstáculo e exemplo negativo de acordo com a *Crónica* é a viúva de D. Fernando, D. Leonor Teles (BALEIRAS, 2012). Ela é comparada com a boa cristã e piedosa *D. Filipa de Lencastre*, proveniente da Inglaterra e que se casou com D. João em 1387 (SILVA, 2012). A partir daí, D. João, segundo Lopes, abandonou vários vícios e, ambos tinham um amor honesto e saudável (CDJ, II, p. 3). Já *D. Leonor Teles*, que também ambicionava ocupar o trono, após a morte de D. Fernando, assim como seu genro, D. João de Castela, é vista com uma série de qualidades negativas. Enquanto a esposa de D. João, Filipa, é descrita como um exemplo de piedade Leonor Teles, em contraponto com a primeira, era uma mulher ativa e com intenção de agir no poder, sendo considerada culpada pela má administração do rei D. Fernando. É chamada por Fernão Lopes de “*maa mulher aleivosa! comprida de toda a maldade!*”, ao reproduzir as palavras de um comendador sobre a rainha (CDJ, I, p. 39). Ela era vista pelo cronista como uma espécie de Eva, que teria “enfeitado” D. Fernando e causado a crise em Portugal após a morte do marido (COSER, 2013, p. 6-7).

Temos também a oposição *D. Nuno Álvares Pereira versus* o Conde Andeiro. Nuno Álvares Pereira é apresentado por Lopes como um modelo de virtudes por, além de ser bom cristão, educado, piedoso, destemido, preocupado com os pobres, entre outros qualificativos do cronista, ser considerado por aquele como a “glória e louvor de toda a sua linhagem, cuja claridade de bem servir nunca foi eclipsada, nem perdeu o seu lume” (CDJ, I, p. 340). Sua imagem está relacionada aos modelos cavaleiresco e hagiográfico.

⁸ [...] “el Rey de Castela desta vez entrou em ho Reyno ata que cheguou a Leirea nnaõ çesou de usar de toda *crueldade asy em homẽis como mulheres e moços pequenos, mamdamdolhe decepar as mãos e cortar as linguoas* e outras semelhantes crueldades e isso mesmo *poer foguo a igreijas*, espeçialmente a de Saõ Marcos, omde foy a *batalha de Tramcoso* [...]” CDJ, II, p. 64. (grifo nosso)

De acordo com Saraiva, "Nun'Álvares é um herói hagiográfico, tratado à maneira dos sermões dos pregadores das vidas de santos" (SARAIVA, 1988, p. 193).

Seu desejo era imitar o cavaleiro virgem, predestinado a encontrar o Graal na novela de cavalaria *A Demanda do Santo Graal*, mas acabou se casando por imposição familiar (ZIERER, 2019b). No final da vida D. Nuno efetivamente toma uma atitude dos cavaleiros dessa obra: entra para a vida religiosa, ingressando na Ordem do Carmo, onde morre. Para Fernão Lopes ele era a "estrela da manhã". Interessante observar que D. Nuno foi canonizado em 2009, sendo atualmente o S. Nuno de Santa Maria (MONTEIRO, 2018).

Por fim, há para Fernão Lopes a oposição entre aqueles que eram considerados bons portugueses, associados a D. João que eram também apoiantes do *papa de Roma*, no contexto do Cisma do Ocidente. Neste período havia dois papas o de Roma e o de Avignon e D. João é apresentado por Lopes como bom cristão por apoiar o papa de Roma, ao passo que D. João de Castela era partidário do *papa de Avignon* e por isso chamado por Fernão Lopes de "herético e cismático". É bom dizer que nesse contexto histórico não havia concepção e os dois papas exerciam uma disputa pelo cargo de papa (ZIERER, 2012).

A confecção do paradidático *O Medieval Português e a Revolução de Avis*

Introduzimos este tópico onde faremos um detalhamento de um produto educacional confeccionado no ano de 2021 (SANTOS, 2021), como resultado do Mestrado Profissional em História na Universidade Estadual do Maranhão. Começamos por destacar a sua importância no ensino escolar, pois os livros paradidáticos nem sempre são conhecidos, divulgados e utilizados nas escolas brasileiras, onde o foco central está no livro didático. No entanto, os paradidáticos são ferramentas fundamentais para aprofundamento de temas que a peça principal dos currículos da Educação Básica (livro didático) não consegue suprir, por razão de suas imperfeições. Flavia Eloisa Caimi salienta que o livro didático possui três imperfeições, são elas: as "necessárias", motivadas para resguardar a razão de ser professor, as "inerentes" que estão vinculadas à característica do material, que deve atender vários públicos, cada um com suas peculiaridades. Por fim as imperfeições "contingentes", pois o livro didático é tratado como um material de mercado que deve ser polifônico, atendendo também as necessidades mercantilistas (CAIMI, 2017, p. 35-39).

Assim, acreditamos que outros recursos como os paradidáticos, produzidos por professores do ensino básico e no âmbito das Pós-Graduações Profissionais de História, com a intenção de aprofundar o conhecimento, devem dividir o cenário do processo de ensino e aprendizagem juntamente com o livro didático. O propósito é auxiliar o docente escolar a aprofundar determinadas temáticas, como propusemos acerca da assim conhecida Revolução de Avis e estimular a aprofundar o interesse dos alunos e o aprendizado de temas importantes. No caso do paradidático "*O Medievalo português e a Revolução de Avis*" possui entre suas propostas o enriquecimento dos estudos medievais voltados para Portugal.

Outro elemento importante do paradidático é a *interdisciplinaridade*, podendo ser utilizado em disciplinas da grande área das Ciências Humanas como a Sociologia, no estudo das formas de governo, ou a Geografia, investigando as mudanças no plano da geopolítica. Apontamos ainda, a possibilidade de aplicação nas aulas da área de Linguagem, onde podem ser apropriadas as produções literárias medievais por meio dos *QR Codes* que transportam os alunos até esses documentos, podendo-se ainda observar o processo de desenvolvimento da língua portuguesa até nossos dias. Enfim, há uma gama de possibilidades dentro desse campo de interdisciplinaridade que podem ser utilizadas.

Tendo em vista o pouco que se trabalha com a Idade Média Portuguesa em sala de aula no Brasil por meio do livro didático, o produto *O Medievalo Português e a Revolução de Avis* visa apresentar alguns tópicos sobre a sociedade portuguesa no período medieval, pondo em evidência a "Revolução" de Avis, conteúdo trabalhado nos livros didáticos de forma extremamente sucinta.

Acreditamos que este produto pedagógico paradidático se constitui em uma oportunidade de reflexão acerca de nosso passado herdado e que não se encontra em um recorte temporal tão distante de nós. Auxilia também a reflexão no que tange à capacidade de perceber as heranças culturais, linguísticas e religiosas. Pois não foram apenas homens cruzarem o Atlântico, mas também todo seu modo de pensar, agir e sentir o mundo a sua volta que reverbera em nossa cultura, em nível de Brasil (FRANCO JR, 2008).

Essa discussão sala de aula ajuda a esclarecer que o projeto pelo poder sempre esteve presente na História e possibilitará também o descortinar de uma visão sobre o

embate pela *posse da memória*, entendendo assim os motivos de os grupos tradicionais escolherem o que é digno ou não de lembrança.

Passamos a descrever a estrutura do material paradidático *O Medieval Português e a Revolução de Avis*. Este que tem como proposta o estudo da Idade Média em Portugal, por meio da "Revolução" de Avis, bem como do papel do monarca D. Duarte, os meios de fortalecimento da memória adotados na escrita deste rei, com a escrita da obra o *Leal Conselheiro* (MUNIZ, 2001, SANTOS, 2021) e o projeto de legitimação da memória de Avis pela pena do cronista Fernão Lopes. Também são salientadas no paradidático as reminiscências medievais no Brasil.

O alvo são os estudantes do 1º ano do Ensino Médio, período este em que estudam a Idade Média. No entanto os livros didáticos em sua esmagadora maioria suprimem os conteúdos referentes ao Medieval português, dando maior ênfase à História desse período relacionada à França, Inglaterra, Alemanha e outros países europeus.

O paradidático estará organizado em três capítulos dispostos em 54 páginas, onde os temas abordados são trabalhados em forma de textos, iconografia, indicação de acesso a sites através de *QR Codes*, com atividades no final de cada capítulo que buscam proporcionar uma revisão do conteúdo estudado, sendo este material de fácil manuseio, e trabalha de forma breve e clara os temas propostos. Para tanto, nosso produto sempre estará procurando, por meio de seções temáticas, dialogar com multimeios voltados à Educação, tais como *links*, para acesso a sites especializados, indicação de vídeos e documentários, blocos de perguntas que fazem o aluno refletir e associar o tema ao tempo presente.

O paradidático se inicia com uma apresentação do material aos discentes:

Caros alunos (as), Este Produto Pedagógico aborda o tema Medieval, que julgamos necessário para a compreensão de nossas heranças culturais. Convidamos você a refletir quais aspectos guardamos desse período histórico, que um dia a então metrópole viveu e transportou para o solo brasileiro, junto com os homens e mulheres que vieram para nosso país no período colonial. (SANTOS, 2021b, p. 5)

Tal convite consiste em possibilitar aos (às) alunos (as) outro olhar sobre a Idade Média, fazendo com que percebam as características residuais do medieval presentes em nossa cultura e no cotidiano em que vivem, sejam aspectos culturais, religiosos ou arquitetônicos.

Na página seguinte em *Conhecendo seu paradidático*, apresentamos as seções e boxes que os alunos encontraram no decorrer da leitura do paradidático. Elementos estes como; *LUZ, CÂMERA, HISTÓRIA*: onde o aluno é convidado a acessar por meio de um *QR code* uma produção audiovisual sobre o tema que você está estudando no capítulo, seja ela um filme ou um documentário. *HISTORIANDO*: Como forma de aprofundamento trazemos nessa seção a fala de um Historiador (a) que discute sobre o tema abordado. *DE OLHO NO DOCUMENTO*: Esta seção tem por objetivo principal fazer com que o aluno (a) tenha contato com um documento histórico e reflita sobre sua produção e o contexto histórico em que foi produzido, será encontrado nessa seção frações dos documentos utilizados para melhor explicar a História Medieval portuguesa. *DIALOGANDO com COM...* Esta seção propõe o diálogo com outras disciplinas escolares para auxiliar no esclarecimento de alguns temas, no geral a literatura e a sociologia são utilizadas para isso e o *GLOSSÁRIO*: onde mesmo que simplificações e abreviações esta seção busca mostrar o sentido de alguns termos utilizados ao longo do paradidático.

Cada capítulo contém um conteúdo principal que estará sempre em diálogo com a temporalidade medieval, contendo textos informativos, uma seção chamada, *De olho no documento*, que objetiva trabalhar com uma fração da documentação utilizada na pesquisa e que possibilita uma versão para visitar essa temporalidade.

No primeiro capítulo, de título "*O medievo português e a revolução de Avis*", sugerimos, ao final deste capítulo, atividades com os discentes tendo por base os itens finais desse capítulo: *A "Revolução" de Avis e Pensando em uma perspectiva de longa duração do medievo: As raízes medievais do Brasil*. Neste capítulo buscamos discutir o período de crise que leva a "Revolução de Avis", apresentando o Movimento avisino e seus os desdobramentos, que tornam Portugal o primeiro Estado Moderno europeu, a centralização régia empreendida pela dinastia que ascendeu ao poder em 1385, possibilitando a Expansão Marítima Ibérica, que teve como resultado o processo colonizador na América e a formação da sociedade brasileira.

Em *Revisitando o Conteúdo*, no final de cada tópico do primeiro capítulo, o aluno é convidado a revisitar o conteúdo por uma atividade. E no último tópico do capítulo um o aluno é convidado a refletir que o medievo está mais próximo do que se pode imaginar, o que por vezes nos falta é uma análise mais atenta para encontrarmos o que temos de medieval, quais as permanências desta temporalidade e seu modo produtivo em nossos

dias, ou em recortes temporais mais próximos de nossa realidade vivida como, por exemplo, o período colonial brasileiro, onde se pode perceber com mais clareza que algumas heranças medievais importadas pelos colonizadores portugueses que viveram essa temporalidade, e trouxeram consigo para a colônia elementos medievais que são constituintes do amálgama cultural que formou o povo brasileiro.

Nossos últimos capítulos do paradidático trabalham com personagens, a saber, *D. Duarte* e *Fernão Lopes*, estes que estão visceralmente ligados ao movimento de Avis No segundo capítulo, intitulado "*D. Duarte o Rei-filósofo*", constituído pelos tópicos; "*Você já ouviu falar de D. Duarte?*"; "*D. Duarte um rei preocupado com as letras e com a educação*"; "*D. Duarte e seus leais conselhos*" e "*Aprofundando o conteúdo; A Dinastia de Avis foi muito preocupada com o educar*". O discente é conduzido a conhecer o segundo monarca da dinastia de Avis, filho de D. João I, um personagem muito inclinado para a produção de conhecimento, influenciador de seus pares a também escreverem obras que buscavam a doutrinação de seus leitores através da Literatura. No caso de D. Duarte é muito importante a obra o *Leal Conselheiro*, importante instrumento para educação dos homens do período, que estava muito relacionada aos princípios religiosos.

O discente poderá através desse estímulo relacionar a educação no Medievo ao contexto presente e a educação de cunho religioso que teve supremacia no período colonial de nosso país. O capítulo também busca mostrar que D. Duarte foi o artífice da literatura de conduta moral e doutrinária empreendida pela dinastia avisina; mostra que foi iniciativa sua contratar Fernão Lopes para escrever as crônicas dos reis portugueses até D. João I, seu pai, e os feitos destes monarcas, tentando mostrar uma linha contínua e sem quebras, o que legitimaria o iniciador da Casa de Avis e seus sucessores.

Além do texto informativo do capítulo as seções *de olho no documento* seguida de atividades *dialogando sobre*, e os *QR Codes* iram auxiliar a acessar imagens e um documentário para aprofundamento do tema em estudo.

Por fim, nos três tópicos finais do capítulo segundo, refletimos com os alunos o projeto da dinastia onde por meio de seu *Leal Conselheiro* D. Duarte expõe sua visão de sociedade ideal, que para ele seria livre de vícios e pecados, e formada por homens bons e virtuosos tocados pela graça divina, em seus "leais conselhos" os fariam seguir os desejos do soberano de moldar o agir social por meio de designios religiosos.

O terceiro capítulo do produto, intitulado “*Fernão Lopes: historiador a serviço da Dinastia de Avis*” é composto pelos tópicos “*Você já ouviu falar em Fernão Lopes?*” e “*A escrita lopesiana e a preocupação da Dinastia de Avis com a memória*”. Neste capítulo além de conhecer o personagem e sua importante função, o aluno será convidado a refletir sobre a memória e a preocupação na preservação das lembranças pela via escrita. Para isso, a seção “*De olho no documento*”, *Dialogando com...* e *Historiando*, auxiliaram com acesso a frações dos documentos, iconografias, vídeos que aprofundam fatos da narrativa de Fernão Lopes, possibilitando assim que por meio da leitura da narrativa do cronista sejam visitados alguns acontecimentos selecionados no produto.

Queremos registrar que elementos referentes ao Medievo serão abordados em todos os capítulos, como forma de complementar aspectos referentes ao período, presentes nas narrativas dos príncipes de Avis e seus cronistas. Após nosso último bloco de atividades, na conclusão, deixamos uma mensagem final, desejando ter contribuído de forma positiva para a formação de um olhar diferente sobre a Idade Média e a importância de estudá-la, em especial a História moldada na Península Ibérica onde se insere Portugal, esperando também que de agora em diante, os estudantes consigam observar com olhar mais crítico e identificar os resquícios medievais presentes em nossos cotidianos. Além disso, desejamos que o produto tenha sido como uma lupa que permita examinar e enxergar de perto esses resquícios medievais no Brasil, no Nordeste e no Maranhão.

Figura 1. Capa do Paradidático *O Medievo Português e a Revolução de Avis* (2021), de Antonio Marcos Lemos Santos

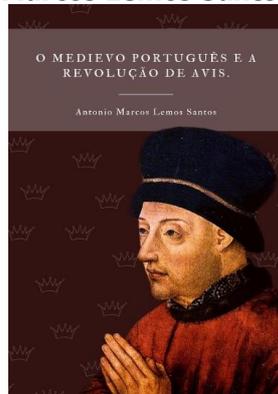


Imagem: D. João I. Museu Nacional de Arte Antiga (século XV)⁹.

⁹ Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_I_de_Portugal#/media/Ficheiro:Anoniem_-_Koning_Johan_I_van_Portugal_\(1450-1500\)_-_Lissabon_Museu_Nacional_de_Arte_Antiga_19-10-2010_16-12-61.jpg](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_I_de_Portugal#/media/Ficheiro:Anoniem_-_Koning_Johan_I_van_Portugal_(1450-1500)_-_Lissabon_Museu_Nacional_de_Arte_Antiga_19-10-2010_16-12-61.jpg)

Aplicabilidade do Paradidático em Sala de Aula

A aplicação do paradidático ocorreu de forma presencial após um longo período de aulas à distância devido à pandemia de Covid-19, que acometeu o nosso país desde o final de fevereiro de 2020 e desde março do mesmo ano não havia possibilidade de ir ao espaço escolar. Em junho de 2021, foi feito o convite para que os alunos das primeiras séries "A" e "B", estivessem de forma presencial para aplicação do produto educacional, "O Medieval Português e a Revolução de Avis", chamamento que foi aceito de forma imediata. Nossa meta de aplicação e teste em salas de aula foi em uma escola estadual já pré-selecionada, Centro de Ensino União (C.E.U) em Imperatriz – MA, após conclusão do paradidático.

Ambas as turmas têm uma virtude que deveria ser própria de todo discente, o desejo de aprender, a curiosidade e ao mencionar que estava confeccionado um livro que seria útil para aprofundar o tema de Idade Média todos ficaram com o desejo de conhecer a proposta.

Com objetivo de atender o a concepção do Mestrado Profissional de produção de um material que faça uma ponte entre o mundo acadêmico e sua produção ao espaço escolar, realizamos uma aula para aplicação de nosso material pedagógico, com o propósito de colher das avaliações e observação dos alunos e direção da instituição que tiveram acesso à obra, sugestões para lapidação futura do mesmo.

Tomando todas as medidas sanitárias, uso de máscaras e álcool em gel devido à problemática da pandemia de Covid-19, no dia 23 de junho de 2021, após tratativa anterior com a turma e a direção da escola, pois as aulas presenciais estavam suspensas, estivemos com um grupo de 22 alunos das primeiras séries "A" e "B" do Centro de Ensino União, localizado no município de Imperatriz – MA, no Bairro Cafeteira, Av. Liberdade S/n. As turmas foram divididas em dois grupos de 11 alunos, no momento anterior a aula foi entregue à gestora da instituição uma cópia de nosso produto, estivemos das 14hrs às 17h30min em dois tempos de 45 min para cada turma, quando foi apresentado o material, fruto da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional do PPGHIST/UEMA.

No primeiro momento, foi feita uma breve introdução acerca da produção do paradidático seus objetivos, o tema nele contido, e quais as conexões do conteúdo a ser exposto com o Brasil e o Maranhão. Em seguida, foram distribuídas cópias para cada aluno que acompanharam a exposição feita com auxílio de projeção por *Datashow*. Nesta

exploramos o estudo da História da Península Ibérica para além do processo da Reconquista, onde de forma clara e simples mostramos que o tema que é trabalhado em apenas uma página do livro didático que possuem pode e deve ser aprofundado dando ênfase a História de Portugal, país que defendemos ter maior nível de sentido útil para ser estudado por nós e que está inserido no contexto medieval.

De início, buscamos relacionar o movimento avisiniano com as Grandes Navegações e que é importante estudá-lo, pois, nossa história nacional também está ligada aos desdobramentos deste processo, utilizando o paradiático e slides, abordamos o contexto de crise dinástica vivida em Portugal, apresentamos também os personagens, seus papéis e pretensões dentro do cenário de fome, peste e guerras.

Explorando o paradiático e sua seção "*De olho no documento*", apresentamos Fernão Lopes e as crônicas por ele escritas, em especial a de D. João de Avis, que se tornaria D. João I, rei de Portugal e primeiro monarca da dinastia que nasceu do conflito em estudo. Novamente com auxílio dos *QR Codes* das páginas 26 a 30, averiguamos documentos que narram o esse contexto (*Crônica de D. João I*), iconografias dos personagens e fatos históricos da narrativa e um documentário que resume de forma simples e clara a crise vivida pelos portugueses no final do século XIV, vídeo este que os auxiliaram a responder a atividade do final deste tópico e que fizemos em conjunto. Todos estes links acessados por *QR Code* buscam tornar mais dinâmico o Ensino de História Medieval, não se tornando um conteúdo maçante e enfadonho, mas que através de uma ferramenta que os alunos têm em mão, possam converter informação em conhecimento.

Ao fazer esse sobrevoo no contexto de sucessão dinástica e conhecer personagens que os alunos relataram não conheciam ainda se mostraram simpáticos com os homens e mulheres que conheceram em especial com D. Fernando, ao saberem que Fernão Lopes escreveu que este rei morrera de desgosto pela traição de D. Leonor, afeiçoaram-se de D. João de Avis, que como marco do movimento mata o Conde Andeiro, tido por amante de Leonor Teles, percebemos nas interpretações dos alunos que eles chegaram à conclusão que os homens e mulheres do medievo eram pessoas como nós hoje, e que são tão passionais quanto, que se envolviam em relacionamentos conflituosos, traições e que a Igreja Católica não era tão onipresente ou controlava tanto assim as pessoas.

Após explorar perfis e documentos, conhecer batalhas e táticas de combate como a das covas de lobo, conhecer mais sobre a *Crónica de D. João I*, que relata os acontecimentos de 1383-85, da nova ordem estabelecida pela dinastia avisina, conhecer também outros escritos como o *Livro da Montaria*, escrito pelo iniciador da nova facção que ascende ao poder. Realizamos em conjunto a segunda atividade proposta de forma oral e compartilhada.

Encerrando o primeiro capítulo, falamos sobre as raízes medievais do Brasil, momento em que pudemos identificar as medievalidades presentes em nossa cultura e no cosmo que nos cerca, em especial nas séries e nos filmes apresentados em nosso material, dos quais alguns eles se disseram familiarizados.

Concluímos nossa exposição com a atividade que busca explorar o conhecimento adquirido neste capítulo, desta vez não mais de forma oral e compartilhada, mas escrita em seus cadernos, onde uma aluna que fora para esta aula com a Bíblia na mochila, descreveu ao responder os questionamentos da atividade da página 37, que percebeu estar o discurso religioso muito “misturado” com as questões políticas, isso em nossos dias e também no Medieval, que as justificativas que eram usadas para sustentar os reis naquele tempo são hoje usadas para manter governos no poder em nosso país, onde os políticos falam de Deus o tempo todo. Mesmo não apresentando os dois perfis trabalhados nos capítulos seguintes, estes foram exibidos quando trabalhamos com documentações.

O saldo da experiência de aplicação do paradidático a nosso ver, foi positivo, pois possibilitou rever elementos a serem aperfeiçoados e em especial a possibilidade de testa-lo e propiciar aos alunos uma nova perspectiva de olhar acerca do medieval e a importância de nos debruçarmos sobre a história cunhada na Península Ibérica, onde encontra-se Portugal, e que tem conteúdo de relação conosco.

A experiência na produção do paradidático e a ocasião de experimentá-lo de forma presencial faz com que cumpramos com o objetivo do PPGHIST/UEMA, de construir pontes entre a Educação Básica e o conhecimento produzido em âmbito acadêmico.

Um segundo momento de aplicação de paradidático ocorreu na aula de História Medieval, na modalidade à distância na UEMA, em virtude da pandemia, na turma da prof. Adriana Zierer, que ocorreu no mês de julho, referente ao primeiro semestre de 2021. Os discentes tiveram acesso ao paradidático e interagiram com o professor Antônio

Marcos Lemos, durante a sua apresentação do material sobre a chamada “Revolução de Avis” e as Reminiscências Medievais da Idade Média no Brasil. A recepção desses discentes universitários também se mostrou bastante positiva e posteriormente entregaram trabalho escrito à docente da disciplina, prof. Adriana Zierer, com base no paradidático.

Considerações Finais

Por meio deste capítulo procuramos mostrar a importância do estudo da História de Portugal no Brasil, bem como sugestões para a aplicação do material no ensino médio e superior através do uso de um paradidático. A chamada “Revolução de Avis” além de discutir um tema importante da historiografia pode ser ponto de partida para a discussão de conceitos na História como os de revolução, memória e propaganda em diferentes momentos históricos, sempre enfatizando que a História trabalha com o passado, buscando a compreensão do presente.

O trabalho com material paradidático na sua aplicação até o momento tem se mostrado positivo. Os discentes de ensino médio da escola Centro de Ensino União, localizada em Imperatriz, Maranhão, ficaram entusiasmados em ter acesso à História e aos documentos por meio do *QR Code* no celular, e também assistindo vídeos. Pareceu a eles, com essas tecnologias, que a História está mais “viva” e próxima.

Percebemos também que no meio universitário brasileiro o paradidático se apresenta como uma ferramenta interessante, na medida em que é um material mais condensado e agradável, com imagens, linguagem mais simples, atividades de fixação de conteúdo. Por isso, mais atrativo, isto é, fácil de ler e estudar.

A produção de materiais paradidáticos nos Mestrados Profissionais está indo muito além da obrigatoriedade da confecção de um produto e da aplicação nas escolas. Ele atinge um público mais amplo, de pessoas leigas interessadas em História e também é um primeiro contato para que estudantes universitários tomem contato com determinados temas e pesquisas desenvolvidas na Pós-Graduação. De forma que a produção de paradidáticos e sua circulação, uma vez que esses materiais se encontram disponíveis nos *sites* dos Programas de Pós-Graduação (Mestrados e Doutorados Profissionais em História) contribuem com a difusão do conhecimento e, em específico, com novas estratégias para o ensino de História da Idade Média.

Sugestões da aplicação de Atividades voltadas à sala de aula a partir do tema Revolução de Avis

No intuito de auxiliar o docente na aplicação do conteúdo Revolução de Avis e dos conceitos associados a este acontecimento, sugerimos algumas atividades a serem realizadas em sala de aula, visando a absorção de conhecimentos, o despertar da noção dos estudantes da interligação entre passado e presente e buscando ainda estimular o pensamento crítico, contribuindo com a formação da cidadania.

I. Uma possibilidade seria utilizar o paradidático *O Medieval Português e a Revolução de Avis* em sala de aula.

1. Indicamos o cap. I, em especial as partes referentes à Revolução de Avis, antecedida da leitura do verbete D. João I (ZIERER, 2020), podendo o docente trabalhar texto e exercícios com os alunos. Há vários exercícios, inclusive interpretação de documentos.

2. Outras questões que o docente pode trabalhar com os alunos:

A- Com suas palavras descreva o papel e a importância da memória histórica para a vida da população e de suas raízes culturais.

B- Faça uma crítica as construções da memória de cunho propagandístico e político, use como base o que aprendeu no capítulo "A Revolução de Avis".

3. Ainda no paradidático, o item 1.4 do capítulo 1 trata das Raízes Medievais no Brasil, com texto e exercícios, que também podem ser trabalhados em sala de aula.

4. Outra sugestão é trabalhar com o capítulo 3 e as atividades: "Fernão Lopes, historiador a serviço da Dinastia de Avis", que analisa o papel de Fernão Lopes na construção de uma memória positiva para D. João I.

II. Trabalhando com conceitos em sala de aula: outra possibilidade é trabalhar com conceito de revolução e a partir dele, pensar em outros momentos históricos em que houve revolução e revolta. Para isso propomos:

1. Ler o verbete Revolução no *Dicionário de Termos Históricos*.

2. Utilizando o conceito de revolução no verbete do *Dicionário* e/ou que analisamos no capítulo, e em conversa com o professor, os discentes podem ser instigados a discutir outras revoluções e revoltas ao longo da História. Contextualizar e discutir se são mesmo revoluções, revoltas ou outro termo.

Sugestões para contextualização e discussão: Revolução: Revolução Americana, Revolução Inglesa, Revolução Francesa, Revolução Russa. No Brasil: Revolução Constitucionalista, Revolução de 30, Revolução Farroupilha, Revolução de 1964.

Revolutas: Revolta dos Malês, Revolta da Chibata, Revolta da Vacina, Revolta dos 18 do Forte, entre outros movimentos sociais a serem pesquisados pelos alunos, com auxílio do docente.

III. Trabalhando com conceitos e interdisciplinaridade através da análise da obra literária *A Revolução dos Bichos*, de George Orwell. Esta sátira que discute uma revolução empreendida pelos animais e que depois tem as suas características modificadas e apropriadas pelo Estado, governado pelos porcos, com o auxílio da propaganda política e da força policial (representada pelos cães, amigos dos porcos).

1. Explique: sobre o autor (biografia), contexto histórico de produção da obra, personagens do livro (resumo dos personagens principais).

2. A partir da leitura do livro *Revolução dos Bichos*, de George Orwell, discutir os conceitos de revolução (compare com a explicação no *Dicionário de Termos Históricos*, propaganda política e críticas do autor em sua sátira ao período stalinista na União Soviética.

3. Como a propaganda política exercida por Garganta deturpou o sentido da Revolução, realizando uma verdadeira "lavagem cerebral" nos outros animais?

4. Discuta os mandamentos estabelecidos após a Revolução e sua alteração na fábula política de Orwell. Qual o significado disso?

5. Qual a importância de lermos e discutirmos o livro *Revolução dos Bichos* nos dias atuais? Justifique.

Referências

Fontes primárias

FERNÃO LOPES. *Crônica DelRei Dom Ioham de Boa Memória, o primeiro deste nome e de Portugal o décimo*. Vol. I, cap. I. Fernão Lopes, Lisboa, 1644.

FERNÃO LOPES. *Crônica de D. João I (CDJ)*. Edição preparada por M. P. Lopes de Almeida e Magalhães Basto. Lisboa: Civilização, 1990, 2 v.

FERNÃO LOPES. *Crônica do Senhor Rei D. Fernando, nono rei de Portugal*. Bibliotheca de Clássicos Portuguezes. Vol. I, Lisboa, 1895.

FERNÃO LOPES. *Crónica de Rei Dom Pedro I* (CDP). 2ª ed. revista. Edição Crítica de Giuliano Macchi. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2007.

Estudos

AMADO, Teresa. *Fernão Lopes. Contador de História: sobre a Crónica de D. João I*. Lisboa: Editorial Estampa, 1997.

AZEVEDO, Hugo Rincon. *Morte e Poder: o Mosteiro da Batalha e a construção da memória funerária de Avis no contexto ibérico (Século XV)*. 377 f. Tese de Doutorado em História. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2021.

BALEIRAS, Isabel de Pina. *Uma Rainha Inesperada - Leonor Teles*. Lisboa: Círculo de Leitores, 2012.

BERRIEL, Marcelo S. Fernão Lopes. In: SOUZA, Guilherme Queiroz & NASCIMENTO, Renata Cristina de S. (Org.) *Dicionário: cem fragmentos biográficos. A Idade Média em trajetórias*. Goiânia: Tempestiva, 2020, p. 577-582.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de Política*. 11 Ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998, v. 1.

BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CAIMI, Flávia Eloísa. O livro didático de história e suas imperfeições: repercussões do PNLD após 20 anos. In: ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Org.). *Livros Didáticos de História. Entre Políticas e Narrativas*. Rio de Janeiro: FGV, 2017, p. 33-54.

COELHO, Maria Helena. *D. João I*. Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e Debates, 2008.

COSER, Miriam. Biografia e Gênero: abordagens historiográficas da rainha regente Leonor Teles, Portugal – século XV. Recôncavo. *Revista de História da UNIABEU*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, julh-dez 2013.

DE DECCA, Edgar. *O Nascimento das Fábricas*. 4 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERNANDES, Fátima R. *Portugal, 1385*. Quando um reino fez seu Rei. SP: Paco Editorial, 2018.

FERREIRA, Leandro Ribeiro. *Crônicas de um Período de Interregno (1383-1385): como o "poboo meudo", "açeso com brava sanha", bradou a sua voz pelo Mestre de Avis*. eHumanista, v. 29, p. 550-576, 2014.

FERREIRA, Claudienne. Virilidade, Misoginia e Violência em *A Demanda do Santo Graal* e nas *Crônicas de Fernão Lopes*. Dissertação de Mestrado em História e Conexões Atlânticas. 190 f. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021.

FRANCO JR, Hilário. Raízes Medievais do Brasil. *Revista da USP*, São Paulo, n. 78, p. 80-104, junho/agosto, 2008.

REBELO, Luis de Sousa. *A Concepção de Poder em Fernão Lopes*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

GUIMARÃES, Marcela Lopes. O estudo do Portugal Medieval a serviço de uma compreensão mais larga da História por parte das crianças e dos jovens brasileiros. In: VIANNA, Luciano (Org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na Educação Básica no século XXI*. Rio de Janeiro: Autografia, 2021.

GUIMARÃES, Marcela Lopes. Os Protagonismos do Cruel e o Cru, Antes dos "Favoritos" de Fernão Lopes e Pero Lopez de Ayala. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 41, p. 107-129, 2004.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

HOBBSAWM, Eric. *Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense, 1983.

IGLESIAS, Francisco. *A Revolução Industrial*. 8 Ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

LE GOFF, Jacques. Memória. In: _____. *História e Memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

MACEDO, J. R. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.) 2 ed. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2008.

MALEVAL, Maria do Amparo T. *Fernão Lopes e a Retórica Medieval*. Niterói: Eduff, 2010

MARQUES, A. H. de O. *Portugal na Crise dos séculos XIV e XV*. Lisboa: Presença, 1986.

MARQUES, A. H. de Oliveira. Fernão Lopes. In: SERRÃO, Joel (Dir.). *Dicionário de História de Portugal*. Porto: Livraria Figueirinhas, 1976, v. I.

MARTINS, Armando. D. Fernando, pela graça de Deus, rei de Portugal e do Algarve: dignidade e ofício. In: NOGUEIRA, Carlos (Org.). *O Portugal Medieval*. São Paulo: Alameda, 2010, p. 101-124.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2007

MONTEIRO, João Gouveia. *Fernão Lopes: Texto e Contexto*. Coimbra: Livraria Minerva, 1988.

MONTEIRO, João Gouveia (Coord.). *Aljubarrota Revisitada*. Coimbra: Imprensa da Universidade, 2001.

MONTEIRO, João Gouveia. *Nuno Álvares Pereira: Guerreiro, Senhor Feudal, Santo*. Os Três Rostos do Condestável. 4 ed. Lisboa: Presença/Manuscrito, 2018.

MUNIZ, Márcio Ricardo. Os Leais e Prudentes Conselhos de El-Rei D. Duarte. In: MONGELLI, Lênia Márcia (Org.). *Literatura Doutrinária na Corte de Avis*. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p. 245-305.

NIETO SORIA, José Manuel. *Apología y Propaganda de la Realeza en los Cancioneros Castellanos del siglo XV*. Diseño literario de un modelo político. En la España Medieval, Madrid, Universidad, Complutense de Madrid, n. 11, p. 185-221, 1988a.

NIETO SORIA, José Manuel. *Fundamentos ideológicos del poder real en Castilla* (siglos XIII-XVI). Madrid: Eudema Universidad, 1988.

NOGUEIRA, Carlos Roberto. *A "Loucura" de Pedro I: entre o folclore e a política real*. In: ID. *O Portugal Medieval*. São Paulo: Alameda, 2010, p. 17-40.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares, *Projeto História*. São Paulo: PUC, n. 10, 1993, p. 7-28.

ORWEL, George. *A Revolução dos Bichos*. São Paulo: Troia, 2021.

REBELO, Luís de Sousa. *A Concepção de Poder em Fernão Lopes*. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

RUSSO, Rute Isabel. *A Crónica de D. Pedro I: a estratégia cronística em Fernão Lopes*. Dissertação de Mestrado em Estudos Medievais. Porto: Universidade do Porto, 2019.

SANTOS, José Edson dos. *Fernão Lopes (1380-1460) nas Escolas: contribuições para a introdução da obra cronística portuguesa nas escolas por meio das novas Tecnologias de Informação*. Dissertação de Mestrado Profissional em História Ibérica. Alfenas, MG: Universidade Federal de Alfenas, 2016.

SANTOS, Antonio Marcos Lemos. *Modelos Educativos de Comportamento: Fernão Lopes e D. Duarte Ordenadores da Memória de Avis no século XV, e a produção do paradidático "O Medieval português e a Revolução de Avis"*. Dissertação de Mestrado Profissional em História e Produto Didático. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2021.

SANTOS, Antonio Marcos. *O Medievalo Português e a Revolução de Avis*. Paradidático. São Luís: Universidade Estadual do Maranhão, 2021b.

SARAIVA, António José. *Crepúsculo da Idade Média em Portugal*. Lisboa: Gradiva, 1988.

SILVA, Kalina; Vanderlei, SILVA. *Dicionário de Conceitos Históricos*. 2 Ed. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em:

<https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf> ; Acesso em 30/05/2021.

SILVA, Manuela Santos. *A Rainha Inglesa de Portugal*. Filipa de Lencastre. Lisboa: Círculo de Leitores, 2012

SOUSA, Armindo. Realizações. In: *História de Portugal*. Coord. por José Mattoso. Lisboa: Estampa, s/d, v. II, p. 488-500.

VENTURA, Margarida Garcez. *O Messias de Lisboa*. Um Estudo de Mitologia Política (1383-1415). Lisboa: Cosmos, 1992.

VIEIRA, Ana Carolina D. "*Como he doce cousa reinar*": a construção de uma dinastia sob a ótica de Fernão Lopes. Dissertação (Mestrado em História). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

ZIERER, Adriana. A Construção da Identidade Portuguesa através de D. João I, o da Boa Memória. In: MENDONÇA, Manuela; REIS, Maria de Fátima. (Org.). *Raízes Medievais do Brasil Moderno*. Do Reino de Portugal ao Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 2016, p. 183-207.

ZIERER, Adriana M^a de S. *Paraíso, Escatologia e Messianismo em Portugal à época de D. João I (1383-85/1433)*. 280 f. Tese (Doutorado em História). Niterói, RJ: Universidade Federal Fluminense, 2004.

ZIERER, Adriana. Fernão Lopes e seu papel na construção da imagem de D. João I, o rei da Boa Memória. *Opsis*. Catalão, v. 12, nº 1, p. 269-293, jan-jun 2012.

ZIERER, Adriana. D. João I, o iniciador da Dinastia de Avis entre a identidade portuguesa e a alteridade, *Dimensões*, Vitória, (UFES), v. 33, p. 36-60, 2014.

Disponível em: www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/download/9093/6401

ZIERER, Adriana. *D. Nuno e D. João: a espada, a fé e o Juízo de Deus nas pelejas contra Castela*. In: MENDONÇA, Manuela; REIS, Maria de Fátima. (Org.). *Raízes Medievais do Brasil Moderno*. Guerra e Diplomacia. Lisboa: Academia Portuguesa de História, 2019, p. 49-79.

- ZIERER, Adriana. D. Nuno e Galaaz: santos e heróis na História e no Imaginário. In: REIS, Jaime. *A Idade Média em Debate: estudo das fontes*. Curitiba: CRV, 2019b.
- ZIERER, Adriana. D. João I. In: SOUZA, Guilherme Queiroz & NASCIMENTO, Renata Cristina de S. (Org.). *Dicionário: cem fragmentos biográficos*. A Idade Média em trajetórias. Goiânia: Tempestiva, 2020, p. 553-558
- ZUMTHOR, Paul. *A Letra e a Voz*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

O ENSINO-APRENDIZAGEM GLOBAL DE HISTÓRIA MEDIEVAL¹⁰

Aline Dias da Silveira

Cada vez mais, filmes, jogos eletrônicos e séries comerciais têm apresentado os períodos da História, chamados de antigo e medieval, em movimento e conexões entre os continentes africano, asiático e europeu. Séries de sucesso, como *Vikings* (Michael Hirst, History Channel/Netflix, 2013-2020), *Marco Polo* (John Fusco, Netflix, 2014-2016), *O Grande Guerreiro Otomano* (Metin Günay, Netflix, 2014-2019) ou filmes, como *O Médico* (Philip Stolzl, 2013) e *A Cruzada* (Ridley Scott, 2005) ou franquias de jogos, como *Assassin's Creed* (2007-2020) mostram rotas comerciais, portos e mercados, onde diversos produtos e culturas encontram-se e fundem-se, formando novas nuances e práticas. Sabemos que essas mídias comerciais apresentam, em sua licença poética e estratégia de marketing, muitos elementos históricos fora de seus contextos, deixando pesquisadores acadêmicos irritados na maioria das vezes. No entanto, precisamos reconhecer que ao menos a narrativa de conexões e trocas está bem mais alinhada à realidade antiga e medieval que aquela imagem monolítica de Idade Média apresentada nos livros de escola e muitos livros lidos na universidade também. Por que os currículos e programas de ensino sobre Idade Média continuam a repetir uma perspectiva desconexa e eurocêntrica? Por que as provas do Enem e de vestibulares insistem em manter os mesmos focos e perspectivas ultrapassadas e não buscam renovar-se de acordo com novas tendências mais inclusivas de pesquisa? O que uma perspectiva global de ensino, poderia contribuir para um melhor aproveitamento da nossa realidade midiática atual e para uma consciência global do conhecimento? Todas essas são perguntas que inquietam

e também trazem frustração, porque as respostas não são simples ou evidentes e precisam crescer da experiência e da transformação. No entanto, nem todos estão dispostos a seguir este caminho.

Este ensaio pretende refletir sobre essas questões e trazer propostas focadas na aprendizagem sobre o período que convencionou-se chamar de Idade Média como um período que pertence à humanidade, não apenas à Europa. Entende-se que este é um período complexo de conexões, movimentos e fusões culturais que pode e deve contribuir para uma consciência mais abrangente do ser e ainda legitimar uma perspectiva decolonial na apropriação desta história, revista e recontada por historiadoras e historiadores latino-americanos (SILVEIRA, 2019).

A ideia de educação global, aqui compreendida a partir da obra de Edgar Morin, não foi pensada especificamente para a História, muito menos para o ensino de História Medieval, mas para uma compreensão mais global, multidimensional e integrativa do conhecimento. No entanto, podemos entender - também seguindo Morin - que cada parte do conhecimento é um todo em si, ao mesmo tempo que interdependente e interativo com outras partes que formariam um todo ainda maior. Essa dinâmica entre o todo e a(s) parte(s) vamos chamar de consciência de globalidade (ROBERTSON, 1999), a qual lembra a relação micro e macrocosmo, encontrada em muitas obras medievais (SILVEIRA, 2012). Por esta via de uma educação global e da formação ou desenvolvimento de uma consciência global de percepção do mundo, será trazida uma proposta de ensino-aprendizagem global de História Medieval, a partir da nossa realidade, que não pode ser mais vista dissociada da experiência digital. Pois, atualmente, é na experiência digital – e não nas bibliotecas - que a educação passou a ser procurada em geral, cada vez menos nas salas de aula e muito mais nas redes sociais, cursos e tutoriais do Youtube, bem como documentários e filmes. Na constatação desta realidade, é imprescindível continuarmos com a discussão sobre História Pública e a aprendizagem ativa. A seguir, serão tecidos esses fios em uma peça que possa contribuir para a reflexão sobre o ensino-aprendizagem global de História Medieval.

¹⁰ O conceito de global neste trabalho não se refere ao espaço, mas à perspectiva do ser global que Edgar Morin apresenta em *Os Sete Saberes Necessários para a Educação do Futuro*, ou seja, global como integrativo, inter-relacional e interdependente. Essa perspectiva será melhor desenvolvida ao longo deste capítulo.

A Idade Média ensinada

Quando olhamos para as únicas questões sobre História Medieval, respectivamente do ENEM 2019 e do Vestibular anual da Universidade Federal de Santa Catarina de 2019¹¹, percebemos que a perspectiva ainda é eurocêntrica, longe de uma perspectiva que vislumbre as conexões da época. Como se a Europa pudesse existir em uma realidade isolada, fora do complexo contexto afroeuroasiático. Mesmo com toda conturbada discussão da nova BNCC (2018), um aspecto positivo de sua versão final ainda não havia sido considerado nas referidas questões: para 6º ano, entre os objetivos do conhecimento da disciplina de História, consta que deveria ser estudado “O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.” (BNCC, 2018, p. 420). Por que a discussão sobre um período medieval cheio de conexões culturais, econômicas e intelectuais ou de outros medievos¹² não aparece no ensino escolar e nas provas de avaliação e seleção dos estudantes? Por que a mesma história parcial e limitante do entendimento humano continua a ser repetida? Será que é porque o ensino de História Medieval nas universidades ainda não mudou substancialmente? Bem, os professores que chegam nas escolas não podem ensinar o que não aprenderam.

Com o advento da pandemia de Covid-19 e o material à disposição nas mais diversas mídias, o empenho de especialistas na divulgação de seus trabalhos para o público em geral, como canais do Youtube e perfis nas redes sociais, aumentou enormemente. A maioria de nós, acadêmicos, ficou perdida entre a quantidade de *lives* que gostaríamos de assistir no Youtube e nos perfis do Instagram. Essa potencialização da divulgação de pesquisas nas redes sociais da internet e a preocupação de produzir um material de qualidade para o público em geral, professores e estudantes podem vir a se tornarem um fator impulsionador de transformação no ensino. Porém, ainda há a barreira, entre outras, das provas avaliativas e seletivas que contrariam décadas de discussão sobre aprendizagem, construção e aferição do conhecimento e balizam os currículos. Temos um longo caminho a percorrer.

¹¹ ENEM 2019, questão 60. Disponível em: (https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf). Acesso em 01/08/2021; VESTIBULAR UFSC 2019, 2º dia, prova amarela, questão 07. Disponível em: (<https://php.coperve.ufsc.br/vestibular20192/provas/20192-p2-amarela.pdf>). Acesso em 01/08/2021.

¹² Convido a conhecer o Laboratório de Estudos de Outros Medievos – LEOM. Disponível em <https://sites.ufpe.br/leom/>, Acesso em 01/08/2021.

A História que pode ser compreendida

Acredito que precisamos diferenciar alguns termos neste ensaio para que não sejam entendidos como sinônimo e para tornar a reflexão mais complexa. Entende-se educação a partir de sua etimologia latina do verbo *educāre*, que poderia significar orientar, liderar ou até mesmo criar. Podemos entender esses significados como momentos de um mesmo processo, ou seja, orientar para a criação de algo novo ou transformação em algo novo. A etimologia do termo educar também nos conduz ao verbo *educĕre*, formado do prefixo *ex* (fora) e *ducĕre* (levar), e nos possibilita entender a educação como uma orientação para a interrelação com o que está fora, a partir da qual transforma-se o interior do ser, seu entendimento si e do mundo ao seu redor. Assim, no desdobramento desta transformação, ocorre um desvendar do ser no mundo. Nenhuma avaliação semestral convencional e conservadora pode aferir este movimento inter-relacional. Isso nos faz refletir sobre o quanto nosso sistema educacional apega-se à objetivos e resultados pífios e inconsistentes.

Seguimos para o entendimento do binômio ensinar e aprender, evocando a presença de Agostinho de Hipona (354 d.C - 430 d.C.), quando esse fala sobre o mestre:

Os homens se equivocam ao chamar de mestres àqueles que não o são, geralmente, porque nenhum intervalo se interpõe entre o tempo da locução e o do conhecimento; tais discípulos se autoensinam de seu interior, e após a menção daquele que fala, julgam tê-lo aprendido do exterior. (AGOSTINHO DE HIPONA, O Mestre, cap. XIV, p. 141-142)

Com respeito a Agostinho como um dos pais da filosofia cristã, com profunda influência neoplatônica¹³, aproprio-me deste trecho para pensarmos nossa experiência atual de *educĕre*, como a prática de colaborar no movimento de nossos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem, considerando que, neste esforço, permitimos que eles nos conduzam em nossos próprios processos. Cada um é agente de seu processo de aprendizagem (FREIRE, 2020, p. 58). O ensino nada mais é que as estratégias e a consciência da condução por este caminho.

¹³ Para uma melhor interpretação destas palavras precisamos lembrar do neoplatonismo presente no entendimento agostiniano da presença divina em tudo que vive. Iguualmente, dentro deste diálogo, entre Agostinho e Adeodato, se encontra o entendimento de que as palavras, enquanto signos, só podem referir com sentido algo que já se conhece, algo pré-existente a partir da experiência no mundo. No entanto, no diálogo, o ponto em que Agostinho pretende chegar não é de qualquer conhecimento, mas da verdade interior, ensinada pelo mestre interior, Cristo, que habitaria na alma de cada um. Este mestre interior, não tem uma existência *a priori*, mas eterna, fora do tempo humano, e seu desvendamento ou conhecimento se dá no momento da aprendizagem.

Mesmo que o processo de aprendizagem se dê por diversas vias (e a maioria delas não está no ensino formal) e ao longo da vida, a condução/educação/ensino dá forma e solidez ao caminho, mas não ao resultado. O resultado interno é individual e depende do quanto o aprender se deu na totalidade do ser corporal, emocional e mental. A experiência deve considerar a integralidade do ser, para que haja a compreensão global. Daqui, retornamos à etimologia, em busca do significado original da palavra compreensão. O termo vem do latim *com* (junto, em conjunto, em reunião) com o vocábulo *prehensio*, do verbo *prehendere* (agarrar, prender), mais que aprender, compreender é tornar o conhecimento apreendido do mundo em uma composição do ser, ou seja, é quando aquilo que é aprendido passa a fazer parte da constituição do ser, em conjunto, em reunião, em comunhão. Eu gosto de dar o seguinte exemplo às turmas que pratico a docência: muitas vezes, nós lemos os textos e temos a impressão de termos entendido algo profundo, mas, alguns meses depois, não lembramos de uma vírgula do que lemos, ou muito pouco sobre. Nesse processo em questão, não houve compreensão, apenas apreensão por um curto espaço de tempo, pois não houve a integralização do conhecimento. A integralização manifesta na compreensão se dá na experiência corporal e emocional tanto quanto na mental. Essa ideia de compreensão e educação é nada original, aparece nas obras de autores como Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia* (2020, primeira edição em 1996), de Edgar Morin, *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro* (2011, primeira edição em 1999), e de muitos outros preocupados com a educação, bem como na já citada BNCC:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BNCC, 2018, p. 14).

Nessa perspectiva, a educação integral aparece como multidimensional, de uma forma muito próxima daquela apresentada por Edgar Morin (2011). Em sua obra, Morin coloca que a educação adequada para uma sociedade mundial mais solidária e consciente de suas responsabilidades deveria sempre ter como orientação o global (as relações entre o todo e as partes), o multidimensional e o pensamento complexo.

O global seria mais que o contexto, pois seria o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional. Dessa forma, uma sociedade seria mais que um contexto, seria o todo organizador de que fazemos parte (MORIN, 2011, p. 35). O todo teria qualidades que as partes isoladas não alcançariam separadamente, apenas reunidas na constituição do todo. Por esta perspectiva, aprender uma história do Brasil isolada de uma história da Europa e da África ao longo do tempo, seria um erro tão grande quanto estudar uma história da Europa isolada da África e da Ásia. Enquanto história da humanidade, as histórias de todas essas territorialidades (partes) alcançam seu maior sentido quando compreendidas como um todo interligado. Morin lembra que unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais. Pois, o ser humano é ao mesmo tempo biológico, psíquico, social, afetivo e racional (2011, p. 35). O conhecimento adequado deveria reconhecer esse caráter multidimensional e trabalhar com a interrelação dessas dimensões na interação global.

A interrelação das partes e das partes com o todo como colocada por Morin, e que também lembra a relação entre o micro e o macrocosmo nas obras medievais, pertencem a uma percepção de mundo, na qual a consciência de globalidade é expandida para além dos recortes individualistas que despotencializam o desenvolvimento integral humano. Essa consciência de globalidade nas sociedades humanas foi evidenciada por Robert Robertson na obra *Globalização: teoria e cultura global* (1999, edição original estadunidense de 1992). O conceito de consciência de globalidade difere substancialmente do conceito de globalização, pois esse último define o processo histórico material. Robertson afirma que, historicamente, a consciência global foi experimentada e manifesta de formas muito distintas e conduziu a humanidade à reflexão sobre a coletividade humana (ROBERTSON, 1999, p. 184). Segundo este autor, a globalidade não deveria ser definida em termos de processos de ocidentalização, americanização, modernização ou imperialismo cultural, pois, ao invés disso, teria sua referência na compreensão temporal e espacial do mundo como um todo (ROBERTSON, 1999, p. 12).

O ensino global de História Medieval considera todas essas dimensões do processo de compreensão humana e tenta diminuir a cisão entre o ser que aprende e o mundo que é compreendido, manifestando a integração de ambos. A perspectiva de um

ensino global multidimensional como estratégia de educação e compreensão da história e do mundo é extremamente compatível e harmônico com a perspectiva epistemológica da História Global, como vem sendo desenvolvida nas últimas duas décadas: uma história conectada e de interações que também é multidimensional. Para ambas perspectivas, o termo global não significa literalmente o mundo em sua totalidade, mas a relação interdependente das partes diversas que constituem uma certa totalidade concebida ou compreendida pelas partes integradas. Assim como Robertson afirma que toda sociedade já pensou de alguma forma o mundo como um todo (ROBERTSON, 1999, p. 184), Sebastian Conrad, quando se refere às produções mais atuais da História Global, diz que essas partem do “pressuposto geral de que nenhuma sociedade, nação ou civilização existe isoladamente. Desde os tempos mais antigos, a vida humana caracteriza-se pela mobilidade e pela interação.”. (CONRAD, 2019, p. 20)

A questão/desafio que desponta é como desenvolver uma experiência em sala de aula que considere a multidimensionalidade humana de compreensão para temporalidades e espaços tão distintos do qual vivemos atualmente? Para responder esta questão, sugiro pensarmos em um método possível que abarque o exercício da alteridade temporal, o desenvolvimento do conteúdo pela perspectiva da História Global e a elaboração e produção de material qualificado para projetos de História Pública, elaborado por estudantes dos cursos de História.

Precisamos valorizar e aplicar no ensino-aprendizagem de História Medieval o mesmo exercício de alteridade temporal e espacial que praticamos ao estudarmos o período medieval e ao analisarmos as fontes. O exercício hermenêutico de tentar compreender a percepção de mundo medieval contida neste exercício de alteridade, ao mesmo tempo que diferencia temporalidades, aproxima e estabelece conexões de compreensões. A considerar temporalidade como a experiência humana de tempo, o exercício de alteridade em relação ao medieval reatualiza a experiência através destas conexões. É muito próximo do que ocorre com a experiência simbólica no consumo de filmes, jogos temáticos e romances históricos, mas com a grande diferença de ser algo construído através da pesquisa e interpretação metodologicamente desenvolvida com o objetivo de aferir uma realidade mais próxima do possível daquele período. Na pesquisa, o foco temporal real é o passado, mesmo que a partir de demandas atuais. Já na

produção midiática comercial e de entretenimento, o foco temporal real é o do mercado e o do consumo do produto.

Por este caminho entramos em outra discussão importante para o ensino global de História Medieval que é a da História Pública, a qual nos convoca para o diálogo e a transformação das fronteiras acadêmicas, constituindo o desafio de manter o rigor das pesquisas e ao mesmo tempo tornar os processos e os resultados acessíveis ao público não acadêmico. Para isso, os temas pesquisados para a produção de conteúdo precisam fazer sentido e ter significado para esse público, diminuindo distâncias entre as partes, reconhecendo o todo social, tornando o produto público e global, enquanto integrativo dentro das perspectivas mencionadas anteriormente.

Apesar de que as discussões em torno da História Pública no Brasil tenham se intensificado com o advento da pandemia de Covid-19 e a necessidade de trabalhar remotamente com a utilização de meios digitais, a História Pública foi nominalmente manifestada na década de 70 nos Estados Unidos pelo historiador Robert Kelley (1978). A História Pública foi pensada, inicialmente, frente à situação de desemprego de recém-formados nos cursos de História e a necessidade de institucionalização de atividades fora do âmbito acadêmico, que já aconteciam, como a consultoria em museus, arquivos, filmes, bem como o engajamento com a história local e social e a curadoria de produções culturais. A partir das publicações de Kelley, a História Pública passa a ser institucionalizada e incorporada nas universidades e toma novas formas e definições ao redor do mundo.

Há uma década, foi publicado no Brasil o livro *Introdução à História Pública* (2011), organizado por Juniele R. Almeida, e Marta G. de Oliveira Rovai, no qual quatorze capítulos desenvolvem diferentes perspectivas e campos de atuação da História Pública. Perante uma grande diversidade de interpretações, os pontos em comum que podemos destacar são o foco nas experiências antes da teorização, o (re)conhecimento do público não acadêmico como consumidor do trabalho de historiadores, bem como o (re)conhecimento de novas linguagem para acessar esse público. Outro ponto que considero muito importante para refletirmos é o entendimento de que a História Pública não é feita apenas por historiadores e de que precisamos, rapidamente, construir este espaço. Pois, a História Pública já é exercida, em grande parte, por profissionais não especializados, como muitos *youtubers*, que ganham legitimidade pela quantidade de

inscritos em seus canais e não pela acuidade da pesquisa. O que não é necessariamente um problema, se esses *youtubers* fizerem um bom trabalho de divulgação do conhecimento. Sara Albieri, no capítulo *História Pública e Consciência História* (2011), fundamentando-se em Jörn Rüsen, levanta a questão que a educação histórica não é formada apenas nas salas de aulas e por isso podemos considerar que filmes e romances históricos¹⁴ também são um produto da História Pública que forma a consciência histórica da maioria da população.

Outro aspecto da educação histórica está associado à divulgação científica da história por meio de documentários, filmes de caráter histórico, livros romanceados com pano de fundo histórico, histórias em quadrinhos ambientadas historicamente. São outras tantas as formas de publicação da história presentes na cultura comum, que por vezes merecem reflexão quanto aos conteúdos históricos que veiculam. (ALBIERI, 2011, p. 21)

Uma reflexão importante que a autora traz para nós é a de que o espaço acadêmico tem sido omissos em considerar produzir seriamente uma historiografia para o público em geral, por outro lado, critica quando outros o fazem. Além disso, ainda há pouca formação nos cursos de história para tal produção. Com isso, “jornalistas, documentaristas, cineastas, romancistas, divulgam versões historiográficas com grande penetração na cultura, enquanto a Academia passa ao largo desse tipo de atividade.” (ALBIERI, 2011, p. 23)

Talvez, um obstáculo esteja no pedantismo (ou cegueira) acadêmico de acharmos, enquanto intelectuais, que levamos o conhecimento a alguém, desconsiderando, mais uma vez, o protagonismo e a agência do público. Em consideração a essa questão, concordo com Michael Frisch (2016, p. 59-61) com a importância do diálogo e da autoridade compartilhada para o desenvolvimento da História Pública a partir das universidades. O diálogo sincero e desprovido de preconceito. E, quanto às linguagens, temos muito a aprender e compreender. O que adianta escrever e falar, acreditando que estamos contribuindo para uma discussão social maior, se muitos poucos conseguem nos entender? Que discussão é essa? O diálogo com os estudantes deve ser intensificado para que possamos compreender a linguagem destas novas gerações, o que produzem e consomem de conteúdo nas redes sociais, filmes, vídeos e jogos, ou seja, como estão formando sua consciência histórica. É necessário o diálogo com produtores de conteúdo

¹⁴ Hoje, poderíamos acrescentar o *Youtube*, o *Instagram* e o *TikTok*.

de outras áreas, não só científicas, mas da cultura pop também. Mesmo que muitos discordem, arisco-me a sugerir que deixemos o *academicês* de lado e sejamos mais espontâneos e leves. Como foi colocado aqui antes, a compreensão de um conteúdo se dá por aquele processo em que o conhecimento passa a constituir o ser e, para isso acontecer, é necessário um alcance multidimensional, ou seja, afetivo, psicológico, corporal e mental, integralizado através da experiência significativa. Diante disso, do que vale a fala acadêmica onde não é compreendida?

O que nos parece cada vez mais evidente é que a narrativa histórica não é monopólio do historiador e nossa autoridade é e deve ser compartilhada. Se retornamos a ao pensamento de Agostinho de Hipona, entendemos que essa é uma autoridade que nunca tivemos realmente. Esta consciência docente é de suma importância para o ensino global de história, multidimensional e multidirecional, principalmente, quando precisamos lidar (mesmo que pressionados pelas circunstâncias) com a História Pública. Michael Frisch define a autoridade compartilhada da seguinte forma:

Shared Authority sugere algo que *é*; que na natureza da história oral e da história pública, *nós* não somos a única autoridade, os únicos intérpretes, os únicos autores-historiadores. Em vez disso, o processo de interpretação e de construção de significados *é*, por definição, compartilhado. Até onde entendo, nós simplesmente não temos a autoridade para sair distribuindo por aí. Assim, argumentei, somos convocados nem tanto para "compartilhar autoridade", mas para respeitar e atender a esta qualidade intrínseca. (FRISCH, 2016, p. 62)

Quando Frisch escreveu seu texto, possivelmente, ainda não havia se deparado com a geração atual, mais preocupada em enriquecer "da noite para o dia" com *bitcoins* e aprender isso em cursos *online* no *Youtube*, que frequentar um curso profissionalizante formal. Talvez, nem seja mais uma questão de compartilhar a autoridade da qual nunca tivemos monopólio, pois ela já está sendo transferida, independente de nossa vontade.

Acordamos. Percebemos que a autoridade do intelectual acadêmico é tão frágil perante o mundo digital vivenciado, quanto a realidade das fotos filtradas nos perfis do Instagram. A fragilidade sempre esteve lá, na ideia ilusória, como colocou Agostinho, de que o mestre é quem fala. Ao contrário, nos tornamos o mestre quando escutamos, quando, através da empatia, compreendemos, ao invés de criticar e tentar formar nossos interlocutores a nossa imagem e semelhança. Nos fortalecemos quando nos transformamos a partir das interações com o público e com as novas demandas. O

foco deve ser o (re)conhecimento do mestre que há no outro, sejam estudantes em nossos cursos ou qualquer outra pessoa disposta a conhecer o caminho no qual podemos orientar. Não é o estudante que acompanha o mestre, mas o mestre que acompanha o estudante.

O professor que pretende desenvolver um ensino global precisa passar por este processo, de reconhecer a interrelação e a interdependência entre seu próprio desenvolvimento multidimensional e o de seus estudantes.

Compreendendo a experiência: o ensino-aprendizagem global de História Medieval

A partir daqui relatarei o que aprendi com a experiência docente, acreditando que o processo educacional transformador é também multidirecional, no sentido que ambos, tanto docente como discente, estão em seus próprios processos de aprendizagem compartilhados em uma única experiência colaborativa. O plano de ensino que construí para a disciplina de História Medieval segue três eixos orientadores e inter-relacionados: entrelaçamentos transculturais, relações intraculturais (a diversidade dentro de uma cultura), movimento espaço-cronológico do programa das aulas. Por exemplo, A migração dos povos inicia na China e vem em direção ao Império Romano. Os reinos que se formam nos séculos seguintes na Europa são estudados em sua relação com Bizâncio. Logo depois, trabalhamos o surgimento do Islã em relação com os persas sassânidas, Bizâncio. Na sequência, estudamos a expansão árabe, seguindo em conexão com a África, o Oceano Índico e a Europa. Entendemos a história do papado medieval também em relação com Bizâncio e o mundo muçulmano. Os feudalismos são estudados em comparação com os temas Bizantinos. Como existe apenas uma disciplina obrigatória de História Medieval em meu departamento, precisei construir uma narrativa para a disciplina que conectasse e articulasse o espaço, o tempo e as interações entre os continentes africano, asiático e europeu, pois, mesmo se quisesse, seria impossível e sem sentido estudá-los separadamente.

A proposta do ensino global aplicado ao ensino de História Medieval considera em seu desenvolvimento o planejamento da estrutura do curso em harmonia com os objetivos das atividades desenvolvidas e seu desdobramento para além do curso e as pessoas envolvidas. Há alguns anos, busquei aprender e trabalhar com produção de

vídeos, mapas interativos e *podcasts* como projetos de aprendizagem na disciplina, mais que como atividades avaliativas. O caminho começou a ser percorrido em 2017 com a construção do canal *História Medieval UFSC*¹⁵ como repositório dos vídeos e *podcasts* que são desenvolvidos na disciplina de História Medieval. Tanto os vídeos e os *podcasts* seguem uma proposta semelhante. É construída uma tabela, a qual os grupos de estudantes definidos por eles próprios preenchem com temas de sua escolha. Os temas são livres, desde que estejam no período considerado medieval, com a possibilidade de expandir as temporalidades e espacialidades de acordo com cada contexto e proposta.

No segundo momento, eles precisam pesquisar sobre o tema, pensar no público alvo e na linguagem, montar um roteiro e uma bibliografia para aprofundamento do tema. A proposta de cada grupo é entregue a mim e apresentada à turma para comentarmos e refletirmos conjuntamente sobre o desenvolvimento do trabalho. É colocada à disposição dos estudantes programas de edição de vídeos gratuitos, sem marca d'água, como *Shotcut*¹⁶ e links de tutoriais de edição no *Youtube*. A troca de experiência entre os grupos e entre os grupos e a professora é muito importante para a consolidação da proposta colaborativa e solidária da disciplina, que é um elemento crucial para o ensino global e empático. É incentivada a criatividade na escolha da linguagem como sátira, animação, curiosidades, *gameplay*¹⁷ comentada, montagem de imagens e sons, dramatização e o que mais for possível. A ideia é, pensando num público escolar, que não seja necessário explicar profundamente um tema, já que os vídeos têm entre 3 e 7 minutos, mas trazer questões que instigue o aprofundamento e o espírito crítico.

No caso dos *podcasts*, eles são pensados, em um primeiro momento, para o consumo da turma. Ao invés de um seminário de apresentação dos textos, uma dupla ou trio fica encarregado de apresentar o texto indicado para a aula da semana no formato e linguagem de *podcast*. O produto é disponibilizado antes da aula que o referido texto embasa, para auxiliar no entendimento dos colegas sobre o tema. Essa é mais uma ação colaborativa e solidária, onde o trabalho de um grupo menor auxilia na totalidade do

¹⁵ HISTÓRIA MEDIEVAL UFSC. Youtube. Iniciado em 12/06/2017. Disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCoL2IAETfOXf-HBZJ0n0Oig>, Acesso em 28/08/2021.

¹⁶ *SHOTCUT: free/open source software project*. New Version 21.06.29. Disponível em <https://shotcut.org/>, Acesso em 28/08/2021.

¹⁷ “*Gameplay* pode ser traduzido literalmente como ‘jogabilidade’ e nada mais é do que um vídeo de uma pessoa jogando, geralmente veiculado através de plataformas como YouTube, Twitch e Facebook Gaming.” Ver <https://www.techtudo.com.br/dicas-e-tutoriais/2021/08/o-que-e-gameplay-entenda-significado-e-como-gravar-jogos-no-pc.gh.html>. Acessado em 28/08/2021.

curso, diminuindo a cisão entre a parte e o todo. Este material fica disponível no canal, com acesso livre a qualquer pessoa e passa a colaborar com a pesquisa e trabalho de indivíduos que não precisam necessariamente estarem envolvidos com o mundo acadêmico.

Os resultados dessas atividades são muito positivos, pois oferecem um sentido prático à pesquisa e à construção de outras linguagens para o compartilhamento do conhecimento produzido nas universidades. Esta ideia por si só estimula os estudantes da disciplina de História Medieval a se dedicarem à proposta, pois não é um trabalho para a “gaveta” da professora ou cujo objetivo é ser avaliado e receber uma nota. É possível constatar que o principal interesse passa a ser a qualidade do trabalho - qual mensagem chegará ao público, qual escolha de temática seria mais relevante para o momento histórico que vivemos ou qual linguagem será mais atraente para o público escolar - e não a nota individual.

Considerações Finais

Pensar trabalhos preocupados com a difusão/compartilhamento do conhecimento e a inserção/compreensão das pesquisas na vida cotidiana das pessoas traz à aprendizagem da história um sentido de propósito e contribuição à comunidade como uma experiência de resultado imediato, aproximando os temas medievais das demandas atuais, num movimento que não exclui a acuidade acadêmica em sua produção, apenas à aproxima da sociedade por um diálogo e não através de um monólogo para poucos entendedores. Aqui, o ensino e a aprendizagem se manifestam em uma totalidade comunicativa, interativa, integrativa e solidária.

Essa é uma proposta, uma possibilidade de ensino-aprendizagem global de História Medieval. Cada experiência compartilhada e orientada pela professora ou pelo professor com os estudantes será única a cada semestre, mesmo que a proposta se repita, e essa é outra questão fascinante, pois nunca teremos *a priori* a real ideia de para onde o conjunto do movimento de todas as partes irá nos levar. A cada turma, uma nova direção e uma nova compreensão, que alimentam uma totalidade, uma globalidade ainda maior.

A processo de constituição da consciência histórica é constante na vida humana e, como salientamos ao longo deste ensaio, ocorre principalmente por meios não formais de

difusão de informações sobre o passado. No entanto, o protagonismo (passivo ou ativo) da aprendizagem, em qualquer processo, será sempre de quem compreende. Evidentemente, entre jogos de videogame, filmes, vídeos e outras propostas que visam o mercado do entretenimento e a aprendizagem em aula, há muitas diferenças nos diversos níveis de objetivos, conteúdos, formas de envolvimento emocional, psicológico e intelectual. Dentre todas as diferenças, nos diversos processos, acredito que a compreensão da aprendizagem ativa, imbuída da consciência de globalidade do ser e do conhecimento compartilhado é o que mais pode distinguir nosso ofício como orientadores dessa jornada por um ensino-aprendizagem global de História Medieval.

Referências

- REZENDE, Antônio Martinez de; BIANCHET, Sandra Braga. *Dicionário de Latim Essencial*. 2 Ed. São Paulo: Editora Autêntica, 2014.
- AGOSTINHO DE HIPONA. *De Magistro*. Trad. Antônio Minghetti. Porto Alegre: Editora Fi, 2015.
- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele R. de; ROVAI, Marta G. de Oliveira (Org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 19-28.
- BOVO, Cláudia Regina, PINHEIRO, Marcos Sorrilha. História pública e virtualidade: experiências de aprendizagem híbrida no ensino de História. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, 2019, p. 113-134.
- CONRAD, Sebastian. *O que é História Global*. Lisboa: Edições 70, 2019.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 66ª Ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Terra e Paz, 2020.
- FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão-única, ou, De *A Shared Authority*, à cozinha digital, e vice-versa. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele R. de; SANTHIAGO, Ricardo. *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 57-69.
- KELLEY, Robert. Public History: Its Origins, Nature, and Prospects. *The Public Historian*. University of California Press, vol. 1, n. 1, 1978, p. 16-28.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2011.

ROBERTSON, Roland. *Globalização: teoria social e cultura global*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1999.

SILVEIRA, Aline. Relação corpo, natureza e organização sociopolítica no Medievo: revelação, ordem e lei. In: NODARI, Eunice Sueli; KLUG, João. *História Ambiental e Migrações*. São Leopoldo: Oikos, 2012, p.151-166

SILVEIRA, Aline Dias. História Global da Idade Média: Estudos e Propostas Epistemológicas. *Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo*, v. 8, n. 2, 2019, p. 210-236.

A PERSPECTIVA DO “OUTRO”: UMA PROPOSTA PARA O ENSINO NA IDADE MÉDIA

Ana Paula Tavares Magalhães Tacconi

Da cronologia

Os debates a respeito dos marcos cronológicos empregados para definir, delimitar e conferir coerência (e, até certo ponto, homogeneidade) a intervalos temporais nas mais diversas sociedades jamais resultaram em consensos, sendo que a busca de consensos, neste caso, é, inclusive, indesejável. A arbitrariedade das demarcações temporais que resulta nos denominados “períodos históricos” não é o único fator problemático no sentido da dificuldade na produção de consensos. A esse respeito, o predomínio de acontecimentos pontuais, à maneira de efemérides, como balizas para a organização das temporalidades consiste em uma das discussões mais antigas a respeito da cronologia.

Ao longo do século XX, e sobretudo a partir das problemáticas estabelecidas pela Escola dos *Annales*¹⁸, predominou o debate em torno das temporalidades, que estabeleceu uma relação entre o tempo estendido – a longa duração – e as temporalidades médias e curtas. Os historiadores das várias gerações dos *Annales*, bem como aqueles vinculados a correntes marxistas, comprometeram-se com a análise dos processos e de seus efeitos e permanências, subordinando os eventos curtos – comparados a notícias em um jornal – à cadeia de significação aportada pelo tempo estendido, alongado, aquele cuja análise poderia proporcionar a compreensão da efeméride. A criação de uma tal hierarquia, na qual o tempo longo preponderava sobre o tempo curto, consistindo em condição *sine qua non* para a atribuição de sentido a este, resultaria, no limite, em uma dinâmica de esvaziamento do acontecimento, doravante submerso e diluído no caldo de uma longa duração que poderia durar décadas ou

¹⁸ A denominada Escola dos *Annales* surgiu a partir da *Revue des Annales d'Histoire Économique et Sociale*, fundada em 1929 por Marc Bloch (1886-1944) e Lucien Febvre (1878-1956). O pressuposto que orientou a produção do periódico desdobrou-se em uma proposta metodológica que ampliaria o conceito de fonte histórica e aproximaria a História do método das Ciências Sociais.

séculos. Neste sentido, os historiadores dos *Annales*, bem como seus herdeiros, atuaram como os mais ferrenhos críticos das marcações temporais tradicionais.

Durante o século XX, esses historiadores voltaram-se em maior medida para a Idade Média, o que podemos atribuir, em grande parte, às questões candentes na Europa do Entreguerras, da Segunda Guerra Mundial e do pós-guerra. Neste sentido, voltar-se para a Idade Média implicava, entre outras coisas, na busca de uma dimensão e de uma perspectiva diferentes para compreender um continente fraturado por traumas consecutivos para os quais parecia não haver explicações ou soluções imediatas. Assim como seus antepassados dos séculos XVIII e XIX – historiadores do projeto iluminista e nacionalista – os historiadores dos *Annales* também indagaram a Idade Média a partir de uma perspectiva de origens, situando o nascimento da Europa no projeto imperial de Carlos Magno, o qual consistiria na “primeira das formações europeias que a história registra.” (FEBVRE, 2004, p. 118)

Apesar da tentação da busca das origens, os historiadores dos *Annales* e seus herdeiros exercitaram a crítica à nomenclatura e à periodização. Suas reflexões apontaram que a noção de Idade Média implica necessariamente em um esvaziamento de significado da denominação. Conforme Jacques Heers, a expressão só deveria ser usada “para indicar, de forma aproximativa, onde se situa um determinado assunto em um discurso que abarca um período muito amplo” (HEERS, 1995, p. 38) Um exemplo relevante é a categoria “homem medieval”, que vem, no discurso atual – tanto nos meios leigos quanto acadêmicos, elaborada em traços precisos, como se fosse uma outra espécie, talvez habitante de um outro planeta. A expressão, que surge em algumas das mais reconhecidas obras historiográficas, só pode, dessa forma, representar uma abstração, e nunca uma realidade, qualquer que seja ela. E, por representar uma abstração, impõem-se limites ao seu emprego e à sua instrumentalização na análise histórica.

A própria noção de “Idade Média”, tal como a historiografia ocidental consagrou – o que supõe, por si só, não só uma arbitrariedade como também um viés –, compreende um período de cerca de 1000 anos, compartilhados por espacialidades distintas. Conclui-se, portanto, pela inexistência de características comuns referentes ao espectro de sua vida total, que necessariamente compreende múltiplos aspectos, tais como formas de organização política e econômica, vestimenta, habitação, pensamento, espiritualidade,

produção de imagens, entre outros. A terminologia, por si, representa, conforme Heers, uma “arbitrariedade inadvertida”, uma vez que “a palavra e a ideia percorreram seu caminho, penetraram em nossos manuais e impuseram-se, inclusive, às linhas de investigação.” (HEERS, 1995, p. 41)

Um dos grandes problemas da terminologia da “Idade Média” é sua carga valorativa, na medida em que se opõe à “modernidade”, necessariamente empregada pela historiografia e pelo discurso em geral com valência positiva, uma vez que se encontraria relacionada ao racionalismo, ao humanismo, ao antropocentrismo. Além disso, apresenta-se uma ideia de aproximação com uma cultura elevada, e ainda, a modernidade é entendida, a partir da associação do Renascimento com o Iluminismo, como científica, supostamente desligada das amarras místicas e obscurantistas da Idade Média. A análise ignora a) o desenvolvimento técnico e científico que possibilitou o aumento na produção de alimentos; b) o fenômeno da universidade nas cidades medievais; c) a criação de uma cultura livresca com a preservação dos papíros e incunábulo nos mosteiros – entre muitos outros aspectos.

A terminologia “Idade Média” passou a ser usada pelos “humanistas” italianos no século XV – seu primeiro uso é atribuído a Giovanni Andrea, bibliotecário do papa, em 1469. Trata-se de uma criação moderna, como forma de estabelecer uma identidade por oposição a uma alteridade, identificando dois polos de uma relação. O pressuposto dessa criação é a relação entre antigos e modernos. Entretanto – e aspecto de uma ironia histórica –, ao passo que os modernos forjaram a terminologia “Idade Média”, os medievais foram os responsáveis por instrumentalizar o campo semântico do “moderno”, tal como o compreendemos hoje. Se na Alta Idade Média, “moderno” designa a ideia simples de progresso na evolução temporal, com o passar dos anos o termo vai assumindo progressivo juízo valorativo. Em fins do século XIII, surge a chamada *ars nova*, que passaria a ser empregada como forma de valorização da música do século XIV por oposição à anterior¹⁹; em sua obra maior, o *Defensor pacis* (1324), Marsílio de Pádua propunha os fundamentos para a separação entre a Igreja e Estado, e empregou termo “moderno” no sentido da inovação²⁰; a terminologia também é empregada em referência a Giotto, ao qual se atribui a “invenção” da perspectiva na pintura, por oposição a

¹⁹ Método de notação musical que vigorou a partir do século XIV, especialmente na França e na Itália. O estilo do período anterior passou a ser denominado *ars antiqua*.

Cimabue e aos pintores da chamada "Escola Bizantina"²¹; por fim, a denominada *devotio moderna* pretendeu romper com uma suposta religiosidade supersticiosa, estabelecendo o racionalismo escolástico.²²

Por fim, a própria afirmação da modernidade, associada à sua apresentação como retorno ao passado clássico ou bíblico pode ser compreendida, na verdade, uma criação dos "humanistas" da Idade Média: de acordo com Le Goff, a Renascença em si é um conceito a ser questionado: tratar-se-ia de apresentação de um conjunto de transformações abrigadas sob a máscara do retorno à Antiguidade, na medida em que sempre supõe a recuperação de "uma época remota e exemplar, infelizmente ultrapassada." (LE GOFF, 2013, p. 165). As múltiplas "renascenças", observadas em uma longa duração, seriam manifestações da própria cultura cristã, cujo modelo socioantropológico tem como aspecto central a noção de *reformatio*: as múltiplas reformas religiosas, fundamentadas no retorno ao passado e com vistas à criação do "homem novo" e da nova cristandade, reverberam esse *ethos* subjacente ao cristianismo.

Aspecto problemático do ensino de História de forma geral é a propagação acrítica da crença em períodos históricos definidos. A educação básica é o espaço por excelência até hoje conserva a maior parte das características do pensamento historiográfico do século XIX. Isso se deve, em grande medida, à justificativa para esta prática do ensino de História a partir de períodos fixos e delimitados para quaisquer situações históricas ou espaços físicos: alega-se que se trata de um facilitador pedagógico, um aliado do ensino no sentido de uma melhor compreensão dos conteúdos. A esse respeito, há que se fazer duas perguntas: 1) em que medida este expediente favorece uma compreensão de fato e em que medida ele apenas reproduz uma visão mecanicista que só distancia o estudante do conhecimento? 2) por que, dois séculos depois, não chegamos a alternativas realmente eficazes para viabilizar um entendimento crítico e que acompanhe as mudanças no método historiográfico que ocorreram ao longo do século XX? A resposta à primeira questão é puramente retórica; quanto à segunda questão, é preciso constatar

²⁰ V. *O defensor da paz / Marsílio de Pádua*; trad. e notas José Antônio Camargo Rodrigues de Souza, Francisco Bertelloni e Gregório Piaís. Petrópolis (RJ): Vozes, 1995.

²¹ Giotto di Bondone (1267-1337), amplamente conhecido pela ilustração da basílica de São Francisco, em Assis e da Capela degli Scrovegni, em Pádua.

²² Manifestação do reformismo cristão entre os séculos XIV e XVI, que retomou a pregação do retorno ao cristianismo primitivo.

uma oscilação entre interesses econômicos, ausência de projetos educacionais e uma boa dose de preguiça.

Da genealogia

O Ensino da História no Brasil e em grande parte do mundo apoia-se, historicamente, na suposição de uma divisão teleológica dos períodos históricos, imune a discussões e ao exercício da crítica a respeito de sua construção. De acordo com esse modelo, a periodização é geralmente apresentada como um dado *a priori*, instituído a partir de um pressuposto externo a qualquer processo histórico e, por fim, conclusivo, ou seja, terminado, não havendo espaço para a mobilização de um debate. A apresentação do componente curricular “História” deveria, a nosso ver, pautar-se desde as primeiras intervenções por uma análise fundamentada no pressuposto da *genealogia*, ou seja, um percurso que dê conta das origens da representação da história em períodos, denunciando justamente a verdadeira natureza dessa divisão: *representação*. De acordo com Michel Foucault, a representação é uma função normativa da linguagem (FOUCAULT, 1969, p. 13) e, como tal, encontra-se a serviço de grupos específicos de poder, encarregados de formular e reproduzir uma determinada visão de mundo. O poder dessa forma descrito insere-se na intersecção entre grupos políticos e intelectuais, os quais muitas vezes convergem em uma mesma pessoa ou instituição. A proposta de uma investigação crítica da divisão da história em períodos é passível de revelar as motivações que se encontram na origem de determinadas formulações que ao longo do tempo foram universalizadas e tidas como universais.

Além disso, o mesmo processo se repete em relação aos eventos e processos históricos: esses são apresentados aos estudantes sob uma versão (quase) modernizada das tábuas cronológicas de história local e universal, a serem completadas ao longo do ano letivo, que vigoravam na primeira metade do século XX. O pressuposto teleológico segundo o qual o percurso deve conduzir a um final coerente e sem ambiguidades, tal como aquele segundo o qual a Idade Média deveria desembocar na Época Moderna, provoca a naturalização de eventos e fenômenos que nada têm de naturais: porque a concepção e a escrita da História implicam em um processo de resignificação dos eventos, os quais adquirem sentido no interior de um discurso. Este tem como uma de suas funções *parecer natural*, ou seja, auto figurar-se como dado obrigatório, inescapável

e não só *verdadeiro* como necessariamente a *única verdade possível*. Trata-se de estabelecer os acontecimentos no fluxo da História como *necessários*, e nunca como contingentes, criando para estes uma condição imperativa, espécie de convergência orquestrada pelo destino, cujo fim último seria *aquilo que tem de ser*.

A quebra dessas narrativas não tem sido observada, a não ser por iniciativas que se revelam ou muito tímidas, ou insuficientes para iniciar e sustentar uma grande mudança. No caso do Brasil, uma primeira lacuna no pouco investimento – de tempo, energia e capital – na formação de professores. O ato de *formar formadores* tem sido subestimado ao longo de toda a História do Brasil, de maneira tal que se observa uma carência de instrumental para o desenvolvimento de uma ação independente (embora não necessariamente excludente) de materiais “didáticos” pré-produzidos. Um segundo problema, fundamentalmente relacionado ao primeiro, pode ser observado na relação de dependência que vem sendo nutrida de maneira progressiva com o material didático, composto mormente por livros e sistemas apostilados – dependência que podemos relacionar, em larguíssima medida, à satisfação de interesses econômicos de determinados grupos, mas também à dependência criada por uma formação deficitária de professores.

Essas duas questões retroalimentam-se – a formação deficitária cria a demanda pela produção de materiais, e essa, por sua vez, estabiliza uma formação precária de docentes. Acrescente-se que a produção de material bibliográfico é muitas vezes realizada pelas mesmas instituições que fornecem cursos de pedagogia e licenciaturas, o que acaba por estabilizar e, ao mesmo tempo, potencializar ganhos tanto com mensalidades nos cursos de graduação quanto com a venda de materiais para as escolas e estudantes. Trata-se de um mecanismo perverso, que também se relaciona com a ausência de controle sobre a expansão de cursos à distância e, portanto, sobre sua qualidade. Levantamento realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2019, revela que o curso de Graduação em Pedagogia é o primeiro na modalidade EaD, tanto nas instituições federais (12,9% dentre todos os estudantes matriculado em EaD) quanto na rede privada: aqui o acréscimo é tão significativo quanto sintomático, ou seja, 23,4%. Trata-se de um curso que, no Brasil, envolve pouquíssimos custos de investimento e retorno financeiro imediato.²³

²³ Dados do Portal INEP. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>, Acesso em 27/11/2019.

No Brasil e na América Latina, conquistou-se, em termos, a prerrogativa de se questionar a noção de “descobrimientos”, noção que pressupõe a preponderância de uma perspectiva europeia, condenando populações autóctones a uma espécie de pré-história usurpada da própria Pré-História. Ainda assim, as análises não ultrapassam uma constatação preliminar, uma vez que jamais avançam para uma crítica qualificada – um bom exemplo é a descontinuidade no tratamento crítico com relação aos momentos subsequentes da periodização. Da mesma maneira, livros didáticos e paradidáticos vêm sendo produzidos nas áreas de História Indígena e de História da África, com conteúdos didáticos disruptivos. Mas a produção dessas obras de qualidade não atingiu a produção em larga escala pelas grandes corporações “pedagógicas” – e na atualidade brasileira, marcada unicamente pelo retrocesso, parece ainda mais distante da concretização. Com isso, retornamos ao tópico incontornável da formação de professores: uma formação de professores para o exercício da crítica qualificada consiste na única maneira de criar as bases para uma educação que conduza à verdadeira autonomia.

Ao contrário da roupagem de que se revestiu a História do Brasil dos descobrimientos, em relação à Idade Antiga e à Idade Média não se observaram mudanças de conteúdo ou de forma. Verifica-se, antes, uma ausência de referencial analítico, por meio da persistência de signos dessa “fidelidade irreflexiva” (HEERS, 1995, p. 39), em livros, manuais e publicações para o grande público

Tomemos, por exemplo, as duas efemérides que “marcam” os limites temporais da Idade Média: a “Queda de Roma” (476) e a “Queda da Constantinopla” (1453). A primeira é normalmente apresentada a partir de antecedentes exteriores – a chegada e o estabelecimento dos chamados povos bárbaros) – e interiores – a corrupção dos costumes políticos, elemento perpassado por juízos valorativos de carga negativa (o que transforma a narrativa a histórica em julgamento moral), em associação com a difusão do cristianismo, além de problemas demográficos, catástrofes naturais. Todos esses elementos integram um grande quadro geral, que pretende abarcar e dar conta da totalidade do Império Romano, em suas mais diversas regiões e culturas agregadas. Por fim – e completando os cinco minutos da aula dedicados ao assunto “Queda de Roma”, apresenta-se o fato circunstancial, ou seja, a abdicação de Rômulo Augústulo. Uma série de problemas se apresentam em relação à datação.

Em primeiro lugar, cabe questionar a própria noção de *queda*, inserindo o evento da deposição do imperador em um contexto mais amplo de relações políticas, de uma alta circulação de pessoas pelo território do Império e de composições e recomposições do exército e de grupos de influência. O pressuposto de um passado uniforme, idêntico em todas as suas manifestações e coerente com as ideias preconcebidas a seu respeito têm conduzido ao ensino de uma História “pasteurizada”, a saber, livre de impurezas e pronta para o consumo. Esse processo de achatamento e planificação dispensa justamente a etapa mais fundamental da apreensão crítica do conteúdo: a elaboração de perguntas, seguida da formulação de hipóteses – base do desenvolvimento científico e do pensamento racional.

Uma tal reflexão crítica também permitiria elaborar a genealogia da própria ideia da queda de Roma, subjacente a uma determinada ideologia que preside uma historiografia específica. Sendo assim, a noção de uma “queda de Roma” e do início de uma “nova ordem”, interrompida mil anos depois pela “queda de Constantinopla”, deve ser relacionada a um momento específico de elaboração do discurso e da construção da narrativa historiográfica: em suma, um momento específico da historiografia. Esta, enquanto elaboração de uma sociedade, necessariamente produz memória, a partir de mecanismos relacionados à cultura. E a memória como construção social implica em uma série de operações, tais como recordação, rememoração, eternização, remissão, projeção e até mesmo o esquecimento. De acordo com Assmann, a memória é um *ato cultural* (ASSMANN, 2011, p. 32), e, como tal, nada tem de isenta, podendo guardar níveis diferentes de intencionalidade diversos, bem como níveis diversos de consciência a respeito de sua construção. Ela permanece pertinente a um determinado momento, a um determinado contexto, a um determinado panorama geral no qual um determinado evento do passado é ressignificado no presente. A memória que elaboramos do passado consiste em um reconhecimento, a partir dos elementos que se apresentam no presente. Por essa razão, Ricoeur afirma que toda memória é do presente (RICOEUR, 2007).

O evento denominado Queda de Roma consiste na conferência de um significado a um evento ocorrido no ano de 476. Tal conferência de significado é mediada pelos temas e problemas do próprio período da produção historiográfica. Sendo assim, podemos dizer que a queda de Roma, tal como se nos apresenta nos dias de hoje, foi reelaborada por uma historiografia burguesa que tinha como pressuposto o ideário iluminista e como

agenda a consolidação dos Estados-nação a partir do século XVIII. A cristalização *desta* Queda de Roma na historiografia, referendada como única narrativa possível, acabaria por tornar-se imperceptível ao longo dos séculos. Por meio de uma *naturalização* desta concepção particular, passamos a “aprender” e “ensinar” uma queda de Roma mediada por uma outra temporalidade, a saber, o Iluminismo. E maior problema não consiste no ato em si, mas na ausência de consciência deste.

Para além da aquisição de uma consciência dos mecanismos de “produção” da Queda de Roma, por meio de uma análise genealógica, é preciso problematizar a própria eleição da efeméride, contextualizando-a a partir de elementos que cercam o próprio evento. Alguns problemas subjazem à escolha, e devem ser considerados no sentido de dar perspectiva à nossa relação com o evento. A chamada *queda* não pode ser entendida como um evento localizado ou disruptivo, como demonstram os fenômenos observados nos séculos anteriores e posteriores ao acontecimento. Assim, a diversificação populacional e de formas de organização no território não era propriamente uma novidade no século V: a contração demográfica e topográfica das cidades romanas antecede em muito as migrações que teriam ocasionado a “queda”.

Além disso a própria noção de “invasão” deve ser revista, com base nos processos contínuos de deslocamento populacional sobre o território do Império ocidental, ao longo dos séculos anteriores e posteriores à chamada “queda”. A noção de um ingresso e de um estabelecimento de povos diversos no território do Império Romano, subsidiaria, a partir do século XIX, um nacionalismo que pretendia encontrar na Idade Média a “origem das nações”. Uma historiografia correlata esses projetos nacionalistas produziu mapas nos quais se poderiam identificar, já entre os séculos V e VI, os contornos territoriais e os povos da Europa atual. Uma tal compreensão da Idade Média foi responsável, no campo historiográfico, por reforçar a noção segundo a qual a “aquisição inicial” define para sempre os limites geográficos da propriedade legítima de um território. Trata-se de uma historiografia medieval relacionada intrinsecamente à emergência de nacionalismos nos séculos XIX e XX, tendo conferido algumas de suas bases teóricas. Com isso, as migrações, invasões e processos de absorção após fase inicial de aquisição passariam a ser considerados como ilegítimos, em uma narrativa que busca apagar ao menos quinze séculos de história. (GEARY, 2005, p. 23)

Até os dias de hoje esse fundamento nacionalista persiste no discurso xenófobo e exclusionário (BIEBER, 2020, p. 4) de uma extrema-direita europeia, e pressupõe a aceitação da ideia fundamental de que a existência de um povo é um fenômeno objetivo e que lhe confere o direito de dispor de governo independente (GEARY, 2005, p. 23), em uma identificação automática entre identidade política e identidade cultural. A atenção a uma leitura crítica desses elementos é importante por estabelecer pontos de conexão entre nossas questões e a narrativa histórica, bem como desvendar as temporalidades mediadoras que se inserem entre nós e uma suposta Idade Média. A crítica a essas concepções deve ser um fundamento formativo dos estudantes, em uma reflexão que transcende o tempo-espaço da própria Idade Média. Desde há pelo menos dois séculos, o “nacionalismo étnico” tem sido o elemento fundamental da consciência identitária dos povos, produzindo discursos não só falaciosos quanto perigosos: “não há nada de antigo ou imutável nos povos e em seu suposto direito de autonomia política” (GEARY, 2005, p. 24), e uma das funções da crítica histórica é denunciar as agendas que se escondem sob determinada historiografia sobre a Idade Média.

A reflexão de Benedict Anderson a respeito da construção das nações o conduziu à elaboração da expressão “comunidades imaginadas” (ANDERSON, 2008). O conceito reverbera o conjunto de crenças naturalizadas que se encontram na origem dos projetos nacionais e, ao mesmo tempo, é revelador de sua reprodução acrítica pela historiografia, ao longo de pelos menos dois séculos. Forma de representação do mundo, a nação repousa sobre a crença segundo a qual ela é substantiva ao indivíduo, sendo sua pertença aquela que predomina sobre outras pertenças possíveis. E mais além: a nacionalidade não é um conceito adjetivo, mas integra a substância do indivíduo. Diz-se do indivíduo que ele é brasileiro, italiano, francês, japonês: a nação integra a essência do próprio ser. Essa pertença naturalizou-se a partir de um projeto específico, para cujo sucesso concorrerem os estudos de História Medieval – e a própria Idade Média seria assimilada àquela visão de mundo.

Para além do ideário nacionalista, a ideia de uma “queda do Império Romano” embute uma questão eurocêntrica e ocidental, uma vez que trata exclusivamente da situação do Império em sua porção oeste. Há uma recusa da continuidade da unidade imperial, em torno de Bizâncio, doravante a única capital do Império Romano. A ideia da invasão bárbara e do destronamento de Rômulo Augústulo parece servir perfeitamente

ao propósito da construção da Europa a partir da Idade Média. Com o suposto “fim” do Império, povos diversos teriam conquistado, definitivamente, o direito de viver e reproduzir seu modo de vida em seus respectivos territórios. O alegado fim de uma autoridade central possibilitaria o acesso à soberania local por parte de povos tais como visigodos, ostrogodos, francos, suevos – sob o pressuposto de que tais povos são unidades puras e indivisíveis desde suas origens, imunes a processos migratórios anteriores à sua própria entrada em terras romanas. A história de uma tal Idade Média deixa de reconhecer o caráter da acelerada inter-migração de povos, bem como escolhe ocultar o fato de que as insígnias imperiais de Rômulo Augústulo foram remetidas por Odoacro, rei do hérulos, ao outro imperador, cuja sede era Constantinopla. Neste ato, nada havia de pretensão a uma alegada soberania de povos, mas antes, um ato de submissão àquele que doravante deveria ser considerado o verdadeiro e único imperador.

Este Ocidente “soberano”, concebido de maneira isolada do restante do mundo mediterrâneo, passa a ser encarado em sua centralidade, apartada tanto do Império Romano – doravante chamado exclusivamente “Bizantino”, em uma usurpação da *Romania* – e também dos demais personagens de uma equação complexa, com os quais mantinha uma relação dialógica fundamental – um bom exemplo é a rota da seda, que unia os mundos cristão e muçulmano ao extremo oriente por intermédio de uma circulação extremamente dinâmica de pessoas, ideias e mercadorias. O projeto de europeização da Idade Média contempla com estranheza um mundo que, na realidade, era parte do cotidiano dos povos medievais. Tal estranhamento assim construído visa a promover a criação de uma identidade europeia e nacional por meio do distanciamento de outros povos, reivindicando para si o domínio das formas “civilizadas” de existência, as quais, imperfeitas na Idade Média, redundariam no Iluminismo e, por fim, triunfariam com a consolidação das nações a partir do século XIX.

Um bom exemplo da centralidade do Ocidente pode ser encontrado na abordagem do Império Carolíngio: a historiografia francesa, de cujos pressupostos acabamos por nos apropriar, forjaria a noção do surgimento da Europa no Império de Carlos Magno, apresentado como força unificadora de um conjunto de povos, cuja diversidade não teria impedido um projeto de união. O pressuposto das “origens” europeias exclui o fator da conquista e incorporação violentas de povos diversos e a imposição forçada do

cristianismo como fator de “unidade”. A unidade imperial sob Carlos Magno havia sido obtida à custa da guerra, tendo como fator de unidade a imposição de uma fé. Ambos os elementos são problemáticos quando elaborados nos termos de sustentáculos de um determinado projeto de unidade política. O aspecto que salta aos olhos, neste sentido, é a forma naturalizada com que é tratada a nomenclatura “Sacro Império Romano”. Por um lado, a Europa laicizada dos séculos XIX e XX acata a religião como elemento fundador de sua suposta unidade. Por outro lado, a ideia de um projeto de “reconstrução” do Império Romano não parece encontrar nenhum obstáculo no fato de que o Império Romano efetivamente existia no ano de 800, sendo sua “versão” ocidental uma usurpação da nomenclatura e da tradição – por essa razão, não causa estranheza o fato de que essa historiografia escolha ignorar toda a documentação de chancelaria produzida no período com a finalidade de justificar e, muitas vezes, matizar, a apropriação da terminologia do Império Romano por Carlos Magno.

O pressuposto de uma “unidade” europeia subjacente ao projeto imperial de Carlos Magno foi utilizado em muitas ocasiões pelas historiografias nacionais do século XIX, com destaque para a francesa e a alemã – se a historiografia francesa reforçava a agência dos francos na criação de um grande império europeu, a historiografia alemã enfatizava seu rebento mais próximo, o Sacro Império Romano-Germânico. Mas a apropriação de Carlos Magno e de seu império sobreviveria até mesmo à “revolução das fontes” aportada pela Escola dos *Annales*. É significativo que historiadores como Lucien Febvre tenham se argumentado em favor do Império Carolíngio, desenvolvendo uma narrativa fundada na noção do multiculturalismo – e deixando de lado todos os componentes desse artificialismo. Historiadores como Febvre, assim como outros que escreveram a partir da eclosão da Segunda Guerra Mundial, acabaram por aderir, juntamente com outros intelectuais, ao projeto da Comunidade Europeia. A gestação desse projeto de unidade correspondia à tentativa de superar as fraturas que conduziram aos dois conflitos mundiais, garantindo uma paz duradoura e uma política de solidariedade entre os países europeus. Com a busca pelas origens da “Europa” no projeto imperial de Carlos Magno, deslocava-se a agenda nacionalista para uma agenda europeísta – no entanto, evidenciava-se mais uma vez a armadilha do chamado “mito das origens”, e suas impropriedades para a análise histórica.

O “mito das origens” na historiografia pressupõe a possibilidade de se encontrar a origem primeira de todas as coisas, e enuncia a análise histórica como ferramenta para essa busca. O perigo em torno dessa ideia foi apontado de forma tão simples quanto eficiente por Marc Bloch. (2001, p. 56) A ideia da existência de um ponto no qual se possa identificar a raiz de algo conduz a uma história teleológica, na qual o passado deve confirmar o presente e a descoberta deve justificar a busca. Para além da impropriedade metodológica, uma historiografia que pretende desvendar as origens também serve como sustentação para os projetos hegemônicos do nacionalismo exclusionário. Ao eleger um ponto (sempre arbitrário) para situar a origem, a produção historiográfica nacionalista inclui alguns e exclui outros, por meio de um movimento de legitimação e deslegitimação. O pressuposto de uma Europa originada no Império Carolíngio também reproduz, a seu modo, a dinâmica exclusionária. Ainda que em nome da sustentação de um multiculturalismo, o pressuposto da existência de uma Europa medieval sob a égide de Carlos Magno acaba por identificar a aquisição da identidade europeia no tempo, bem como fragmentar o mundo mediterrâneo medieval em Ocidente e Oriente, contrariando a tese de Fernand Braudel, e, por fim, transplantar uma realidade contemporânea para a Idade Média.

Quanto ao fim da Idade Média, ocorre uma uniformização em torno da noção de esgotamento, crise e decadência, seja do ponto de vista econômico, político ou sanitário. O esgotamento de um modelo é compreendido como uma espécie de condição *sine qua non* para dar lugar a uma superação teleologicamente pré-definida. Trata-se de um projeto nacional no qual se inscreve uma historiografia burguesa que concebe a Idade Média como um *vir a ser*, no qual as formas de organização da vida se encontram *destinadas a tornarem-se* as estruturas modernas de organização social, econômica e política. Uma tal historiografia entende a ausência de um Estado como condição de desordem, e entrevê um período obscuro e violento entre o Império Carolíngio e o Estado monárquico. Trata-se de uma noção que ignora que a gestão dos domínios medievais se encontra inserida no quadro da autoridade exercida sobre um grupo humano, fazendo-se importante a adoção de um pensamento sistêmico. Para Morsel, a “ancoragem espacial do poder”, característica do período pós-carolíngio em algumas porções do Ocidente europeu, não se confunde com fragmentação: a concentração de

poderes em diferentes senhores consiste em elemento decisivo do crescimento naquelas sociedades. (MORSEL, 2008, p. 107)

A construção burguesa do período medieval é atravessada pelo princípio iluminista de “progresso”, na forma de um *devoir* teleologicamente determinado – a saber, a forma “perfeita” do Estado-nação. Trata-se de um discurso pertinente a uma historiografia burguesa que supõe o Estado-nação como fim último no desenvolvimento (no “progresso”) das formas políticas e sociais. Problematizar essa concepção de História representa retomar a afirmação de Walter Benjamin: “A história é objeto de uma construção cujo lugar é constituído não por um tempo vazio e homogêneo, mas por um tempo preenchido pelo Agora (*Jetztzeit*)” (BENJAMIN, 2013, p. 18)

Da alteridade

O estudo da Idade Média apresenta-se, para nós, no século XXI, como uma possibilidade preciosa para a construção de uma alteridade e, ao mesmo tempo, para a compreensão dessa alteridade, ao mesmo tempo que se constrói uma identidade sob a perspectiva dos estudantes. A percepção desse outro que é a Idade Média deve introduzir uma relação não de aceitação, mas de respeito, a partir da consciência de uma igualdade subjacente a tudo aquilo que se pode classificar como humano. O homem medieval deve ser compreendido em sua materialidade e em suas manifestações psíquicas, as quais não diferem diametralmente da nossa própria materialidade e psicologia. Se a História é ciência humana (do homem) por excelência, parte do ensino da Idade Média deve ser investido contra o absurdo da ideia de uma “ciência do passado”. A História estuda as manifestações das pessoas *no tempo*, em um tempo em que elas estavam vivas, razão pela qual a História é o estudo dos vivos, o que pulsa, o que ocasiona o movimento e participa dele – eis o dinamismo implícito na disciplina. Esse dinamismo é o fator que também nos convida a problematizar, conscientes de que a História não pode ser entendida como estática, mas sempre sujeita ao crivo da própria História.

Trata-se, em primeiro lugar, de recusar o utilitarismo, o presenteísmo, no sentido de que não é possível mercadorizar a educação nos termos de uma relação de balcão, na qual produtos imediatos e terminados são entregues. Um dos grandes problemas relacionados ao ensino em nossa área refere-se ao fato de que ela é apresentada de

maneira a não se identificar uma memória prática na Idade Média, o que acaba por resultar nas chamadas “medievalidades” – conjunto heterogêneo e não coeso composto por elementos agrupados por aproximação e que acabam tendo o atributo de “medieval” como uma espécie de dedução, a partir de um estranhamento nunca resolvido, que não resulta em uma síntese, mas sim na exposição do “bizarro” por si mesmo.

Por outro lado, também se deve recusar a noção clássica e repetida *ad nauseam* de uma história *magistra vitae*: a História raramente se presta a relações imediatas, pelo contrário: a relação com temporalidades diversas é sempre produto de uma mediação, em uma relação complexa entre sujeitos, objetos e espaços. Neste sentido uma função possível para a História é dotar o presente de significado, ou ainda, conferir dimensão e profundidade ao presente. O positivo na análise histórica não é a ausência do estranhamento, mas sim o mergulho no estranhamento, a fim de possibilitar o encontro com o outro. Desse encontro genuíno, o que se produz não é a simples constatação do medieval bizarro, mas sim o reconhecimento do quanto de bizarro temos em nós mesmos.

Aspecto particularmente problemático na discussão que se deu por ocasião da elaboração da BNCC consistiu no rearranjo de disciplinas, quando, uma vez eliminadas do currículo escolar, as disciplinas de História Antiga e História Medieval acabaram reincorporadas somente para reforçar um papel que já vinha sendo consagrado a elas – e de forma muito problemática. A reincorporação dos conteúdos de História Antiga e História Medieval fez-se com base na ênfase da *herança*: sua relevância associava-se à permanência de um passado estático, sobrevivente *em algum nível* em nossas sociedades – no Brasil do século XXI – apesar do fim já decretado. Não se tratava de elaborar uma reflexão a respeito dos processos que nos trouxeram aqui e das dinâmicas de existência desses fenômenos, ao longo do tempo e em sua manifestação atual. Para todos os efeitos, os termos consistiam em opor a Modernidade e a História do Brasil a uma determinada Idade Média, o que implicava em uma discutível construção da alteridade. A Idade Média, assim concebida, consistia em tudo aquilo que não somos, exceto por alguns pequenos detalhes.

Um dos principais problemas na concepção da História Medieval é a utilização de categorias do nosso próprio tempo para análises que não se acomodam ao período. Ou ainda, ignorar os registros do período em função de um construto já dado a respeito da

Idade Média – construto via de regra produzido por uma historiografia iluminista a fim de produzir uma identidade contraposta à medieval. E assim se produziu, através dos tempos, uma Idade Média irracional, mística, obscurantista, por oposição a uma modernidade racional, científica, iluminista.

Tomem-se, por exemplo, as análises sobre a concepção medieval a respeito de entes e lugares distantes. A existência de uma alteridade necessária do relato em relação ao leitor/ouvinte passa, nos chamados relatos de viajantes (gênero comum a partir de fins da Idade Média), pela subversão artificial – e artificiosa – da realidade. Com isso, lugares, entes e costumes fictícios ganham uma coloração de realidade alternativa, caracterizada pela estranheza, pela inversão e pela subversão da realidade conhecida pelos leitores/ouvintes, guardando com ela, entretanto, uma relação de verossimilhança. Assim como em todo e qualquer gênero, em todo tempo e em toda parte do mundo, observa-se aqui uma coincidência do relato com a expectativa do receptor, que *espera* que o relato contenha seres e locais maravilhosos, assustadores, inusuais, sem que, necessariamente, o relato deva ser tomado por verdadeiro. Trata-se do bem conhecido pacto narrativo, que liga o escritor e o leitor por um fio invisível. O relato, assim modulado, atende às necessidades do gênero textual – no qual alguns elementos constituem parte do *decus*.²⁴ Observe-se o pacto narrativo do cronista medieval, diferente do pacto narrativo do historiador contemporâneo, cujo exemplo pode ser encontrado na obra *Baudolino*, de Umberto Eco:

Porque é verdade. Mas não penses que te censuro. Se queres transformar-te num homem de letras, e quem sabe um dia escrever Histórias, deves também mentir, e inventar histórias, pois senão a tua História ficaria monótona. Mas terás que fazê-lo com moderação. O mundo condena os mentirosos que só sabem mentir, até mesmo sobre coisas mínimas, e premia os poetas que mentem apenas sobre coisas grandiosas. (ECO, 2011, p. 44)

Os próprios relatos de viajantes não implicam necessariamente em viagens, o que vem a reforçar o divórcio entre realidade e pacto narrativo. O fim da Idade Média assistiu à criação da categoria do viajante enraizado: a fim de corresponder à constante das viagens no período, estabeleceu-se um mecanismo de produção de relatos de viajantes, o que não implicava nas viagens em si. Tais “viajantes” possuíam como vocação não as

²⁴ Conjunto de normas que definem o que é pertinente a um determinado gênero retórico.

viagens, mas sim a produção de uma literatura específica, e relacionava-se mormente com o gênero, a normativa, os filtros, o *decus* literário. Quanto ao receptor, este guarda uma imagem pré-concebida (um conceito, se quisermos), sendo que o texto vem assinalar uma correspondência. O pacto é dado pelos critérios de verdade, conforme o gênero, e as viagens medievais são sempre imaginárias, independentemente de sua existência. As chamadas *imagines mundi* dão conta da satisfação do gosto pelo maravilhoso, ao apresentar países distantes e inacessíveis, sendo que, neste gênero, a força da tradição possui preponderância sobre a experiência, e a representação simbólica predomina sobre a empírica.

Quando pensamos nas quimeras, utopias ou ilusões produzidas por esses relatos, é possível uma divisão entre: 1) terras que não existem mais, mas podem ter existido em tempos remotos, caso de Atlântida; 2) terras mencionadas em muitas lendas mas cuja existência é dúbia; 3) terras mencionadas somente em fontes bíblicas, tais como o paraíso terrestre, ou o reino da rainha de Sabá; 4) terras criadas por documentos falsos, tais como o reino do Preste João; 5) terras existentes até hoje, sob a forma de ruínas, mas em torno das quais se criou uma mitologia. (ECO, 2013, p. 7-9) Tais elementos dão conta de *fluxos de crença*, e não necessariamente de um pensamento hegemônico.

Os mapas medievais, por sua vez, devem ser analisados a partir da concepção de uma cosmovisão, e não exclusivamente a partir da cosmografia. Os mapas-múndi do século do XV, que apresentam uma terra plana com antípodas, não reflete uma crença de fato, mas implicam em formas de representação. O mesmo ocorre com o mapa-múndi na atualidade, um planisfério, mas que não significa a terra plana. Via de regra, a atribuição da crença na terra plana aos medievais ignora o estado do conhecimento científico no período. Isidoro de Sevilha, bispo do século VII dedicou-se a calcular a circunferência da terra, e a registrou nas suas *Etimologias*. Ao mesmo tempo, a representação da terra como um globo – às vezes, uma maçã, ou algo com o formato de um coração, lembrando um Sagrado Coração – era comum nas bibliotecas medievais. A esse respeito, a perspectiva da Idade Média como uma alteridade deverá servir para que nos voltemos para nós mesmos:

E é assim que, se algumas culturas muito antigas acreditavam realmente que a Terra era plana, muitos de nossos contemporâneos, em contradição com o estado de nossos conhecimentos históricos, ainda acreditam que os antigos e os medievais acreditavam na Terra plana. O que mostra que a predisposição

para lendas é maior entre os modernos do que entre seus antepassados (ECO, 2013, p. 22).

A Idade Média ora tem servido a mistificações que buscam a distanciar suas pessoas e estruturas do nosso próprio tempo; e ora tem sido mobilizada a serviço de projetos hegemônicos que buscam impor determinada representação de mundo. Quer seja pela aproximação, quer seja pelo distanciamento, essa retomada de *uma certa* Idade Média tem passado pelos filtros historiográficos – seja pela ausência da crítica, seja pela convivência pura e simples –, sendo a única que atinge o público dos estudantes e a sociedade em geral. A busca por alternativas no ensino da História Medieval passa por um exercício que se proponha não só a retomar o pressuposto da pesquisa documental, mas também a crítica às construções historiográficas produzidas para a Idade Média através dos tempos. Somente dessa forma, poderemos reivindicar, no século XXI, o direito a uma compreensão autônoma da Idade Média.

Referências

- ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Trad. Paulo Soethe. Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BENJAMIN, Walter. *O anjo da história*, Org. e trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BIEBER, Florian. Global Nationalism in Times of the COVID-19 Pandemic. *Nationalities Papers*. p. 1–13, 2020.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- ECO, Umberto. *Baudolino*. Trad. Marco Lucchesi. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- ECO, Umberto. *História das terras e lugares lendários*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2013.
- FEBVRE, Lucien. *A Europa: gênese de uma civilização*. Trad. Ilka Stern Cohen. Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.

GEARY, Patrick. *O mito das nações: a invenção do nacionalismo*. Trad. Fábio Pinto. São Paulo: Conrad, 2005.

HEERS, Jacques. *La invención de la Edad Media*. Trad. Mariona Vilalta. Barcelona: Crítica, 1995.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Trad. Bernardo Leitão [et al.] Campinas/SP: Editora Unicamp, 2013.

MORSEL, Joseph. *A aristocracia medieval: el dominio social en Occidente (siglos V-XV)*. Trad. Fermín Miranda. Valencia: PUV, 2008.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Trad. Alain François [et al.] Campinas/SP: Editora da Unicamp, 2007.

MÚSICA MEDIEVAL EM SALA DE AULA

Douglas Mota Xavier de Lima

O ano é 2012. Numa noite festiva de dezembro, alunos celebram a formatura do Ensino Fundamental em meio a músicas, comidas e bebidas, amigos, familiares e educadores. Entre mensagens afetivas, felicitações e desejos auspiciosos típicos desse ritual escolar juvenil, um grupo de alunos se dirige ao professor de História dançando e bradando “*virgine Maria, virgine Maria...*”. Os incontidos risos são o desfecho do momento fraternal e marcam a despedida entre o professor acariciado e os alunos que ingressarão numa nova etapa da vida escolar. A inusitada cena é uma lembrança e o ponto de partida do presente capítulo que tratará da música como recurso para o ensino de história medieval na educação básica. No entanto, antes de avançar no tema, cabe um *flashback* para o leitor compreender a cena descrita.

Essa breve viagem no tempo nos leva ao ano de 2010. Esse foi meu primeiro ano como docente efetivo do Ensino Fundamental, imediatamente após a conclusão da licenciatura no ano anterior e concomitante aos estudos no mestrado em História. À época, a escola onde lecionava decidiu adotar como projeto pedagógico interdisciplinar anual o trabalho com músicas, solicitando que todas as disciplinas incorporassem canções como objeto de estudo ou como recurso didático. Sem descurar da proposta, formulei o planejamento de todas as turmas do Ensino Fundamental com base em projetos temáticos com músicas, explorando desde os cânticos medievais aos variados gêneros musicais brasileiros. Na turma do 7º ano, ao trabalhar os conteúdos de Idade Média, utilizei o CD “Medievo-Nordeste: cantigas e romances” (2004) do grupo Música Antiga da UFF. Entre as canções selecionadas estava “*Verbum caro factum est*”, cantiga anônima procedente de documento do século XIV ligada à liturgia do ciclo natalino (MALEVAL, 2004). Usada como ambientação das aulas e como referência ao cristianismo medieval, para minha alegria o cântico marcou de tal maneira a turma que, cerca de três anos

depois e num momento tão especial como a formatura, os alunos usaram-no como demonstração de afeto. Além do gesto de carinho, a citação à cantiga demonstra, ainda que de modo impreciso, que a aula sobre a história da Idade Média gerou aprendizagem, uma aprendizagem significativa que se enraizou nos estudantes.

Música e Ensino de história²⁵

O uso de músicas, cantigas e canções no ensino de história não é recente, no entanto, foi a partir dos anos 1990, num cenário de redemocratização, de diversificação das linguagens no ensino e de alargamento da pesquisa histórica, que a temática ganhou maior destaque, com a música sendo pensada como objeto de estudo e como fonte para a aprendizagem e a construção de conhecimento histórico. (Abrahão Júnior, 1990; Rezende, 1992; Franco, 1995). Desde então, inúmeras pesquisas têm se dedicado ao trabalho com a música nas salas de aula de história da educação básica, apresentando relatos de experiências e reflexões teórico-metodológicas sobre o tema (FONSECA, 2003; ABUD, 2005; BITTENCOURT, 2008; ABUD, SILVA, ALVES, 2010; SOBANSKI ET AL. 2010; DUARTE, 2011; HERMETO, 2012; AZAMBUJA, 2013; CHAVES, 2021), sendo a publicação do dossiê “Música e Ensino de história” (2017)²⁶, na Revista História Hoje da Associação Nacional de História (Anpuh), exemplo da afirmação do objeto entre os historiadores brasileiros.

Evidencia-se que a maior parte das investigações se concentrou na música popular brasileira, explorando gêneros como samba/samba-enredo, forró, sertanejo, pop rock, entre outros, para o trabalho com determinados contextos históricos – com destaque à Era Vargas e ao período da ditadura civil-militar no Brasil²⁷ –, fatos e personagens, identidades locais e regionais, movimentos sociais e questões de gênero. Outrossim, em geral, a abordagem tem privilegiado a construção de projetos de ensino a partir da identidade musical dos alunos, explorando os gêneros musicais que eles mais gostam e

²⁵ Em virtude do recorte, o capítulo será concentrado no trabalho com a música para o ensino de história medieval e por essa opção reflexões mais amplas sobre a potencialidade da música para a aprendizagem (no campo da História ou não) serão deixadas de lado, podendo o leitor se aproximar dessas discussões com base na diversificada bibliografia citada no capítulo.

²⁶ Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/11>. Acesso em 30/06/2021.

²⁷ Tal ênfase foi evidenciada em estudo relatado em Sobanski et al. (2010, p. 88-89), que analisou as canções presentes nos livros didáticos de História inseridos no PNLD 2005, identificando um conjunto de cerca de 315 músicas. As canções mais recorrentes foram “Apesar de você”, de Chico Buarque (13 vezes), “Caminhando”, de Geraldo Vandré (11 vezes), “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque (9 vezes), e “O bonde de São Januário”, de Ataulfo Alves e Wilson Batista (9 vezes).

relacionando o conteúdo com a cultura e a vida cotidiana dos jovens (GUERRA, DINIZ, 2007; ABUD, SILVA, ALVES, 2010; SOBANSKI ET AL. 2010; SANTOS, 2018). Como resultado dessa predileção, outros gêneros musicais de menor inserção no Brasil e produções de outras sociedades históricas foram subaproveitadas em suas expressões musicais para o ensino de história.²⁸ Essa constatação se acentua no que se refere ao medieval, visto que pouquíssimos trabalhos se propuseram a refletir sobre a música medieval na sala de aula.

Não obstante, algumas exceções merecem destaque por oferecerem aportes instigantes. Souza e Rodrigues (2013), num trabalho de iniciação à docência, apresentaram projeto didático de História pautado nas canções do Carmina Burana, demonstrando a potencialidade de algumas músicas para o alargamento da compreensão sobre o homem e a cultura medieval. Outrossim, Meurer (2016) publicou artigo voltado ao ensino de música que oferece um verdadeiro roteiro para o trabalho interdisciplinar com as canções medievais em sala de aula, abarcando o cântico gregoriano e músicas não litúrgicas, além de orientar diferentes etapas da atividade, desde a pesquisa contextual à performance musical. Do mesmo campo do ensino de Música, o estudo de Alexandre (2018) demonstra a potencialidade do trabalho com as canções do *Livro Vermelho de Montserrat* por meio de um projeto de pesquisa-ação. Em outro artigo, Chep, Masi e Pereira (2015) exploraram o campo do *heavy metal* em relação ao imaginário sobre a Idade Média, sugerindo o uso do “universo do metal” para o acesso ao medieval fabuloso e mágico, dimensão geralmente distante das salas de aula da educação básica. Por fim, cita-se a recente contribuição de Mendes e Selles (2021), músicos e historiadores que, no intuito de oferecer aportes ao trabalho docente em sala de aula, discorrem sobre a ampla inserção da música e da dança no cenário da baixa Idade Média ibérica, explorando o acervo de gravações do Grupo Música Antiga da UFF e sugerindo algumas fontes para o uso didático.

Os trabalhos apresentados, apesar de seus instigantes apontamentos sobre o uso da música medieval no ensino de história e de outras disciplinas, são apenas exceções que reforçam a percepção das lacunas sobre a temática. Esse vácuo traduz-se em diferentes níveis, envolvendo desde as pesquisas sobre a música no ensino de história,

²⁸ A dissertação de Santos Júnior (2019) aparece como exceção, concentrando-se no estudo do *blues* para o ensino de história. Do mesmo modo, faz-se referência ao relato de experiência de Costa (2019) sobre o trabalho com músicas andinas para o estudo da história da América Latina.

tradicionalmente inclinadas ao trabalho exclusivo com a música popular brasileira, aos estudos sobre o ensino de história medieval na educação básica, eixo de investigação em pleno crescimento entre os pesquisadores brasileiros na última década e que permanece atrelado, sobretudo, às discussões sobre as relações entre o saber acadêmico e o saber escolar nos livros didáticos. (LIMA, 2021)

A incipiência dos estudos sobre o uso da música no ensino de história medieval pode ser compreendida por múltiplos fatores, que envolvem desde as permanentes demonstrações de preconceito em relação à Idade Média aos desafios da precarização da educação brasileira²⁹. Por outro lado, o desconhecimento sobre o medievo parece imperar, com os docentes de História da educação básica não tendo ou possuindo poucas referências sobre *o quê usar* (cânticos do canto gregoriano, cantigas de Santa Maria, cantigas de Martin Codax, cantigas de escárnio e maldizer, canções do Livro Vermelho de Montserrat, trovas etc.) e *como usar* (projeto interdisciplinar, ambientação, atividade lúdica, encenação, pesquisa histórica etc.) a música medieval na sala de aula. Ademais, o cenário também se explica pela persistente centralidade das fontes escritas, o que faz com que mesmo quando canções são selecionadas para o trabalho em sala, opte-se por uma abordagem da música somente em sua dimensão textual.

Todo esse cenário reforça o recorrente distanciamento em relação à experiência histórica do medievo, tendendo a considerá-la como uma história que não nos pertence e, conseqüentemente, que deve ser desconsiderada ou colocada em segundo plano no currículo nacional de história³⁰. Nessa via, nos trabalhos com música no ensino de história, privilegia-se o elemento da identidade como fator para a aprendizagem e a formação da consciência histórica, ao passo que seu pretense e fundamental binômio, a alteridade, desaparece das propostas didáticas. Não obstante, essa ausência aflora um questionamento cabal: como trabalhar a identidade sem considerar a alteridade?

Tendo em vista os acúmulos da recente produção da medievalística brasileira, é possível afirmar que o principal potencial pedagógico do uso das músicas medievais no ensino de história está na questão da alteridade, considerada pelos pesquisadores como um dos objetivos primordiais da presença dos conteúdos de Idade Média na Educação

²⁹ Elementos como a baixa remuneração, excesso de turmas e número de alunos, acúmulo de horas aulas, falta de motivação, comodidade, precariedade da estrutura escolar, entre outros problemas comuns na educação básica brasileira, também desfavorecem o trabalho com recursos didáticos que fogem do tradicional.

³⁰ Sobre tais discussões em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ver: Pereira, Rodrigues (2018) e Lima (2019).

Básica. (TEIXEIRA, PEREIRA, 2016; BOVO, 2017; ALBUQUERQUE, 2020; DEGAN, SILVA, 2021) Em torno dessa discussão, em diálogo com as proposições de Jörn Rüsen, Bovo e Degan (2017) trataram das contribuições do ensino de História Antiga e Medieval para a aprendizagem histórica, apresentando apontamentos assertivos que sintetizam os olhares atuais sobre a presença do medievo no ensino de história:

É justamente a consciência da alteridade que provoca, de maneira complexa, a constituição cognitiva da identidade. Por isso, sem tomarmos conhecimento daquilo que foi produzido e determinado como passado nesse percurso extenso da longa duração corremos o risco de ignorar as referências utilizadas para definir e questionar nossas identidades, corremos o risco de pôr no esquecimento as referências que ainda reconhecemos como “nossas” (BOVO, DEGAN, 2017, p. 73).

Paralelamente, ainda que seja uma discussão mais relacionada ao campo das Letras e que, entre os historiadores, venha sendo pouco reivindicada para o ensino de história, convém citar a existência de estudos acerca das reminiscências medievais na sociedade brasileira, como nas festas e nos costumes populares e nas tradições orais de cunho folclórico. Nesse conjunto, destaca-se a cantoria nordestina, em especial os cordéis e as cantigas de tambor de mina, com cânticos que versam sobre reis, príncipes e princesas, particularmente sobre a figura do imperador Carlos Magno. (RAMALHO, 2005; MENDES, 2009; RIBEIRO, 2009; SILVA, 2015; FERREIRA, 2016, FRANCO JÚNIOR, 2020) Tais temáticas oferecem caminhos ainda pouco explorados no ensino de história medieval na educação básica para se pensar a questão da identidade relacionada às heranças ou residualidades medievais – mormente as provenientes da história ibérica – presentes na cultura brasileira, eixo de investigação enfatizado, por exemplo, pelos trabalhos de Hilário Franco Júnior (2008) e José Rivair Macedo (2011).

A partir dos elementos expostos e antes de enveredar em considerações para o trabalho com as músicas medievais em sala de aula na Educação Básica, convém apresentar algumas orientações gerais e práticas sobre cuidados para o uso da música no ensino de história.

Música e Ensino de história: apontamentos práticos

[...] complexo conjunto composto pelos elementos musicais por excelência: harmonia, ritmo, melodia, arranjo, instrumentação – e por uma série de outros elementos que compõem sua forma: a interpretação e os signos visuais que forma a imagem do intérprete, a *performance*

envolvida, os efeitos timbrísticos e os recursos sonoros utilizados na gravação [...] a estes elementos acrescenta-se à letra da canção e toda a sua complexidade estrutural, à medida que qualquer signo linguístico, associado a um determinado signo musical, ganha outra conotação semântica, que extrapola o universo da compreensão da linguagem literária (VILLAÇA, 1999, p. 330 apud NAPOLITANO, 2008 p.258).

A síntese produzida pela historiadora Mariana Villaça constitui importante ponto de partida para o presente tópico, que pretende explorar a complexidade das fontes musicais como objeto de pesquisa e, principalmente, como recurso didático para o ensino de história.

Como expõe Napolitano (2008), a letra exerce centralidade como foco privilegiado de análise dos estudos históricos sobre música, funcionando como simulacro de um documento escrito e sendo comumente analisada em sua significação puramente verbal. Essa predileção faz com que apenas a letra seja enfatizada nas pesquisas e nos usos didáticos da música. Obviamente que o elemento verbal é de suma importância analítica, porém, como adverte o autor, é igualmente fundamental não isolar outros códigos, afinal: “Na música, a textura ou colocação de uma voz, os timbres e o equilíbrio entre os instrumentos, o andamento e as divisões rítmico-melódicas, são estruturas que interferem no sentido conceitual, corpóreo e emocional de uma letra” (NAPOLITANO, 2008, p. 267). Nessa via, Napolitano afirma que existem duas regras fundamentais para abordar de forma mais acurada a fonte musical: Não isolar seus códigos, canais e parâmetros verbais dos outros códigos, canais e parâmetros mobilizados pela fonte; Não isolar o som “real”, captado pelo meio tecnológico das opções de linguagem, imperativos dos códigos dominantes e das possibilidades técnicas do meio em questão. Com tais princípios é possível, segundo o autor, chegar a uma abordagem mais complexa, situando uma canção como objeto da cultura e não isolando a letra, a música (harmonia, melodia e ritmo), a performance vocal e instrumental e o veículo técnico.

Outro ponto relevante é a atenção à tipologia. No momento de seleção de uma música como fonte de pesquisa ou como recurso didático, a familiaridade ou o gosto do profissional por determinada canção ou gênero musical não deve ofuscar a necessidade de aprofundamento metodológico. Em termos de projetos didáticos, reafirma-se, assim, a necessidade do planejamento prévio do docente, estruturando tanto a proposta da atividade (objetivos, procedimentos, recursos, duração etc.) como a exploração das diferentes dimensões que compõem a fonte musical. Nesse sentido, Napolitano (2008)

orienta que para a análise das fontes musicais é imprescindível a articulação do tripé conteúdo-linguagem-tecnologia, sem o qual a abordagem tende a ficar enviesada, prejudicando o potencial da pesquisa ou da atividade didática. Como uma espécie de roteiro de análise, Napolitano sugere que primeiro se faça uma decupagem interna da fonte selecionada, identificando elementos como letra, estrutura musical, sonoridades vocais e instrumentais, performances visuais e outros efeitos extramusicais, para, em seguida, proceder a rearticulação desses elementos e inclusão do contexto.

A preocupação com o contexto é algo recorrente nas reflexões sobre o trabalho histórico com as fontes musicais, frequentemente expressa na afirmação de que é imprescindível articular texto (letra) e contexto ou indicada em propostas que enfatizam que a contextualização da canção é o principal procedimento a ser elaborado pelo professor de história no uso da música em sala de aula. (ABUD, SILVA, ALVES, 2010; SOBANSKI Et Al. 2010; CHAVES, 2021) Apesar disso, compreende-se que a contextualização demandada pelo trabalho com a fonte musical deve envolver, necessariamente, as dimensões apontadas nos parágrafos anteriores, evitando que a canção selecionada seja abordada superficialmente, em geral, apenas em sua face verbal. Napolitano (2008) oferece relevantes apontamentos para que se estabeleça o mapa dos circuitos socioculturais e das recepções e apropriações da música, isto é, para que se faça uma análise contextual da fonte musical. Tais orientações encontram-se sintetizadas no quadro abaixo:

Quadro 1.

Instâncias de análise contextual da fonte musical	
Instância	Foco analítico
Criação	As intenções, as técnicas e as “escutas” que informam e influenciam o compositor e o intérprete;
Produção	A transformação da obra criada em produto material e, no caso da canção comercial, em artefato industrial (a performance gravada em estúdio ou ao vivo, o trabalho dos técnicos e produtores, as estratégias empresariais que norteiam a cadeia de produção musical);
Circulação	Os circuitos e espaços sociais, culturais e comerciais pelos quais passa uma canção, como performance ao vivo ou artefato musical. Essa instância inclui não apenas os espaços públicos e privados tradicionais (teatros, clubes, instituições), mas também as mídias eletrônicas que veiculam a música popular em geral (televisão, rádio, cinema, internet);

Recepção	Instância que é muitas vezes confundida com a anterior na análise de objetos artístico-culturais. Enquanto a "circulação" envolve os espaços e as mídias socialmente identificáveis, a "recepção" envolve os processos culturais (de base sociológica, antropológica ou psicossociológica) que norteiam as formas e sentidos da apropriação da canção (e de qualquer produto cultural) em uma determinada época e sociedade. Nesse caso, o pesquisador deve mapear os grupos sociais específicos (faixa etária, gêneros e identidades sexuais; filiações ideológicas e estratos sociais, entre outras).
----------	---

Fonte: Napolitano, 2008, p. 273.

Tais apontamentos não visaram ser prescritivos sobre como usar a música em sala de aula, visto que qualquer projeto didático deve ser flexível e pensado levando-se em consideração as particularidades locais, da instituição escolar e dos estudantes, assim como os objetivos de aprendizagem almejados pelo professor. Não obstante, acredita-se que a sistematização apresentada poderá auxiliar os docentes leitores do texto na organização das ações.

Música medieval em sala de aula

Diferentemente do trabalho com músicas contemporâneas, onde em geral é possível ao pesquisador ou ao professor acessarem as letras, partituras e as gravações originais das canções, identificando as adaptações e incorporações ocorridas ao longo do tempo, no trato com as músicas medievais esse procedimento tende a ser pouco acessível ou, na maior parte dos casos, inalcançável. Na Europa medieval, somente com o desenvolvimento dos sistemas de notação musical a partir do século XI, criaram-se as primeiras possibilidades de registro e execução artística futura. É em torno dessa escrita musical que atualmente é possível recuperar cânticos medievais, com a reprodução de canções e de seus elementos melódicos. Apesar disso, tais registros, em sua maior parte restritos aos meios eclesiásticos, dão conta apenas de uma reduzida parcela da produção musical do período, a qual era essencialmente criada e transmitida por meio da oralidade. (CHADD, 1997; GROUT, PALISCA, 2000)

Assim, como ponto de partida, deve-se ter em vista que boa parte do trabalho com a música medieval será, de algum modo, mediado, seja por fontes textuais, que abarcam desde cantigas e trovas nem sempre acompanhadas de notação, textos litúrgicos e crônicas, além de outras narrativas que nos permitem acessar canções,

contextos de reprodução e a inserção social da música (e dos músicos); seja por fontes iconográficas, que remetem às representações, às performances e à ancoragem social da música. Ademais, também é possível o trabalho mediado com as músicas medievais por meio de recriações contemporâneas, desde as pautadas nas partituras, letras e reproduções de instrumentos da época, às que se inspiram em elementos do medievo para criar composições modernas.

Considerando o público-alvo principal deste capítulo, isto é, os docentes que trabalham na educação básica e conseqüentemente o conjunto do alunado, as sugestões a seguir estão concentradas em alguns objetivos pedagógicos que podem orientar a elaboração de atividades e projetos de ensino: proporcionar aos estudantes o contato com a dimensão textual, imagética e performática da música medieval; problematizar junto aos estudantes as recriações contemporâneas baseadas na música medieval. Além disso, procurou-se oferecer indicações de recursos multimídias para facilitar a pesquisa dos professores.

Música medieval em texto, imagens e performance

A dimensão textual, ou seja, as letras das canções medievais, talvez seja a via mais acessível e evidente para o uso em sala de aula, em especial pelas predileções comuns ao conjunto dos historiadores, tal como pontuado anteriormente. Por meio delas, é possível abordar variados temas, que envolvem desde as práticas devocionais – principalmente o culto mariano e os milagres –, ao amor cortês e os conflitos sociais da sociedade medieval. Além disso, algumas canções permitem explorar temáticas ligadas ao cotidiano urbano, aproximando o estudante de experiências, ambientes e grupos sociais geralmente ofuscados pela narrativa histórica hegemônica centrada em torno da vida aristocrática e dos acontecimentos político-militares. Muitas composições encontram-se em latim ou em línguas vernáculas, como o alemão medieval e o occitano, não obstante, tendo em vista a barreira linguística para o uso de textos em latim e em língua estrangeira em sala de aula, um caminho alternativo, especialmente pela proximidade da língua, é o trabalho com as cantigas de Santa Maria e as cantigas galego-portuguesas.

As cantigas de Santa Maria foram compostas na corte de Afonso X, rei de Castela na segunda metade do século XIII³¹, e constituem um vasto repertório da poesia medieval galega com mais de quatrocentas composições que incluem narrativas de milagres da Virgem Maria, bem como muitos poemas devocionais e litúrgicos, todos musicados e muitos ilustrados por miniaturas divididas em painéis menores. Para o acesso virtual, sugere-se a base de dados do *Centre for the Study of the Cantigas de Santa Maria*, sediado na Universidade de Oxford³². Estabelecido desde 2005, o centro fornece informação sobre as narrativas, as imagens e os manuscritos das Cantigas e para cada cantiga há uma bibliografia, uma discografia e uma lista de fontes possíveis. As opções de busca são variadas, o que facilita a pesquisa do professor na plataforma, que pode acessar as cantigas por meio dos títulos, de palavras-chave ou dos milagres. Ademais, especialmente para projetos multi, trans e interdisciplinares envolvendo as áreas de História e Música, os interessados em contatar as notações musicais das cantigas dispõem da edição diplomática digital gratuita elaborada pelos pesquisadores do Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical (CESEM), da Universidade Nova de Lisboa³³.

No que se refere às cantigas galego-portuguesas, trata-se de um amplo conjunto de 1680 cantigas profanas, pertencentes a três géneros maiores: cantiga de amor, cantiga de amigo e cantiga de escárnio e maldizer³⁴. Elas foram produzidas de finais do século XII a meados do século XIV, oriundas dos reinos de Leão e Galiza, do reino de Portugal e do reino de Castela, ligando-se ainda ao movimento dos trovadores

³¹ O material é conhecido por meio de quatro manuscritos: o Codex To, da Biblioteca Nacional de Madrid, o Codex E e T, da Biblioteca do Escorial e o Codex F, da Biblioteca de Florença.

³² O projeto é dirigido pelo professor Stephen Parkinson e pode ser acessado no endereço: <http://csm.mml.ox.ac.uk/?p=home> (último acesso em agosto de 2021).

³³ O material foi dirigido pelo professor Manuel Pedro Ferreira e pode ser acessado no endereço: <https://cesem.fcsh.unl.pt/publicacoes/edicoes-e-co-edicoes-cesem/a-notacao-das-cantigas-de-santa-maria-edicao-diplomatica/> (último acesso em agosto de 2021).

³⁴ A cantiga de amor galego-portuguesa, mais ligada aos grupos aristocráticos, aproxima-se do universo do *fin' amor* provençal, abordando as relações, geralmente idealizadas, entre o homem e a mulher, o poeta servidor e a “sua senhor”. Com traços mais populares, a cantiga de amigo é um gênero autóctone cujas origens parecem remontar à tradição da canção em voz feminina adaptada ao universo cortês e palaciano. O tema remete ao universo definido quase sempre pela jovem enamorada que canta, por vezes num espaço aberto e natural, o momento da iniciação erótica ao amor, a alegria pela vinda do seu amigo, a saudade pela sua partida ou a ira pelos seus enganos. Por fim, as cantigas de escárnio e maldizer são composições que, em geral, representam uma sátira pessoalizada, ou seja, dirigida a uma personagem concreta, cujo nome, de resto, surge geralmente referido logo nos primeiros versos da cantiga. As cantigas de escárnio e maldizer abarcam um vastíssimo leque de motivos, personagens e acontecimentos, em áreas que vão dos comportamentos cotidianos aos comportamentos políticos. Paralelamente aos três géneros principais, os trovadores e jograis cultivaram alguns outros géneros, como a tenção (disputa dialogada), o pranto (lamento pela morte de alguém), o lai (composição de matéria de Bretanha) e a pastorela (narrativa de um encontro entre o trovador e uma pastora). As

provençais. Tal como no caso das cantigas de Santa Maria, o interessado em acessar as cantigas medievais galego-portuguesas dispõe da base de dados digital do projeto *Littera*, da Universidade Nova de Lisboa, que disponibiliza a totalidade das cantigas medievais presentes nos cancioneiros galego-portugueses, as respectivas imagens dos manuscritos e a música – quer a medieval, quer as versões ou composições originais contemporâneas que tomam como ponto de partida os textos das cantigas medievais. A base inclui informação sobre autores, personagens e lugares referidos nas cantigas, assim como um conjunto de informações destinadas a facilitar quer a sua leitura, quer o seu enquadramento histórico (glossário, notas explicativas de versos, toponímia, antroponímia e notas gerais)³⁵.

Paralelamente às cantigas, é possível o acesso aos textos traduzidos do *Carmina Burana*, conjunto de canções dos séculos XII e XIII produzidas na região dos Alpes do Sul. Com viés predominantemente satírico e profano, as canções foram escritas por monges e pelos goliardos, grupo multiforme ligado ao ambiente das tabernas e confrarias do período. Os poemas abordam temas diversos, principalmente críticas ao clero, a vida de jogos e bebidas e os prazeres carnavais do amor. O material foi descoberto no século XIX e popularizado na primeira metade do século XX. Ele encontra-se publicado em português numa versão bilíngue (latim-português) traduzida por Maurice van Woensel em 1994, e numa tradução integral sob responsabilidade de João José de Melo Franco em 2009.

cantigas encontram-se recolhidas em três grandes cancioneiros: o Cancioneiro da Ajuda, o Cancioneiro da Biblioteca Nacional e o Cancioneiro da Biblioteca Vaticana.

³⁵ A base de dados, sob responsabilidade da professora Graça Videira Lopes, pode ser acessada no endereço: <https://cantigas.fcsh.unl.pt/index.asp> (último acesso em agosto de 2021).

Figura 1. Anúncio aos pastores (França, século XV)

Fonte: Anúncio aos pastores (L'Annonce aux bergers), parte de Livro de Horas de Charles d'Angoulême. Iluminador Robinet Testart, c.1482-c.1485, MS LATIN 1173, BnF³⁶.

O universo da música medieval pode ainda ser explorado por meio da abundante iconografia do período. Tanto os manuscritos preservados das cantigas de Santa Maria, das cantigas galego-portuguesas e do Carmina Burana, como uma série de outros textos iluminados do período medieval (crônicas, histórias, livros de horas, hagiografias etc.), contém imagens com referências a instrumentos, músicos e lugares de prática musical. Assim, é possível ao professor selecionar imagens que abordem a presença da música (e dos músicos) nas batalhas, nas festas públicas religiosas e profanas, nas cerimônias da realeza, na liturgia cristã, na ministração dos sacramentos, entre outras possibilidades.

A iconografia permite ainda uma aproximação em relação a inserção da música (associada a dança) nos meios populares, dimensão geralmente pouco acessível pela ausência de registros. Esse é o caso, por exemplo, da iluminura "Anúncio aos pastores", imagem do século XV ligada ao ciclo da Natividade e que representa uma dança camponesa (Figura 1). Nela vê-se um conjunto de trabalhadores rurais, homens e mulheres, festejando as boas-novas dançando. Eles estão com as mãos dadas, movendo-se em círculo ao redor de uma árvore e acompanhados por um músico que toca um

³⁶ Disponível em: <https://images.bnf.fr/#/detail/863824/12> (Domínio público). Acesso em 31/08/2023.

instrumento de sopro. A composição executada permanece desconhecida, mas a representação imagética nos permite acessar um pouco da coreografia camponesa e imaginar sobre a música entoada.

Para o contato com as imagens medievais, o interessado dispõe de inúmeros recursos digitais, que vão desde as entradas temáticas da plataforma “Wiki Commons” ou os materiais genéricos da “*Web Gallery of Art*” às bases de dados formadas por grupos de pesquisa especializados, por vezes centradas em eixos temáticos ou em suportes específicos (afrescos, vitrais, manuscritos iluminados etc.). A vastidão de informações na rede, por vezes, resulta em pesquisas desorganizadas ou em problemas para referenciar as imagens, dificultando o planejamento dos docentes que, em geral, dispõem de poucas horas de preparação das aulas e poucos conhecimentos especializados no campo das imagens medievais. Destarte, a fim de qualificar a busca virtual, sugere-se o acesso por meio da base de dados “Enluminures”, com mais de 120 mil imagens³⁷, do banco de imagens da Biblioteca Nacional da França (BnF)³⁸ e da base “Mandragore”³⁹ igualmente associada à BnF.

Paralelamente aos elementos citados, o professor interessado em explorar a performance relacionada à música medieval, isto é, o ato realizado, o desempenho musical em si, dispõe de um significativo conjunto documental de composições legadas à posteridade por meio do desenvolvimento da escrita musical na Europa da Idade Média central. Trata-se da notação desenvolvida por Guido D’Arezzo e sistematizada no tratado musical *Micrologus*, que se difundiu pela Europa sob patrocínio papal e, embora tenha sido criada para as atividades eclesiásticas, não foi utilizada apenas na Igreja cristã. Extrapolando seus muros, também serviu de orientação para o registro do repertório musical trovadoresco e de outras produções profanas. Graças a essa invenção hoje se pode tocar, cantar e ouvir músicas escritas há mais de mil anos aproximando-se da sonoridade original (MENDES, SELLES, 2021)

Tendo em vista que essa dimensão é deveras importante para o trabalho com as canções, evitando-se o risco de uma abordagem centrada exclusivamente na letra, sugere-se o acesso às recriações de músicas medievais por meio do trabalho do Grupo

³⁷ A base de dados pode ser acessada em: <http://www.enluminures.culture.fr/documentation/enlumine/fr/index3.html> Acesso em 31/08/2023.

³⁸ Disponível em <https://images.bnf.fr/#/home/> Acesso em 31/08/2023.

³⁹ A base de dados de manuscritos iluminados Disponível em <http://mandragore.bnf.fr/html/accueil.html> Acesso em 31/08/2021.

Música Antiga da UFF. Trata-se de conjunto musical com quatro décadas de trabalho dedicado à reconstituição das composições medievais, com uma pesquisa acurada em torno da recriação de instrumentos, da performance musical e da vida de vários compositores. A vasta produção do Grupo, manifesta em nove CDs e inúmeras apresentações no Brasil e no exterior, perpassa desde as cantigas de amor e louvor aos poemas satíricos do Carmina Burana, material acessível no Youtube e em plataformas de reprodução de áudio⁴⁰.

Música e medievalismo

O medievalismo, campo de crescente interesse nas investigações sobre o medievo, tem como definição comum abarcar a representação, a recepção e o uso pós-medieval da Idade Média europeia, bem como o estudo desses elementos. Dessa forma, agrega expressões diversas, que vão desde a literatura de fantasia aos jogos e às obras cinematográficas e arquitetônicas. O universo da música não fica de fora da abrangência da categoria, sendo representado tanto pelas recriações de canções medievais, centradas nas composições e instrumentos do período, como por movimentos inspirados no medievo (também chamado de música neomedieval), como o neotrovadorismo, a *Celtic music* e o *Viking metal*,⁴¹ caracterizados pelo cruzamento de gêneros e pela utilização de instrumentos medievais com elementos do rock e da música eletrônica.

Se recriações eruditas como as do Grupo Música Antiga da UFF tendem a estar distantes do universo dos estudantes da educação básica brasileira, criando algumas resistências para a elaboração de atividades de ensino, as produções inspiradas no medievo inserem-se diretamente na dimensão da identidade/afetividade (Dell, 2019), eixo frequentemente ressaltado pelos estudos acerca da música nas salas de aula; afinal, um conjunto considerável de jovens estudantes acessa canções medievalizantes em gravações de bandas nacionais e internacionais – *Black Sabbath* é apenas um icônico exemplo – de diferentes gêneros musicais e em jogos eletrônicos, filmes, séries de Tv, feiras e festas medievais, redes sociais etc. Ademais, é possível imaginar que em determinados casos, grupos de alunos consumam mais tais músicas do que as obras do

⁴⁰ As músicas do grupo podem ser acessadas no canal <https://www.youtube.com/user/Fanafa> e na plataforma <https://soundcloud.com/leandro-aldebaran>. Acesso em 31/08/2023.

⁴¹ Sobre o tema, ver: Meyer, Yri, 2020.

cancioneiro popular brasileiro, por vezes o único escopo da escolha dos professores para projetos didáticos.

Nesse sentido, mostra-se relevante problematizar junto aos estudantes as recriações contemporâneas baseadas na música medieval, aproximando as discussões históricas dos desafios do tempo presente e demonstrando uma das expressões da atualidade dos estudos medievais no ensino de história. Os apontamentos de Chep, Masi e Pereira acerca do potencial do Heavy Metal são instigantes sobre a contribuição do medievalismo musical no ensino:

A Idade Média que habita o imaginário popular não é só aquela, fruto das aulas de história ou dos livros didáticos. Também, as canções de Heavy Metal que abordam o medievo alimentam-se num diagrama de poder, que regulamenta o que é dito, que define e estabelece subjetividades, ou seja, num "dispositivo de medievalidade". E mais, ajuda a moldá-lo, reforçando suas estruturas. Ao apropriar-se do medievo, envolvendo-o num sudário de acordes mágicos, o Metal entoa-o como um símbolo nostálgico, associado a um grande passado das nações, uma verdadeira metáfora de uma glória a ser reconstituída. Mais além, o Heavy Metal ajuda a criar aquela "outra" Idade Média, povoada por magia, pela fábula e pelas gloriosas aventuras dos cavaleiros. Trata-se, de uma Idade Média glorificada, (re)encenada, fantástica, uma Idade Média presente no Imaginário. O Metal, a partir de então, vai reconfigurando-se daquilo que ajudou a criar, projetando-se em novas canções; ressignificando, influenciando, enfim, ensinando (CHEPP, MASI, PEREIRA, 2015, p. 962-963).

Como base nesses apontamentos, é possível levantar algumas interrogações que podem ser úteis no trato em sala de aula com o medievalismo na música: qual Idade Média (em termos espaciais, étnicos, sociais e culturais) é privilegiada pelas composições? Que elementos da história medieval são apropriados e expressos nas canções? Como as canções constroem o imaginário contemporâneo sobre o medievo? Qual a atração emocional e estética da música medieval no mundo contemporâneo? Como ocorre a recepção da música neomedieval na atualidade? Tais perguntas não esgotam as possibilidades do trabalho escolar, mas procuram explorar diferentes aspectos da música medieval na sala de aula, abarcando desde a dimensão do conteúdo das letras, provavelmente a predileção da maior parte dos professores, ao problema da recepção e atração das composições.

Há uma vasta produção musical que se enquadra no universo do medievalismo na música, sendo a maior parte composta por canções em língua estrangeira. Essa

circunstância favorece trabalhos colaborativos que associem as áreas de História e Língua Estrangeira, particularmente a língua inglesa, mas podem criar empecilhos para o planejamento das atividades. Nesse caso, sugere-se a elaboração de propostas com base em composições em língua portuguesa. Como exemplo, cita-se a banda independente de metaleiros brasileiros "Cruzadas". Formada na Bahia em 2002, a banda explora fatos históricos e a mitologia pagã em suas letras, com ampla produção relacionada à antiguidade e ao medievo. Em todos os CDs é possível encontrar referências abundantes à Idade Média, sendo exemplo as composições citadas no quadro abaixo:

Quadro 2.

MÚSICAS DE TEMÁTICA MEDIEVAL	
BANDA CRUZADAS, CD "IDADE DAS TREVAS" (2010)	
Faixa 5. Sombras do Castelo	Faixa 7. Idade das Trevas
Vagam ao encontro maldito Vikings e Saxões na batalha o Suor sombrio sustenta revelações	Chama celeste o fogo que queima brilha no céu o símbolo da Cruz conquista da alma cruel solidão O nome da rosa estandarte pagão
A invasão da Bretanha por normandos medievais sucumbe o Poder dos homens na Ganância na glória e rancor	Miséria e peste ganância sacerdotal O poder da igreja, Europa medieval Sangue infiel santa inquisição Profundas feridas grandes devastações
A espada perfura a carne o machado sangra pela dor Pelos vales distantes da vida Pelos campos sagrados do amor	Fontes sombrias de destruição Forças ocultas do mundo cristão Cidades em chamas inimigo avisado Aumentar os domínios povos conquistados
Demônios e anjos do império pagão Revelam o destino anglo-saxão Fênix de fogo que voa ao luar Renasça das cinzas e constelações	Batalhas travadas em nome de deus Morte e castigo dos pobres plebeus Império de sangue reduto das feras Cruzadas malditas idade das trevas
Bárbaros de terras distantes governam com esplendor A lâmina cruel da batalha destrói o inimigo com a dor	Espadas forjadas no suor da batalha terras distantes Glória e rancor velha Jerusalém sepulcro sagrado oriente Perdido mundo devastado
A invasão dos Romanos, herança de tradições Rompem o destino do povo, feridas e humilhações	Miséria e peste ganância sacerdotal O poder da igreja, Europa medieval Sangue infiel santa inquisição

Muralhas e templos erguidos ambição de tempos malditos A invasão do império criação de um mundo moderno Demônios e anjos do império pagão Revelam o destino anglo saxão Fênix de fogo que voa ao luar Renasça das cinzas e constelações	Profundas feridas grandes devastações Mouros armados ibéria invadida ocidente lidera guerra de Reconquista Cavalos em fúria tempestade ameaça poder e vingança Bastante desgraça
--	---

Fonte: Cruzadas – Idade das Trevas. Produção independente, 2010⁴².

Considerações finais

O capítulo teve como ponto de partida a constatação de que o crescimento das reflexões acerca da música como objeto de pesquisa e recurso didático para o ensino de história nas últimas décadas não abarcou manifestações musicais de diferentes sociedades históricas, centrando-se especialmente no eixo “identidade” associado exclusivamente à sociedade brasileira. Em contraponto, ao longo do capítulo procurou-se demonstrar as potencialidades pedagógicas do trabalho em sala de aula com as músicas medievais, oferecendo orientações gerais e sugestões específicas sobre os âmbitos “letra, imagem e performance” e “música e medievalismo” a fim de alcançar os objetivos de proporcionar aos estudantes o contato com a dimensão textual, imagética e performática da música medieval e problematizar junto aos estudantes as recriações contemporâneas baseadas na música medieval. Acredita-se, tal como a lembrança que serviu de epígrafe da presente reflexão, que o uso de canções medievais em sala de aula pode promover a aprendizagem histórica, uma aprendizagem significativa, em especial pela música costumeiramente mobilizar a sensibilidade do público.

Apesar disso, os desafios se impõem, convidando o professor de História a defender a permanência dos conteúdos de História Medieval no currículo brasileiro e a incorporar uma outra Idade Média na educação básica, um medievalismo diverso e expresso por meio de diferentes recursos didáticos. Um alerta que pode servir como tema de pesquisa é a permanente ausência das músicas medievais nos manuais didáticos, o principal material em uso nas escolas brasileiras e comumente tratado como currículo prático. Assim, cabe investigar em que medida os livros didáticos continuam a sugerir músicas como recursos de ensino e, em caso positivo, se a orientação permanece

⁴² Disponível em: https://www.spirit-of-metal.com/pt/album/Idade_das_Trevas/217879. Acesso em 31/08/2023.

exclusiva para os temas de história do Brasil.⁴³ Afinal, garantir a inclusão das músicas medievais como documentos históricos e materiais didáticos nos manuais escolares pode ser um meio primaz para a efetiva inclusão da música no ensino de Idade Média na educação básica. Que os apontamentos apresentados nesse singelo capítulo possam contribuir para os combates pela História Medieval no ensino de história no Brasil.

Agradecimento

Agradeço à Dra. Lenora Mendes (UFF) pelas contribuições para o capítulo, com preciosas sugestões e correções especializadas.

Referências

- ABRAHÃO JÚNIOR, Weber. Música e ensino de história: isso dá samba? *Cadernos de História*, Uberlândia/MG, jun./dez. 1990.
- ABUD, Kátia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. *Cadernos do CEDES (UNICAMP)*, Campinas/SP, v. 67, p. 309-317, 2005.
- ABUD, Kátia Maria, SILVA, André Chaves de Melo, ALVES, Ronaldo Cardoso. Letras de música e aprendizagem histórica. In: *Ensino de história*. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 59-78.
- ALBUQUERQUE, Isabela. Diálogos e caminhos para a descolonização do ensino de História Medieval. In: BUENO, André; BIRRO, Renan; BOY, Renato (Org.). *Ensino de História Medieval e História Pública*. Rio de Janeiro: SobreOntens/UERJ, 2020, p. 26-38.
- ALEXANDRE, Cristiane Aparecida de Siqueira. *Livro Vermelho de Montserrat: um estudo sobre apreciação musical e motivação*. Curitiba: Dissertação de Mestrado em Música, Universidade Federal do Paraná, 2018.
- AZAMBUJA, Luciano de. *Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da canção popular*. Curitiba: Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.

⁴³ A afirmação sustenta-se nos dados apresentados por Chaves (2006), especificamente no Anexo 6 do estudo, que expõe um extensivo levantamento de 135 músicas inseridas nos livros didáticos de História do PNL D, das quais todas as canções versam sobre a História do Brasil, com uma exceção tratando da Segunda Guerra Mundial.

- BOVO, Cláudia. El tiempo en cuestión: ubicar la Edad Media en la actualidad. *Revista Chilena de Estudios Medievales*, Santiago, n. 11, p. 134-155, enero/jun. 2017.
- BOVO, Cláudia; DEGAN, Alex. As temporalidades recuadas e sua contribuição para a aprendizagem histórica: o espaço como fonte para a História Antiga e Medieval. *Revista História Hoje*, v.6, n.12, p.55-76, 2017.
- CHAAD, David. Música [verbete]. In: LOYN, Henry (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.
- CHAVES, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de história: questões e possibilidades*. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Dissertação de Mestrado em Educação, 2006.
- CHAVES, Edilson Aparecido. A música como fonte e objeto de pesquisa para o campo do ensino de História. In: ANDRADE, Juliana; PEREIRA, Nilton Mullet (Org.). *Ensino de história e suas práticas de pesquisa*. São Leopoldo, RS: Oikos, 2 ed, 2021, p. 296-307.
- CHEPP, Bruno; MASI, Guilherme; PEREIRA, Nilton Mullet. O potencial pedagógico da Idade Média imaginada. *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, n. 3, v. 2, jul/dez. 2015.
- COSTA, Thalyta Sousa. *Ensino de história e cultura andina: a música como prática pedagógica*. Foz do Iguaçu, PR: Trabalho de Conclusão de Curso em História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, 2019.
- DEGAN, Alex; SILVA, Lucas Saldanha. Milhões de motins: a Índia como proposta para o ensino de História da Ásia. In: VIANNA, Luciano José (Org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI*. Experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, p. 563-582.
- DELL, Helen. Music and the emotions of medievalism: The quest for identity. *Postmedieval*, 10, 2019, p. 411–422.
- DUARTE, Milton. *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. São Paulo: Tese de Doutorado em Educação, Universidade de São Paulo, 2011.
- FERREIRA, Jerusa Pires. *Cavalaria em cordel: o passo das águas mortas*. São Paulo: HUCITEC, 2 ed., 2016.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FRANCO, Alécia Pádua (Org.). *Álbum musical para o ensino de história e geografia no 1º grau*. Uberlândia: Escola de Educação Básica/Universidade Federal de Uberlândia, 1996.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. The Medieval Brazil of Sertão: the Escapist Utopia of the Land of Saint Saurê. *Práticas da História, Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, n. 10, 2020, p. 15-44.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. As raízes medievais do Brasil. *Revista USP*, São Paulo, n.78, p.80-104, junho/agosto 2008.

GUERRA, Fabiana de Paula; DINIZ, Leudjane Michelle Viegas. A incorporação de outras linguagens ao ensino de história. *História & Ensino*, Londrina/PR, v.13, p. 127-140, set. 2007.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva, 2000.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. A Idade Média nos livros didáticos. In: VIANNA, Luciano José (Org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI*. Experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, p. 394-415.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Uma história contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). *Anos 90*, Porto Alegre, v.26, 2019.

MACEDO, José Rivair. Sobre a Idade Média residual no Brasil. In: MACEDO, José Rivair (Org.). *A Idade média portuguesa e o Brasil: reminiscências, transformações, ressignificações*. Porto Alegre: Vidrágua, 2011, p. 9-20.

MALEVAL, Maria do Amparo Tavares. A perpetuação de cantares medievais no Brasil. In: *Medievo-Nordeste: Cantigas e Romances*. Música Antiga da UFF. 2004.

MENDES, Lenora Pinto. De Afonso X à literatura de cordel: um exemplo de permanência. In: VIEIRA, Ana Livia Bonfim; ZIERER, Adriana. (Org.). *História antiga e medieval: rupturas, transformações e permanências: sociedade e imaginário*. 1ed. São Luis: Editora UEMA, 2009, v. 2, p. 241-249.

MENDES, Lenora Pinto; SELLES, Márcio Paes. A música medieval na sala de aula da educação básica (subsídios para o professor). In: VIANNA, Luciano José (Org.). *A História Medieval entre a formação de professores e o ensino na educação básica no século XXI*. Experiências nacionais e internacionais. Rio de Janeiro: Autografia, 2021, p. 136-154.

MEURER, Rafael Prim. Música medieval na escola: uma proposta de apropriação da música antiga. *Música na Educação básica*, Londrina/PR, v.7, n.7/8, 2016.

- MEYER, Stephen; YRI, Kirsten (ed.). *The Oxford handbook of music and medievalism*. Oxford: Oxford University Press, 2020.
- NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.). *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 235-290.
- PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no Ensino de História. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, Arizona, v. 26, n. 107, set. 2018.
- RAMALHO, Elba Braga. Carlos Magno no repente nordestino. In: TELLES, Celia Marques; SOUZA, Risonete Batista de (Org.). *Anais do V Encontro Internacional de Estudos Medievais*. Salvador: Quarteto Editora, 2005, p. 447-451.
- REZENDE, Selmo Haroldo. Proposta de ensino de história para a 8ª série: a música como documento histórico. *Ensino em Re-Vista*, v. 1, n. 1, jan./dez. 1992, p. 83-100.
- RIBEIRO, Maria Eurydice de Barros. O bestiário medieval português, a gravura e o cordel no Nordeste do Brasil. In: *Poder espiritual/poder temporal*. As relações Igreja-Estado no tempo da monarquia (1179-1909). Lisboa: Academia Portuguesa de História, 2009, p. 585-594.
- SANTOS, Rodrigo Luís dos. Letras e canções, sujeitos e interpretações: aproximações entre música e ensino de história. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados/MS, v.6, n.11, p. 192-206, jan./jun. 2018.
- SANTOS JÚNIOR, Rui Gonçalves. Blues: a música do gueto como elemento cultural no ensino de história. Catalão, GO: Dissertação de Mestrado profissional em História, cultura e formação de professores, Universidade Federal de Goiás, 2019.
- SILVA, Regina Célia de Lima e. *História do imperador Carlos Magno e dos Doze pares de França na encantaria do tambor de mina maranhense: do livro à voz no terreiro da Turquia*. Niterói/RJ: Tese de doutorado em Literatura Comparada, Universidade Federal Fluminense, 2015.
- SOBANSKI, Adriane de Quadros et al. *Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções*. Curitiba: Base Editorial, 2010.
- SOUZA, Gabriel de Queiros; RODRIGUES, Isabel Cristina. Perspectivas para o ensino de história medieval: o Carmina Burana enquanto linguagem de ensino. In: *I Jornada paranaense PIBID e PET de História*, 2013, p. 181-185.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. *Diálogos*, Maringá, PR, v. 20, n. 3, p. 16-29, 2016.

O ORIENTE MEDIEVAL EM SALA DE AULA NO ESTILO FLIPPED CLASSROOM⁴⁴

Elaine Cristina Senko Leme

As experiências didáticas são imprescindíveis ao professor seja ele de História ou de outras disciplinas, pois é nesse momento que o pesquisador tem a chance de comunicar seus estudos aos alunos (as) e tornar prático aquilo que há tanto tempo ele estuda ao longo da graduação, mestrado e doutorado. Os jovens estudantes estão à espera de receber o melhor do seu professor (a), estão ansiosos por conhecer o universo da História. A nossa disciplina tem uma grande receptividade por parte dos alunos, pois o ambiente cultural é presente e contínuo nos tempos de hoje. Necessitam da História para compreender seus livros, seus filmes favoritos, os *games* que jogam incansavelmente. Mas para além das atividades culturais é na disciplina de História que buscam o sentido para as guerras que ocorrem, para os debates sócio-políticos e para o sentido do ser no mundo. Nossa função como professor (a) na sociedade é esta: dar sentido ao ritmo dos acontecimentos no tempo e como ser um cidadão hoje. Os alunos compreendem que a História é fundamental em seus aprendizados também para outras disciplinas de humanas, biológicas, exatas e técnicas. Esse sentido faz parte do que é essencial ao homem: aprender com o passado o que posso fazer no hoje. Sem essa estrutura de sentido histórico estariam navegando em mares escuros em oceanos de conhecimentos diversos.

Percepções didáticas luckesianas

Como base metodológica aplicada em minhas aulas como professora de História, além de minhas leituras sobre a formação educativa desde a graduação, mestrado e doutoramento em História, indico algumas das observações com as quais concordo de

⁴⁴ Estudo participante do Projeto Pandora (NEMED/UFPR) e revisado para essa edição.

Cipriano Carlos Luckesi com sua obra "Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições" (2008). Nessa obra aponto direcionamentos teóricos que na prática podemos tentar como a busca de uma humanização na educação e uma defesa da avaliação diagnóstica. No capítulo III intitulado "Prática Escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude" Luckesi aponta o olhar crítico sobre a "violência simbólica" (Bourdieu) e afirma: "A concepção de vida culpada, que atravessou épocas, não ocorreu por acaso. Esse processo se deu (e se dá) numa trama de relações sociais com a qual nos constituímos historicamente" (LUCKESI, 2008, p.53). Uma aprendizagem democrática é negociar junto aos alunos os meios de se realizar exercícios/atividades (uma parceria professor/alunos).

Temos que avaliar o aluno conforme seu desenvolvimento na sala de aula e não apenas no momento da prova e obtenção resultante de nota (isso seria apenas verificação e não realmente uma avaliação). Esse pensamento central de Luckesi é detentor de uma forte intenção de desenvolvimento humano e, por conseguinte, histórico. Assim, de acordo com Luckesi: "A avaliação é um diagnóstico da qualidade dos resultados intermediários ou finais; a verificação é uma configuração dos resultados parciais ou finais. A primeira é dinâmica, a segunda, estática" (LUCKESI, 2008, p.100). Mas para isso devemos dar a importância ao planejamento e alcançar os objetivos pré-dispostos. A educação é, portanto, um ato comprometido com a formação do aluno como cidadão histórico. O planejamento das aulas deve ter comprometimento, pensado entre o professor e seus alunos (coletivamente) e não ser um ato passivo.

O desenvolvimento do educando, segundo Luckesi, para a sua melhor formação (desenvolvimento pleno das suas potencialidades técnicas e humanas) deve ser respaldado no sentido que o professor dedica a sua própria disciplina (como no nosso caso, a História): "Enquanto um educando adquire conhecimentos, habilidades e hábitos pode também estar desenvolvendo convicções morais, sociais, políticas, metodológicas" (LUCKESI, 2008, p.128). Quando temos a experiência social atingindo a experiência individual temos, enfim, o processo de aprendizado. Isso é a internalização das experiências vividas pelos alunos e temos então a compreensão histórica. Conforme Luckesi: "Ensinar significa criar condições para que o educando efetivamente entenda aquilo que se está querendo que ele aprenda"(LUCKESI, 2008, p.133).

Por isso devemos unir a cultura comum com a cultura elaborada da escola. O processo de ensino-aprendizagem luckesiano indica os seguintes passos (LUCKESI, 2008, p.136):

- 1.assimilação receptiva de conhecimentos e metodologias;
2. assimilação de conhecimentos, metodologias e visões de mundo;
3. aplicação de conhecimentos e metodologias;
- 4.inventividade.

Ora a inventividade baseada na historicidade é um salto para a inovação! Conforme o pensamento de Luckesi (2008, p. 142):

assimilar receptivamente conhecimentos e metodologias como conteúdos socioculturais; apropriar-se dinâmica e independentemente desses conhecimentos e metodologias, por meio da exercitação; transferir inteligentemente esses conhecimentos e metodologias para situações-problemas diversas daquelas com as quais os conhecimentos e metodologias foram produzidos e transmitidos; produzir novas e criativas visões e interpretações da realidade.

Quando se produz novas e criativas visões e interpretações da realidade o educando acompanha o aprendizado do aluno. As tarefas da prática docente crítica são (planejamento; execução; avaliação dos resultados da aprendizagem). Assim o resultado disso será, como Luckesi aponta: "O trabalho será prazeroso e fonte de crescimento se for realizado como meio de autoconhecimento e autodesenvolvimento" (LUCKESI, 2008, p. 154). E mais ainda o ensino aprendizagem é orientado por:

Ter atenção plena é uma entrega ao que emerge na mente numa fusão de sentimentos e pensamentos. É uma prática de investigação honesta sobre nossos desejos e nossas disponibilidades, para atingi-los; uma investigação sobre os verdadeiros sentimentos a respeito daquilo que estamos fazendo (LUCKESI, 2008, p. 161).

A avaliação do aprendizado, portanto, é um termômetro, ele auxilia no crescimento do aprendizado do aluno e no auto crescimento do profissional professor. Para isso sinalizamos a importância na obra de Luckesi para o Cap. IX: "Avaliação da aprendizagem escolar: um ato amoroso", pois dá a importância, acima de tudo, ao desenvolvimento humano no ciclo da vida. O diagnóstico da avaliação é impulsionar o desenvolvimento do ser humano em aprendizagem. Segundo o autor devemos denunciar o processo de exclusão através da avaliação apenas como verificação, pois o ato de avaliar é como um ato amoroso, uma intenção. O processo de exclusão através da

avaliação, segundo Luckesi, tem seu histórico no século XVI e XVII com a "cristalização da sociedade burguesa", assim marginalizando parte de sua sociedade; ela não constitui um modelo amoroso de sociedade e sim sua negação. Desse período, de acordo com Luckesi (2008, p.168) são as pedagogias: jesuítica (XVI), comeniana (XVII), lassalista (XVII para XVIII). Nessa historicidade da educação o autor afirma ainda:

Basta observar que os slogans da Revolução Francesa (revolução burguesa por excelência), por si, eram amorosos, mas nenhum deles pode ser traduzido em prática histórica concreta dentro dessa sociedade. A liberdade e a igualdade foram definidas no limite da lei; evidentemente, no limite da lei burguesa. E a fraternidade permaneceu como palavra que o vento levou (LUCKESI, 2008, p. 169-170).

A avaliação da aprendizagem tem como uma ação o acompanhamento do aprendiz visando uma transformação cidadã e histórica: "Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam" (LUCKESI, 2008, p.171). Portanto temos que manter a atividade crítica intensamente e auxiliar quando há alunos de sentido de aprendiz mais abstrato e quando mais objetivos. Em ambos os casos devemos acompanhar essa aprendizagem. Ou seja, seguindo Luckesi (2008, p. 171) nesse sentido:

O ato amoroso é aquele que acolhe a situação, na sua verdade (como ela é). Assim, manifesta-se o ato amoroso consigo mesmo e com os outros. O mandamento "ama o teu próximo como a ti mesmo" implica o ato amoroso que, em primeiro lugar, inclui a si mesmo e, nessa medida, pode incluir os outros. O ato amoroso é um ato que acolhe atos, ações, alegrias e dores como eles são: acolhe para permitir que cada coisa seja o que é, neste momento. Por acolher a situação como ela é, o ato amoroso tem a característica de não julgar. Julgamentos aparecerão, mas, evidentemente, para dar curso à vida (à ação) e não para excluí-la.

Para Luckesi o acolhimento integra e o julgamento afasta, ou seja, o ato amoroso é acolhedor, integrativo, inclusivo. Na avaliação deve ter o ato acolhedor (o diagnóstico) e não de exclusão/julgamento: "educador e educando têm necessidade de se aliarem na jornada da construção da aprendizagem" (LUCKESI, 2008, p.174) e o "educador e educando, aliados, constroem a aprendizagem, testemunhando-a à escola, e esta à sociedade"(LUCKESI, 2008, p.175).

Luckesi aponta então que a avaliação como diagnóstico (o ato amoroso de compreensão no processo de aprendizagem e de ensino) propicia:

1. autocompreensão;
2. função de motivar o crescimento;
3. aprofundamento da aprendizagem;
4. função de auxílio na aprendizagem.

Por isso para uma aprendizagem saudável é necessário, segundo Luckesi (2008, p. 177-178):

respeitar a individualidade do educando e seguir os seguintes pontos: articular o instrumento com os conteúdos planejados, ensinados e aprendidos pelos educandos; priorizar os conteúdos mais essenciais e cobrá-los nas avaliações; compatibilizar as habilidades motoras, mentais, imaginativas com as habilidades desenvolvidas na prática do ensino-aprendizagem; o que está sendo avaliado não deve ser fácil ou difícil e sim compatibilizado com o que foi ensinado; usar uma linguagem clara e compreensível no momento de avaliação para a resposta do educando ser mais desenvolvida; construir instrumentos que auxiliem na aprendizagem dos educandos dos elementos essenciais para aprofundamentos cognitivos.

E para Luckesi (2008, p.180) o processo dessa aprendizagem acompanhada é possível:

O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo.

Como objetivo temos as respostas de estudantes mais críticos, mais conscientes e estimulados criativamente. A cada passo dado novas propostas de desenvolvimento de ensino aprendizagem surgem e temos nossa participação como educadores na originalidade de cada um em ministrar suas aulas. A disciplina de História é transformadora de pessoas. Nela se aprende e se fomenta a intelectualidade do estudante de forma consciente da sociedade em que vive e atua. É a História que ensina que ler e escrever são atitudes primordiais da comunicação do passado para o presente e futuro. A História dá sentido ao universo de aprendizagem estudantil e o ao mesmo tempo o meio de identificação como ser humano no tempo. Aprender História em sala de

aula é estimular a intelectualidade, a criatividade e a lógica de bem se expressar com argumentos sinceros. Os elementos da História como a busca pela verdade e a verificação de diferentes tradições fomentam nos estudantes a boa convivência, a aceitação da pluralidade cultural, o desenvolvimento do raciocínio lógico/abstrato e a melhor compreensão de outras disciplinas. O olhar humano sempre levará em conta não somente a especialidade, mas o meio cultural em que está presente como indivíduo e sua coletividade ao redor. Isso tudo demonstra como o ensino histórico é um dos pilares da formação humana universal.

Oriente Medieval: periodização didática para a sala de aula

Neste momento demonstrarei as informações históricas sobre o Oriente Medieval lecionadas por mim seja no ambiente de ensino médio ou em palestras para graduações e pós-graduações. Indico como estratégia metodológica ativa a forma de aula invertida ou *Fliped Classroom*.

São as inquietudes já levantadas por Duby (1999) de se compreender o presente que iniciaremos essa aula: as dúvidas a respeito da Primavera Árabe, do conflito Palestina-Israel e sobre o “Estado” Islâmico nos levam a retornar ao passado para se entender como se formou historicamente a política e a cultura no Islã. Para tanto precisamos de uma introdução ao debate em sala de aula.

Previsão de introdução didática para debate (estilo *Fliped Classroom*) – suportes: *Documentários: Reel Bad Arabs* (Jack Shaheen, 2006), *Persépolis* (Marjane Satrapi, 2007) e *Hq: Persépolis* (Marjane Satrapi, 2000).

Figura 1



Fonte: SATRAPI, Marjane. Persépolis. Tradução Paulo Werneck. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. (Edição francesa, 2000).

Aspectos iniciais: No Islã Clássico os primeiros Companheiros do Profeta Muhammad, ou os *rashiduns* eram os corretamente guiados: Abu Bacr (632-634), Umar Ibn Al-Khattab (634-644), Uthman Ibn Affan (644-656) e Ali Ibn Ali Tahib (656-661).

Os 5 pilares do Islã:

- Crer em um deus;
- Orar 5 vezes ao dia;
- Ajudar aos necessitados;
- Jejuar no mês de Ramadã (do amanhecer ao anoitecer); peregrinação à Me-ca.

As divisões no Islã foram:

- Sunitas (aceitaram Ali como sucessor)
- Xiitas (apoiantes da herança familiar direta ao Profeta)

Sabedoria e Arte no Oriente Medieval:

- Sábios: Avicena; Averróis; Ibn Khaldun.
- Arte islâmica: geometrismo; vegetalização; reutilização de estruturas greco-romanas e orientais.

Temas para o debate:

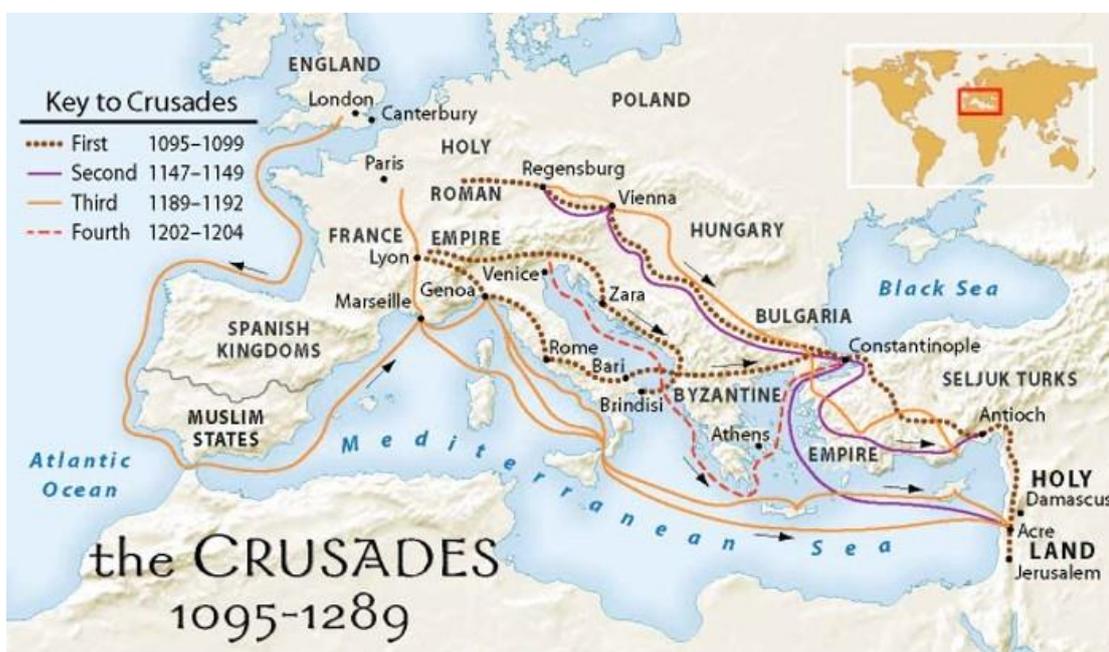
- Cruzadas
- Reconquista

As motivações para as Cruzadas que envolveram o embate entre cristãos e islâmicos na Palestina estavam ligadas ao que acontecia desde o século X no Ocidente cristã: Aumento da população, canalização da violência e questão dos primogênitos. Do ponto de vista teórico: Estímulo promovido pelo papa Urbano II no Concílio de Clermont em 1095, em que conclamou todos os cristãos a se unirem para lutar contra o islâmico.

A *Primeira Cruzada*: Foram estabelecidos os territórios latinos de Antioquia, Edessa, Jerusalém e por último, Trípoli. Depois de superado o impacto da conquista de Jerusalém pelos latinos, os muçulmanos e os francos começaram a construir um cotidiano que favoreceu as relações comerciais marítimas e terrestres. Por conta da perda do condado

de Edessa para as forças islâmicas foi conclamada a *Segunda Cruzada* em 1147, que terminou em fracasso na tentativa cristã de conquistar a cidade de Damasco, pois o rei do Sacro Império Romano Germânico, Conrado III partiu antes para o confronto e não se aliou efetivamente com o rei da França, Luís VII. Também nesse momento, os bizantinos fizeram um acordo com o sultanato de Bagdá, e isso favoreceu a virada oriental nas conquistas. A *Terceira Cruzada*, cunhada como a “Cruzada dos Reis”, ocorreu em 1189; (líderes: rei Ricardo, Coração de Leão da Inglaterra; Filipe Augusto, rei de França e o imperador Frederico Barbaruiva do Sacro Império Romano Germânico). Um dos mais importantes momentos desse terceiro embate foi o acordo feito entre o sultão Saladino e o rei Ricardo, este que ficaria com as terras litorâneas da Palestina.

Figura 2



Fonte: Maps on the Web⁴⁵

A *Quarta Cruzada* foi conclamada pelo papa Inocêncio III em 1202 e resultou na tomada da cidade de Zara pelos cruzados financiados por mercadores venezianos e no saque de Constantinopla pelos cruzados cristãos, forjando a existência do curto Império Latino do Oriente. A *Quinta Cruzada*, também proclamada pelo papa Inocêncio III, se iniciou em 1217, mas a conquista de Damietta no Egito em 1219 foi efêmera. A cristandade somente obteve algum sucesso na *Sexta Cruzada* sob a liderança do

imperador Frederico II com a conquista diplomática de Jerusalém (Frederico II tornou-se rei de Jerusalém), Belém e Nazaré. No entanto essa conquista durou apenas um ano, pois os muçulmanos reconquistaram seus territórios. A *Sétima e Oitava Cruzadas* foram guiadas pelo rei da França, Luís IX (São Luís), modelo do chamado “cruzado perfeito”. Luís IX com sua forte mentalidade religiosa empreendeu esses dois momentos de cruzadas (1248-1250) e em 1270, na primeira tentativa resultou em seu sequestro pelos islâmicos, o qual foi pago; na segunda empreitada em Túnis acabou por falecer por causa da peste que grassava em seu grupo de combatentes.

A Reconquista cristã foi uma resposta a perda nas batalhas pelos cruzados frente as forças islâmicas no Oriente. Mas como era Al-Andaluz no período anterior ao isolamento e queda de Granada (1492)? Para se estudar Al-Andaluz é necessário se aproximar da figura histórica de Musa Ibn Nusayr (670-716) e devemos procurar relatos sobre os feitos que circundam tal personagem tanto em fontes cristãs como islâmicas, ou seja, do ponto de vista de ambas as parcialidades, e que de preferência foram escritas no período mais próximo àquele em que viveu. De fato, é instigante compreender a biografia de Musa Ibn Nusayr, pois este homem revela uma importante faceta da “conquista” (no pensamento muçulmano) ou perda (no pensamento cristão) da Hispania em 711.

Musa Ibn Nusayr advinha de uma família do Yêmen e desde muito jovem passou a integrar o exército islâmico. No auge de sua carreira, por volta dos seus vinte e oito anos de idade, foi nomeado pelo califa omaya Walid I (668-715) como governador e general responsável do Norte de África. Musa foi o primeiro governador magrebino orientado pelo poder da Síria (e não do Egito), conquistador de Tanger, Marrocos, Ibiza, Majorca, Minorca, Ifrikya, entre outras regiões por onde passou. Tais conquistas empreendidas pelo general Musa, de caráter unificador, lhe renderam grande prestígio e, conseqüentemente, o cargo de governador à que nos referimos (a partir de 698). De fato, quando Musa chegou pela primeira vez das terras da Arábia em solo magrebino ele encontrou os berberes locais aliados aos bizantinos lutando contra os árabes recém-chegados. Nesse momento, em um movimento estratégico, Musa conseguiu angariar a ajuda de muitas tribos berberes visando apoiar o novo governo árabe-islâmico, tornando sua capital a cidade de Tanger. Foi durante e através dessa investida que Musa conheceu

⁴⁵ Disponível em <https://mapsontheweb.zoom-maps.com/post/142455072269/map-of-the-crusades-1095-1289> Acesso em 31/08/2021.

o soldado berbere Tariq Ibn Zeyad, o qual, logo após a conquista de Tanger, foi nomeado por ele como o novo governador da região (SENKO, 2012, p. 1-14).

Figura 3.



Encontro entre Tariq e Musa – recriação⁴⁶.

Musa Ibn Nusayr, governador do Magreb, tem uma imagem positiva nas fontes islâmicas como corajoso e virtuoso. Nas narrativas históricas de Al-Hakam e Al-Kouthya vemos como Tariq foi insubmisso ao seu comandante, tendo que se explicar depois. Por isso a animosidade entre ambos foi uma constante. Podemos refletir que quando Musa chegou em Al-Andaluz avisado por uma carta de Tariq, o governador do Magreb poderia ter sido aclamado por todo o exército árabe, berbere e pelos visigodos. O início da História de Al-Andaluz é ligada de forma intrínseca com a imagem de Musa Ibn Nusayr e de seu guerreiro insubmisso, Tariq (SENKO, 2012, p. 1-14).

Em seguida, disputas religiosas, descontentamento social e problemas econômicos ocasionam a queda do poder Omayya e a ascensão do poder Abássida. Na perseguição ao omayyas, o único sobrevivente, Abd Al-Rahman I, busca refúgio no norte África, passando depois à Península Ibérica, onde encontrou apoio. Em 756, Abd Al-Rahman I, o “Falcão dos Omayyas”, foi proclamado emir de Al-Andaluz; amplo programa de reformas,

⁴⁶ GREGO GÓMEZ, María. El encuentro de Tariq y Musà. Tulaytula: Revista de la Asociación de Amigos del Toledo Islámico. n. 9, p. 83-103, 2002, p. 35.

centralizando o poder ; construção, em 785, da Mesquita Maior de Córdoba. Abd Al-Rahman III (912 - 961) declara-se califa e inicia o apogeu do poder omaya, com o Califado de Córdoba. Era de Taifas.

O século XIII inicia com Al-Andaluz em completa subversão, novamente com as taifas; Fernando III aproveita a ocasião e ataca a região da Fronteira (planície entre Córdoba, Sevilha e Jaen), em 1248. O sultão Ibn Al-Ahmar (1194-1273) reorganiza as forças islâmicas, estabelecendo suas bases ao sul, em Granada. Essa atitude provoca a fuga de inúmeras famílias de Al-Andaluz para o Norte da África; os familiares de Ibn Khaldun (1332-1406) fizeram parte desse movimento, conforme sua "Autobiografia". Já no século XIII, o rei Afonso X (1221-1284) forma uma corte da diversidade cultural (judeus, cristãos e islâmicos). A cultura Ibérica sofreu forte influência das tradições muçulmanas, especialmente ao sul. O estudo das relações culturais entre cristãos, muçulmanos e judeus está em crescimento, contribuindo para o surgimento de novas reflexões históricas a respeito do medievo e para o presente.

Por fim, o professor pesquisador se utilizando de metodologias ativas pode explicar a Idade Média de uma forma mais dinâmica e colocando o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem. Contribui para isso desde os aspectos críticos apontados por Luckesi, a indicação do uso do *Fliped Classroom* e a imersão (aluno-professor) na Idade Média resultando do ensino-aprendizagem a prática da resiliência e da empatia.

Referências

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SENKO, Elaine Cristina. *Musa Ibn Nusayr (670-716) e a construção da identidade andaluza na Península Ibérica*. Revista Recôncavo: Revista de História da UNIABEU, ano 2, número 3, p. 1-14, dezembro de 2012.

Documentários: Reel Bad Arabs (Jack Shaheen, 2006) e *Persépolis* (Marjane Satrapi, 2007).

HQ: Persépolis (Marjane Satrapi, 2000).

A MEDIEVALIDADE NAS MÍDIAS MODERNAS: UMA FERRAMENTA PEDAGÓGICA A SER EXPLORADA

Jaime Estevão dos Reis

Giovanni Bruno Alves

Vinicius Tivo Soares

Os desafios do professor de História na atualidade são imensos: desde a própria necessidade de capacitação constante, especialmente devido às novas exigências e desafios do mercado de trabalho, como a nova ideia de “professor conteudista” que vem ganhando espaço no mercado de trabalho, e, por consequência, envolvem uma ação de capacitação individual, até aquilo que foge do seu controle, mas, ainda sim, cai em sua responsabilidade. Estamos falando do alvo didático do professor: o aluno e seu contexto de vivência no universo tecnológico do século XXI.

No presente capítulo, teremos como objeto central discutir as mudanças que ocorreram no dia a dia dos alunos, em especial, com a ascensão de diversos produtos tecnológicos que modificaram a forma com que eles se relacionam com o mundo (como celular, TV, tablets, *audiobooks*, *e-readers*, notebooks e desktops), e as diversas formas de mídias com teor *histórico* utilizadas (documentários, séries, vídeos, filmes, vídeos no YouTube, animes, jogos, livros, etc.), para, por fim, entendermos como o ensino de História da Idade Média foi afetado e como o professor pode se adaptar nesse contexto.

Primeiro, tomaremos como objetos centrais da nossa argumentação referente a relação que o indivíduo tem com o mundo moderno, três conceitos base: Irrealidade, definida por Umberto Eco (1984); as análises e problemáticas da mídia audiovisual, de Marc Ferro, no capítulo, *O filme: uma contra-análise da sociedade?*, presente no livro de Jacques Le Goff e Pierre Nora (1974); por fim, a ideia de medievalidade de José Rivair Macedo (2009).

Compartilhamos da afirmação de Johan Huizinga (2019) que:

O leitor destas páginas não deve ter esperança de encontrar uma justificação pormenorizada de todas as palavras usadas. No exame dos problemas gerais da cultura, somos constantemente obrigados a efetuar incursões predatórias em regiões nas quais o invasor ainda não explorou suficiente (HUIZINGA, 2019, p. XXIV).

O presente estudo tem como intuito revelar as dificuldades iniciais ao se explorar as mídias modernas como ferramentas pedagógicas, debruçando sobre suas dificuldades, possibilidades e as problemáticas trazidas por conhecimentos adquiridos pelos alunos fora do ambiente escolar. Ao focarmos no Ensino de História Medieval, especialmente tomando o mundo externo como ponto inicial da aprendizagem, estaremos nos indagando sobre o potencial da mídia como um todo. Iremos demonstrar como, quando o professor se dispõe a tal inovação, entender o limite da brincadeira e da distração leviana, assim como da aprendizagem banal como da crítica da História, pode gerar importantes frutos no conhecimento histórico do aluno.

O mundo tecnológico: aprendizado, diversão ou distração?

Não são raras as indagações sobre como a tecnologia afeta o desenvolvimento da criança e do adolescente nos dias atuais. Este assunto tratado como polêmico, faz-nos questionar até que ponto a presença de certas tecnologias no dia a dia da criança e do adolescente em desenvolvimento, podem agregar positivamente ou negativamente. O jornal *El País*, por exemplo, tem arquivado inúmeras reportagens⁴⁷ referentes ao impacto que a tecnologia traz para o crescimento saudável das crianças. A resposta muitas vezes destaca uma preocupação necessária sobre as formas, tempos e meios de uso das tecnologias. É interessante perceber que soluções acabam caindo no mesmo meio: se utilizam da tecnologia para resolver o possível impacto no desenvolvimento infantil.

Outro Jornal, a *Folha*, em especial no ano de 2020, quando a pandemia do Covid-19 se instaurou no nosso dia a dia, publicou uma série de reportagens referentes a formas com que os pais poderiam utilizar a tecnologia em favor do crescimento saudável

⁴⁷ Exemplos marcantes são: JAN, Cecília. Pais, larguem esse celular e deem atenção aos filhos! *El País*, 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/23/sociedad/1411486348_356951.html>. Acesso em 16/09/2021; CAMARERO, Ana. Por que é bom deixar seus filhos se entediarem. *El País*, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/11/estilo/1481440372_220104.html>. Acesso em 13/09/2021; BILBAO, Álvaro. Tire o celular das crianças. *El País*, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/23/tecnologia/1498213275_166491.html>. Acesso em 16/09/2021. É interessante destacarmos a constante menção a problemas psicológicos como o Déficit de Atenção (TDA) ou uma preocupação marcante sobre a importância do *tédio*, especialmente, por vivermos em uma sociedade cujo o fato de permanecer inerte é considerado como uma *perda de tempo*.

da criança, tendo em vista o aumento do tempo de utilização. Destacamos, aqui, a matéria *Sites e Aps preenchem rotina de crianças com criatividade e conteúdo educativo*, publicada por Laura Mattos⁴⁸, na qual discorre brevemente sobre a importância de fazer com que, neste tempo em que as crianças se dedicam à tecnologia, seja útil, ou que traga algum benefício. Um dos canais citados, por exemplo, é o Manual do Mundo: um canal dedicado, como destacado na descrição do canal do YouTube, a mostrar um “caminho *mais* interessante e divertido para aprender sobre as coisas ao nosso redor⁴⁹” (MANUAL DO MUNDO, 2021, grifo nosso). Por mais que não podemos nos esquecer do aspecto mercadológico e publicitário, a suposta existência de um caminho *mais* interessante e divertido, implica na existência de uma forma *menos* divertida. A relação quase que direta que podemos fazer, é pensar na competição pela atenção do aluno no ambiente escolar: se pressupõe que a criança-adolescente aprenda, por exemplo, História, no cotidiano escolar, mas existe uma forma mais divertida.

Essa “competição pela atenção” pode ser utilizada, claro, para repensar o formato escolar: deve o professor tornar sua aula divertida? Se, sim, quais as metodologias e práticas ativas que serão mais interessantes de lidar com o conteúdo? Se, não, como lidar com essa atenção jovial que busca conhecer o mundo de outras formas? Para além do ambiente escolar, como devemos pensar o conteúdo cobrado nos vestibulares? Quais são os conteúdos *uteis* para o aluno no seu dia a dia? Muitas dessas questões podem trazer à tona diversas problemáticas, as quais reiteramos a importância de a Academia mergulhar de forma mais aprofundada na construção pedagógica do conteúdo no século XXI⁵⁰, que permita indagar uma questão central: *como o conhecimento histórico tem sido passado para os alunos fora da escola?*

Devemos destacar, que a História, como disciplina acadêmica, já passou por uma discussão interna para repensar certos paradigmas e formas de construir o conhecimento

⁴⁸ Disponível em: MATTOS, Laura. Sites e aps preenchem rotina de crianças com criatividade e conteúdo educativo. Folha de São Paulo, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2020/04/sites-e-aps-preenchem-rotina-de-criancas-com-criatividade-e-conteudo-educativo.shtml>>. Acesso em 16/09/2021.

⁴⁹ MANUAL DO MUNDO. *Youtube*, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/manualdomundo/about>>. Acesso em: 16 set 2021.

⁵⁰ Recomendamos, por exemplo, o material dos nossos colegas de laboratório Augusto Moretti e Flávio Rodrigues com o projeto Coted 4.0, focalizado em Metodologias Ativas coerentes com o conteúdo pressuposto pela educação brasileira e a tecnologia moderna. De qualquer maneira, as indagações acadêmicas sobre as novas necessidades e preocupações que o ensino precisa ter. Recomendamos o estudo de Rosane Machado de Oliveira (2017), História: a necessidade de repensar o ensino de história no âmbito educacional e social, para pensarmos os aspectos teóricos e político, e Katia Maria Abud, André Chaves e Ronaldo Cardoso (2010), *Ensino de História*, para pensarmos metodologias e formas de se trabalhar a *História* no colégio.

histórico, em especial nos anos 70-80. Em especial, as mídias visuais ganharam um grande destaque com os estudos de Marc Ferro, grande figura da terceira geração dos *Annales*, que defende o “abandono da concepção de História da escola metódica, concepção esta que tem sua ruptura marcada, sobretudo, a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Fèbvre” (ABUD, 2003, p. 1984).

Entretanto, não é preciso ser um especialista para perceber uma problemática fundamental no conteúdo apresentado por tais mídias: *normalmente*, sites ou aplicativos voltados para crianças ainda entram numa lógica mercadológica e não o ensino crítico de um conteúdo: o jovem muitas vezes pode ter acesso a um conteúdo com *segundas intenções* ou com outro propósito por detrás, além das informações expostas. Três grandes exemplos, que mostram diretamente como uma criança se relaciona com o mundo, foram expostos em casos judiciais por apresentarem manipulação direta de partidos ou grupo políticos: 1) o patrocínio do MEC em 2017 de 295 mil reais para que youtubers com conteúdo voltado para crianças falassem positivamente da Reforma do Ensino Médio⁵¹; 2) Canais de YouTube com conteúdo focado para jovens e adultos, com ênfase na política, patrocinados pelo governo federal para realizarem ataques ao STF e ao sistema político democrático⁵²; 3) Um canal brasileiro, com conteúdo voltado para crianças, foi pago por agências internacionais para disseminação em massa de informações falsas sobre vacinas em meio a pandemia do Corona vírus⁵³.

Ao se utilizar da medievalidade, ou seja, da “Idade Média” estereotipada, como plano de fundo para sua história (MACEDO, 2009), uma mídia traz à tona problemáticas muito amplas relativas ao imaginário, envolvendo o medievo e sua discussão com artefatos *visuais*. É neste campo em que o filme, tido como representação de um determinado contexto histórico, se aproxima, na verdade, mais do *imaginário contemporâneo* do momento em que ele foi produzido.

Desta forma, a

⁵¹ MEC PAGA R\$ 295 mil para vídeos de youtubers sobre a reforma do ensino médio. **G1**, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 16 set 2021.

⁵² AGÊNCIA ESTADO. Canais no YouTube que atacam STF receberam verbas do governo, diz jornal. Correio Braziliense, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/ap/noticia/politica/2020/05/31/interna_politica,859804/canais-no-youtube-que-atacam-stf-receberam-verbos-do-governo-diz-jorn.shtml>. Acesso em: 16 set 2021.

⁵³ PALMEIRA, Carlos. Esquema de *fake news* sobre vacinas pode envolver youtuber brasileiro. Tecmundo, 2021. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/internet/221790-youtuber-brasileiro-teria-participado-esquema-fake-news-vacinas.htm>>. Acesso em: 16 set. 2021.

[...] Idade Média aparece apenas como referência, e por vezes uma referência fugidia, estereotipada. Assim, certos indícios de historicidade estarão presentes em manifestações lúdicas, obras artísticas ou técnicas de recriação histórica [...] mas a Idade Média poderá vir a ser uma realidade muito mais imprecisa na inspiração de temas [...] produzidos pelos meios de comunicação de massa e pela indústria cultural” (MACEDO, 2009, p. 16-17).

Como exemplo, temos o filme *Cruzadas* (2005), do diretor Ridley Scott⁵⁴, famoso pelo filme “Alien” de 1979. As diferenças entre o filme e seu referencial histórico têm início com o próprio protagonista, *Balian de Ibelin*, que em nada se assemelha com o personagem histórico homônimo. José Rivair Macedo também destaca que em inúmeros momentos, ao se analisar uma obra fílmica com um contexto histórico, é necessário observar o momento em que ela foi produzida. Em 2005, ano de lançamento do filme, as lembranças dos atentados de 11 de setembro de 2001, eram ainda muito fortes. O medo do terrorismo foi um instrumento utilizado pelos EUA em discursos políticos contra o mundo muçulmano:

O ano de 2001 é a marca profunda na história dos Estados Unidos. O atentado terrorista às Torres Gêmeas, em Nova York, contribuiu, de vez, com a má impressão dos árabes no Ocidente. A opressão, censura, e a caça frenética a conteúdos árabes expôs a ferida norte-americana (DIAS; GUEDES; SOUSA, 2011, p. 2).

O filme permanece na mesma linha discursiva, sua narrativa apresenta um muçulmano estereotipado lutando contra um cristão heroico, ação que define a construção de um pensamento contemporâneo deturpado em relação às Cruzadas e à imagem do muçulmano.

José Rivair Macedo, a partir das reflexões de François de la Bretecque⁵⁵, afirma que:

[...] o exame do passado a partir de um filme histórico, deve levar em conta pelo menos três níveis intercambiáveis de análise: primeiramente, o contexto a que ele se refere; em segundo lugar, o contexto em que ele próprio foi produzido; e em terceiro lugar o contexto de seu lançamento e de sua exibição. A questão, por vezes, não dirá respeito a qual Idade Média está sendo retomada, mas por que está sendo evocada num momento preciso, como está sendo retratada e os efeitos que produz ao ser recebida pelo público” (MACEDO, 2009, p. 48).

⁵⁴ RIDLEY SCOTT. *Rotten Tomatoes*, 2021. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/celebrity/ridley_scott>. Acesso em: 16 set 2021.

⁵⁵ BRETECQUE, François de. Le regard du cinéma sur le Moyen Age. In: VVAA, *Le Moyen Age aujourd'hui: trois regards contemporains sur le Moyen Age – histoire, théologie, cinéma*. Paris: Le Léopard d’Or, 1998.

No filme *Cruzadas*, a narrativa se centra na figura de Balian de Ibelin, interpretado pelo ator britânico Orlando Bloom, que têm sua origem como simples ferreiro enfrentando dificuldades. Ele vê, na Cruzada, uma forma de ascensão. Após se juntar ao movimento cruzadista se torna cavaleiro que jura proteger Jerusalém dos “bárbaros muçulmanos”. A ligação com as problemáticas do contexto do filme fica bastante clara pela sua proposta: o cristão, nobre e bravo guerreiro, agindo em nome de Deus, protegendo a cidade sagrada dos assassinos e violentos muçulmanos, da mesma forma como os estadunidenses se viam em relação à “ameaça” terrorista externa.

O filme também não conta com uma preocupação relativa à verossimilhança em sua representação do século XII. Seu foco está voltado especificamente na apresentação da violência causada pelos árabes e na defesa heroica dos cristãos. Tais fatos receberam críticas de historiadores árabes, que viram o filme como “(...) uma deturpação dos sarracenos e não-muçulmanos e se sentiram ofendidos pelas deturpações dos cristãos”⁵⁶ (BERGSTROM, 2012)⁵⁷.

A medievalidade, o uso da temática de eventos e personagens da Idade Média em mídias como o filme, está diretamente relacionada com a irrealidade presente no Falso Absoluto, segundo argumentação de Umberto Eco. Como exemplo, podemos citar *Vikings* e *The Last Kingdom* tentam ser “realistas com ficção” (ECO, 1984, p. 23), passando por um grau aceitável de recriação história, passar uma *representação* e os *signos históricos* (como rituais, comportamentos e vestimentas “realistas”) de uma realidade histórica de certo período, mesmo que coloquem personagens históricos de diferentes períodos históricos no mesmo contexto⁵⁸. Ou seja, por mais que sejam uma série fictícia, *fingem ser uma série histórica-documentária*. Por outro lado, series como *Game of Thrones* e *The Witcher* fazem uso dos estereótipos visuais e históricos da Idade Média para criar uma nova percepção sobre a medievalidade e todo o universo cultural que gira em torno dela. Conceitos e termos são constantemente deturpados, mas a ideia de pertencer a algum contexto identificável como Idade Média continua presente na narrativa.

⁵⁶ “Muslim historians offended at the film’s purported misrepresentation of the Saracens and non-Muslim historians offended by misrepresentations of the Christians” (BERGSTROM, 2012).

⁵⁷ Disponível em: <https://3brothersfilm.com/blog/2012/02/medieval-as-modern-the-historical-accuracy-of-kingdom-of-heaven>. Acesso em 31/08/2023.

⁵⁸ O caso mais marcante é visto nos personagens principais: Ragnar e Rollo são tratados como irmãos, embora historicamente não possuam nenhuma ligação registrada em qualquer documento histórico. No entanto, para a narrativa, eles permitem discutir poder, lealdade, estrutura política e até as mudanças religiosas (como no caso de Rollo) que são presentes em documentos históricos do período em que a serie tenta representar: o século VIII até o X.

O problema do *Falso Absoluto* presente em uma *Irrealidade* é mais profundo do que pode aparentar: espera-se que uma série contextualizada na Idade Média apresente alguma fidelidade em relação aos costumes, hábitos cotidianos, vestimentas, ritos, etc. Segundo Umberto Eco: “A autenticidade divulgada não é histórica, é visual. Tudo parece verdadeiro, em todo caso é verdadeiro o fato que pareça verdadeiro, e que a coisa com que pareça seja dada como verdadeira, ainda que, como Alice no País das Maravilhas, nunca tenha existido” (ECO, 1984, p. 23).

O aluno que assiste a séries, documentários, filmes, vídeos, animes ou que joga qualquer tipo de jogo ambientados na Idade Média, inerentemente aprende algo, nem que seja para compreender as estruturas do que consomem, por exemplo, aprender as relações de poder das famílias reais na série *Game of Thrones* e como uma hierarquia da nobreza é representada, ou os conflitos da Inglaterra anglo-saxônica do século VIII, presentes no jogo *Assassin's Creed: Valhalla*. Esse aprendizado, no entanto, não pode ser desprezado: trata-se de um acúmulo de conhecimento, muitas vezes, estereotipado, errôneo historicamente, mas que condiz com alguma base histórica e que o aluno usará como exemplo para ele próprio pensar as relações estudadas em sala.

Podemos nos indagar sobre o aprendizado-histórico (RÜSEN, 2011) que os alunos começam a desenvolver a partir do acesso a tais mídias: muitos, sem perceber, tendem a criar *imagens* concretas daquilo que acreditam ser característico do contexto estudado. Isso porque trata-se de “[...] um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativas surgem e se desenvolvem” (RÜSEN, 2011, p. 43). O problema central deste aprendizado a partir de outras mídias e meios sem a mediação do professor implica, como já descrito, na possível manipulação política com um ensino não crítico.

Portanto, é preciso pensar numa proposta didática na qual o professor possa oferecer aos alunos um questionamento daquilo que eles utilizam, e que, diante desta experiência, eles possam refletir em sala de aula acerca das características simuladas e apresentadas nos jogos, filmes, séries ou quaisquer outros produtos empregados no processo de ensino.

O papel do professor: mediador do imaginário e do histórico

Assim como a História como disciplina acadêmica passou por mudanças na década de 1970, ao repensar o conceito de fonte, o ensino escolar já havia sofrido mudanças significativas na sua metodologia a partir da década de 1920. Segundo Kátia Maria Abud, em países como os “Estados Unidos, Suíça, França e Itália, [os] educadores e estudiosos da Psicologia da Aprendizagem opunham-se às práticas pedagógicas tidas como tradicionais” (ABUD, 2003, p. 185-186). No Brasil, um grande avanço deu-se com a entrada da pedagogia conhecida como *Nova Escola* que propôs novas formas de pensar historicamente os conteúdos ensinados aos alunos:

As Instruções Metodológicas elaboradas para auxiliar a aplicação dos programas de História para a escola secundária, impostos a todos os estabelecimentos escolares brasileiros, logo após a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890 de 1931), recomendavam a utilização da iconografia. Alegavam que os adolescentes tinham uma curiosidade natural pela imagem, e que por este motivo os recursos tecnológicos deveriam ser utilizados no ensino secundário (ABUD, 2003, p. 186).

A entrada das mídias visuais como ferramenta pedagógica trouxe o questionamento acerca de sua utilização. Já em 1932, Jonathas Serrano indagava sobre as possíveis problemáticas em relação ao conteúdo dos chamados *filmes históricos*: “(D)eforma-se deliberadamente o passado para efeitos românticos, ou cômicos, e o público aplaude e... desaprende o que sabia ou aprende errado para o resto da vida” (SERRANO, 1932 apud ABUD, 2003, p. 187). Inicia-se num debate interessante ao qual o professor se encontra no centro: como tornar essas mídias visuais em ferramentas pedagógicas a partir de um uso correto?

Nos últimos 90 anos a discussão ganhou novas contribuições. Dentre elas, está a noção de “aprendizagem tangencial”, que traduz o interesse gerado no aluno através do contato com produções culturais de temática histórica. Ou seja, ainda que não gerem diretamente um aprendizado crítico para o aluno, podem despertar um “[...] interesse voluntário para a pesquisa sobre determinado assunto” (PRENSKY, 2012, p. 83).

O argumento de Marc Prensky, do qual partilhamos, é baseado no princípio da “diferença geracional” que há entre o professor e o aluno. Dessa forma, aulas variadas, voltadas a fomentar a interação entre o cotidiano do aluno e o conteúdo apresentado, quebram a barreira que a didática tradicional mantém entre os sujeitos na educação. É

necessário, portanto, levar em conta a realidade do aluno, aplicando a interpretação e utilização de diferentes materiais para seu aprendizado.

Segundo Pedro Henrique Benevides de Abreu:

Na metáfora prenskeana, os professores seriam "imigrantes digitais", uma vez que, por não terem nascido em um ambiente em que as tecnologias digitais eram preponderantes, não estiveram suscetíveis às vicissitudes características do universo digital. Para o autor, tais professores retêm certo "sotaque" e sua compreensão do que é aprendizagem difere da dos seus alunos, o que é capaz de criar um certo mal-estar educacional (ABREU, 2012, p. 41).

Ou seja, alcançaremos mais interesse e engajamento dos alunos se aplicarmos uma didática que se preocupe em fazer sentido para a vida deles, de acordo com seu cotidiano, suas problemáticas e interesses. Isso pode ser feito através da combinação do conteúdo tradicional com as representações históricas constantemente consumidas pelos alunos em seu dia a dia. Isso, proporcionará um melhor aprendizado, além de um processo de ensino mais humanizado.

Podemos tomar dois grandes exemplos, um relativamente simples em sua aplicação, e outro, que envolve diretamente a proposta do presente capítulo. No primeiro caso, uma breve adaptação de *memes* para pensar certas temáticas históricas e seu uso em Sala de Aula. Já no segundo caso, olharemos para questões específicas do presente estudo, o episódio nono da sexta temporada de *Game of Thrones* (2011-2019), *Batalha dos Bastardos* (2016) e a encenação de um *falso absoluto medieval*: uma batalha campal em uma série que faz constante uso da noção de medievalidade.

No primeiro exemplo, podemos mencionar a Dissertação defendida em 2018 no Mestrado Profissional em História, da UFRN – Natal, por Alessandra M. A. Andrade, sob o título de *Memés históricos: uma ferramenta didática nas aulas de História*⁵⁹. Como o nome já deixa claro, a ideia é argumentar sobre o potencial educacional existente ao transformar um *meme*⁶⁰ em ferramenta didática para facilitar o ensino e a aprendizagem

⁵⁹ ANDRADE, Alessandra Michelle Alvares. Memés históricos: uma ferramenta didática nas aulas de História. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. <Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/26338>>. Acesso em 16/09/2021.

⁶⁰ O termo nasceu em 1976, cunhado pelo zoólogo Richard Dawkins em 'O Gene egoísta', onde usava a palavra para fazer uma comparação com o conceito de gene. Assim, em suas palavras, o meme seria "uma unidade de transmissão cultural, ou de imitação". Em uma linguagem mais simplista, seria algo que é transmitido através da repetição dentro de uma determinada cultura, como hábitos ou costumes. Ou, num contexto mais atual, tudo aquilo que está inserido

dos alunos durante a aula de História. A ideia central, portanto, gira em torno de ressignificar alguma piada ou um *meme*, como conhecido na *internet*, presente no cotidiano do aluno, e embutir, nele, um conhecimento histórico que pode ser pensado na escola.

A pesquisadora constatou, a partir das atividades diagnósticas⁶¹ desenvolvidas com os alunos do 8º e 9º da Escola Estadual Myriam Coeli, Natal – RN, que o aluno se identificava e se percebia como figura ativa, participante e influente no curso da aula, quando era capaz de pensar de maneira crítica aquilo que tinha adquirido previamente, como piadas ou brincadeiras com certos temas históricos, que ele encontra navegando pelas redes sociais, procurando entender, de fato, se aquilo retratado pode estar correto ou incorreto. Basicamente, podemos definir a ação central no ato de transformar aquilo que o aluno, de uma forma ou de outra, terá acesso a partir do seu uso rotineiro da *internet* em um conteúdo ou assunto que possa ser pensado criticamente.

Trata-se de uma abordagem simbólica dos novos desafios que o professor enfrentará no seu cotidiano: não basta ser um professor capaz de trabalhar a fundo certas temáticas do conteúdo previsto pela BNCC – tanto do Ensino Fundamental quanto do Médio⁶², como esperado no passado. Aprender a lidar como o aluno poderá ter acesso a uma infinidade de conteúdos históricos obriga a repensar certas limitações pessoais, ou seja, da capacidade e conhecimento do próprio professor, de como lidar com questionamentos que podem ser definidos como, no mínimo, interessantes. Uma das páginas de entretenimento que se utiliza dessa premissa, é conhecida como *História no Paint*⁶³.

Fundada por Leandro Marin Santos, inicialmente apenas um interessado em História, e, hoje, graduando do curso de História pela UFRRJ, a ideia de organizar uma

dentro da cultura da internet e que acaba atingindo um grande número de pessoas através do compartilhamento (PREVIDELLI, 2021, grifo nosso).

⁶¹ Atividades ou Avaliações Diagnósticas podem ser entendidas como aquelas que organizadas para verificar se o aluno aprendeu aquilo que lhe foi ensinado, permitindo observar dificuldades (num feedback negativo) ou formas facilitadoras (num feedback positivo) (ROCHA, 2014).

⁶² Destacamos que até o momento da escrita, a BNCC do ensino médio encontra-se em constante reforma e mudança de programa devido a suposta reforma do Ensino Médio que ocorrerá no futuro próximo. Por esse motivo, ao nos atentarmos especialmente a BNCC do Ensino Fundamental, datada de 2018, para os exemplos práticos.

⁶³ A página foi mencionada inúmeras vezes pela mídia, em especial durante os anos de 2020 e 2021. A ideia é sempre vista com bons olhos, semelhante as reportagens sobre tecnologia e desenvolvimento infantil, pois transforma aquilo que é visto como “passatempo” ou diversão em algo “útil”. Grande exemplo pode ser encontrado na entrevista do Leandro Marin a revista Guia do Estudante, uma das maiores publicações brasileiras com foco no universo estudantil do jovem em formação, em abril de 2021. A entrevista completa encontra-se disponível em:

página com um conteúdo focado em temáticas históricas, surgiu, segundo Lucas Dias, “durante as aulas do cursinho, [quando] um professor de História com jeito piadista inspirou Marin a criar montagens humorísticas no Paint que dialogassem com o conteúdo visto na sala” (DIAZ, 2021). A página cresceu a ponto de ser regida por uma equipe completa: além de Leandro, o *História no Paint* também é gerenciada por um grupo de profissionais:

Patrícia Vougo, formada em *jornalismo*, que cuida do gerenciamento das redes; Diego das Neves, *historiador* com mestrado em educação, que atua como avaliador pedagógico dos memes; Igor Ribeiro, graduando em *História* pela UFRRJ, o responsável por apurar os memes nas fontes de pesquisa; e Idevarte Aredes, graduando em *Geografia*, que é responsável por fazer uma avaliação geral dos memes antes de serem postados (PREVIDELLI, 2021, grifo nosso).

O caminho do estudante não é diferente de muitos que hoje se encontram no meio escolar, já que é inegável o impacto e a identificação que o aluno possui com conteúdo produzido pela página. Os resultados que mostraram que os *memes* se tornaram instrumento de crítica e ferramenta para a difusão do conteúdo histórico propriamente dito, fizeram com que dois outros projetos ramificassem a partir da página: o *site*, que apresenta conteúdos históricos mais aprofundados, e o *História no Cast*, um *podcast* voltado à explicação e aprofundamento teórico dos *memes* difundidos pela página. A fusão de um *podcast*, uma das mídias mais consumidas no Brasil⁶⁴, com *memes*, algo do universo estudantil e do público da *internet*, com o conhecimento histórico, bem como o sucesso do programa, demonstram como o público leigo tem interesse em compreender as piadas e conteúdos históricos que giram em torno deles.

Em nosso segundo exemplo, o *História no Cast* é igualmente interessante: *Game of Thrones* encontrava-se no auge de público em 2019, quebrando um recorde histórico de quase 44 milhões de espectadores em apenas um episódio. Como comparação, um jogo médio da NFL, a liga esportiva profissional de futebol americano dos Estados Unidos e um dos eventos que mais movimentam financeiramente a economia norte-americana,

<https://guiadoestu/dante.abril.com.br/atualidades/historia-no-paint-defende-uso-de-memes-na-educacao/>. Acesso em 28/07/2021.

⁶⁴ De acordo com o Globo, em uma reportagem referente aos Comportamentos Emergentes que surgiram no ano de 2020 e 2021, 6 em cada 10 brasileiros escutam algum tipo de PodCast. Disponível em: <https://gente.globo.com/o-sucesso-dos-podcasts/>. Acesso dia 20/07/2021.

teve uma média de 17.2 milhões de telespectadores por jogo⁶⁵. É inegável, portanto, o impacto que a série teve naquele ano, atingindo números expressivos de audiência e, inevitavelmente, visões de mundo sobre como a Idade Média (ou pelo menos o contexto histórico pensado como medieval) ao qual a série, embora cheia de artefatos mágicos e seres místicos, utiliza de palco.

A ideia de *Medievalidade* de Jose R. Macedo (2009) e de *Falso Absoluto* de Umberto Eco (1984), tornam-se centrais para pensarmos o impacto que a série teve na mentalidade do público leigo. As vestimentas, estruturas arquitetônicas, armas, táticas de guerra, comportamentos reais e todas as relações políticas são inspiradas numa suposta estrutura de mundo medieval encontradas no contexto da Guerra das Rosas⁶⁶ (1455-1487), em especial, de acordo com o próprio autor dos livros que inspiraram a série, George R. R. Martin, em uma entrevista para o The Guardian em 2018:

Meu modelo para [criar o universo cultural da sua obra] foi a história dos Plantagenetas em quatro volumes, que Thomas B. Costain⁶⁷ escreveu nos anos 50. É uma história antiquada: ele não está interessado em analisar tendências socioeconômicas ou mudanças culturais tanto quanto as guerras e os encontros e os assassinatos e as conspirações e as traições, *todas as coisas interessantes*. Costain fez um trabalho maravilhoso com os Plantagenetas, então tentei fazer isso pelos Targaryen⁶⁸ (FLOOD, 2018, grifo nosso).

Thomas B. Costain, autor que serviu de inspiração para o trabalho de George R. R. Martin, pode ser pensado como um dos maiores exemplos do século XX, tendo com o sucesso de suas publicações a prova da existência de um interesse forte do público leigo sobre certos eventos históricos, mesmo que estes eventos sejam modificados e

⁶⁵ CONNOR, Frank. NFL ratings rocket in 2019 regular season. *Fox Business*, 2020. Disponível em: <<https://www.foxbusiness.com/sports/nfl-ratings-rocket-2019-season>>. Acesso em 11/09/2021.

⁶⁶ A Guerra das Rosas ou Guerra das Duas Rosas foi uma série de lutas dinásticas pelo trono da Inglaterra, ocorridas ao longo de trinta anos de forma intermitente, durante os reinados de Henrique VI, Eduardo IV e Ricardo III.

⁶⁷ Thomas Bertram Costain era um jornalista canadense-americano que se tornou um autor de best-sellers de romances históricos aos 57 anos. O autor ficou famoso por publicar obras que utilizavam de eventos históricos reais, como a Guerra das Rosas, para incorporar eventos, dramas, narrativas e acontecimentos imagéticos, que *brincavam* com a realidade histórica do período. Dentre suas obras, destacamos *The Black Rose* (A Rosa Negra), que se passa no século XIII durante o reinado de Eduardo I e *The Silver Chalice*, uma releitura da história do Santo Graal *antes* da ascensão das histórias arthurianas, tendo em vista seu contexto ser uma inspiração após o achado de um cálice de prata na Antioquia-nos-Orontes em meados do século XX e claro, *The Plantagenets*, coletânea de quatro livros *não-fictícios* resultados de sua pesquisa como jornalista e escritor de livros com temáticas históricas publicados entre 1949 e 1962, uma história da dinastia Plantageneta.

⁶⁸ My model for this was the four-volume history of the Plantagenets that Thomas B Costain wrote in the 50s. It's old-fashioned history: he's not interested in analysing socioeconomic trends or cultural shifts so much as the wars and the assignations and the murders and the plots and the betrayals, all the juicy stuff. Costain did a wonderful job on the Plantagenets so I tried to do that for the Targaryens (FLOOD, 2018, grifo nosso). Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2018/nov/10/books-interview-george-rr-martin>. Acesso dia 12/06/2021.

adaptados com artifícios fictícios. Daí a necessidade de pensarmos o papel do professor de História como alguém que servirá de intermediador nesse conteúdo: o aluno assistirá algo que possui o conhecimento do contexto histórico específico - mesmo que um *Falso Absoluto* - como a Idade Média de *Game of Thrones*, e acredita, mesmo sabendo que muitas das coisas são Absolutamente Falsas, algumas de suas informações são verdadeiras (ECO, 1984). Isso nos leva novamente ao *História no Cast*: seu primeiro episódio foi justamente produzido no auge da série, num momento em que muitos atos eram vistos como verdadeiros. Denominado de *01# HistóriaNoCast - A veracidade entre a Idade Média e Game of Thrones*, contou com a presença de quatro graduandos de História (incluindo o criador da página) e o Prof. Dr. Marcelo Santiago Berriel, professor associado de História Antiga e Medieval da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), e líder do Linhas - Núcleo de Estudos sobre Narrativas e Medievalismos⁶⁹.

A proposta foi simples: destacar alguns eventos, cenas, narrativas ou comportamentos apresentados ao longo da série e relacioná-los com questões históricas, a partir de uma conversa com a historiografia aplicada e/ou especializada. O episódio é uma clara demonstração do potencial que o conteúdo visual, mesmo que fictício, pode ter quando pensamos nas possibilidades pedagógicas de conservar com o universo em que o aulo está inserido pode causar. Como exemplo de causa, traremos o segundo exemplo mencionado, uma breve análise da *Batalha dos Bastardos* (2019) e sua relação com os eventos históricos cobrados pela BNCC no Ensino Fundamental⁷⁰.

No documento consta que o aluno deve ter o primeiro contato com o conteúdo voltado à Idade Média, a partir do sexto ano, logo após o estudo da Antiguidade Clássica, para que, em seguida, seja possível avançar “[...] ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África” (BRASIL, 2018, p. 416). No sétimo ano, o conteúdo abrange interrelações entre a Europa, a América e a África. Propõe-se para debate “[...] aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais ocorridos

⁶⁹ ESCAVADOR. Marcelo Santiago Berriel. *Escavador*, 2020. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/5357998/marcelo-santiago-berriel>>. Acesso 15/06/2021.

⁷⁰ Como mencionado na nota 16, a BNCC Fundamental (2018) elenca os conteúdos e premissas que devem ser trabalhados ao longo do ensino fundamental I e II, o que permite decorrer sobre o que é *esperado* que o aluno aprenda. O mesmo não é possível fazer, de forma tão direta, com a BNCC Ensino Médio (2018) pois ela prevê “competências específicas e habilidades”, ou seja, algo como um objeto central deve ser a meta de aprendizado do aluno, não necessariamente elencando *quais* conteúdos devem ser esse caminho. Os termos “Idade Média” e “Medieval”, por exemplo, não são mencionados, focando apenas em aspectos gerais, como a competência específica 1 que prevê: “Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles” (BRASIL, 2018, p. 559).

a partir do final do século XV até o final do século XVIII” (BRASIL, 2018, p. 417). Portanto, quando olhamos as temáticas enunciadas para o Ensino Fundamental, tratam-se de definições genéricas sobre o contexto medieval. Na tabela que prevê questões específicas, pouca coisa muda: a Idade Média ganha espaço em duas Unidades Temáticas: Lógicas de organização política e Lógicas de organização política.

Ao nos atentarmos aos *objetos de conhecimento e habilidades* dentro das unidades temáticas, o contexto medieval em que a série *Game of Thrones* foi inspirado, condiz com o segundo tópico da segunda unidade temática mencionada. Tendo em vista a crescente ascensão do cristianismo durante a Idade Média Central, é comum que os materiais escolares centralizem o estudo do surgimento dos Estados Nacionais⁷¹, quase sempre focalizado em quatro regiões: Espanha, França, Portugal e Inglaterra. O que significa estudar “O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média”, focalizando na Habilidade “(EF06HI18); analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval” (BRASIL, 2018, p. 420).

Nesse momento, os alunos têm contato com o estudo do surgimento do Estado Moderno, tendo como exemplo o modelo inglês, a partir de discussões relativas à crise do século XIII-XIV, Guerra dos Cem Anos, Guerra das Rosas, e culminando no estudo da histórica da Dinastia Plantageneta. É nela que os paralelos entre o universo visual e cultural da série ganham destaque: o imaginário medieval aqui, daquilo que se espera que seja a Idade Média, é objeto de estudo, e embora seja possível levar fontes históricas e registros do período, o professor deve ter em mente que o aluno já chegará em sala com alguma carga de conhecimento do período devido à popularidade das mídias mencionadas.

Um paralelo visual de *Game of Thrones* pode ser feito com outras duas séries, que partem do princípio histórico, *The White Queen* (2013), referente à Guerra das Rosas, e *Tudors* (2007-2010), referente à dinastia Tudor que assumiu o trono inglês após a dinastia Plantageneta: de sucesso consideravelmente inferior a *Game of Thrones*⁷², ambas as séries mencionadas possuem uma similaridade cultural e visual extremamente

⁷¹ Destacamos, aqui, a diferença apresentada pelos materiais escolares de Ensino Fundamental entre os conceitos de Estados Nacionais (ou Estados-nação, como alguns materiais preferem) que começam a se organizar entre os séculos XII até XV e os Estados Nacionais *Modernos*, que surgem posterior ao século XVII.

⁷² Reiteramos que estamos interessados nas séries que trazem no *Falso Absoluto* um conhecimento prático e direto sobre algo, assim como a preocupação de Umberto Eco (1984), por isso a escolha de uma série que não necessariamente é histórica, mas sim *utiliza* da *historicidade* e da *medievalidade* (MACEDO, 2009) dos séculos XIII-XV para criar uma identidade visual própria.

forte. Portanto, não é de se estranhar que o sucesso do episódio nono da sexta temporada, intitulado *Batalha dos Bastardos*, tenha sido foco de midiático: o estereótipo histórico-visual foi embutido com a idealização de uma batalha campal extremamente brutal que resultou numa constante busca das origens e inspirações para a gravação.

Duas reportagens publicadas em 2016, logo após o episódio ir ao ar, indagaram os diretores David Benioff and D.B. Weiss para revelar a suposta batalha medieval que teria inspirado a cena. Em uma grande surpresa, e que revela para nós cada vez mais a importância de pensarmos o prejuízo visual que o aluno pode ter ao relacionar uma cena da série como algo minimamente verídico sem qualquer auxílio crítico, a inspiração veio dos registros da Batalha de Canas (ou Cannae), travada durante a Segunda Guerra Púnica no século III, ou seja, pertencente à Antiguidade Tardia, e às descrições do campo de batalha da Guerra Civil Americana, travada no século XIX, ou seja, pertence a Era Contemporânea (SCHWARTZ, 2016).

Entretanto, com exceção dos óbvios objetos pertencentes ao mundo imagético (como os dragões, magias, monstros, etc.), poucas questões visuais que estão relacionadas ao contexto histórico fugiram ao longo da série de sua tentativa de retratação, mesmo que no *Falso Absoluto*, do século XIV. Prova disso foi a tentativa inicial de criar a batalha do episódio inspirada nos moldes da Batalha de Azincourt (ou Agincourt), evento travado durante a Guerra dos Cem Anos, o mesmo contexto histórico que inspirou os aspectos visuais da série, mas que teve que ser reescrita por motivos financeiros (HIBBERD, 2016). O mais interessante é que podemos observar a presença visual das batalhas que ocorreram na Guerra dos Cem Anos e da Guerra das Rosas, mesmo que os eventos não tenham sido o foco inspirador para a gravação. Dois grandes exemplos que retratam a presença de arqueiros, cavalos, infantaria e generais em pontos de comando – atrás da batalha, mas dando as ordens – podem ser encontrados nos registros da Batalha de Crecy e na Batalha de Azincourt. Ou seja: a forma como a Batalha ocorreu baseou-se em dois períodos completamente diferentes daquele que a série se inspira, mas os objetos, personagens, ações, vestimentas, estilos de luta, armamentos, encontro inicial e afins, são todos semelhantes ao contexto do século XIV⁷³.

⁷³ Podemos mencionar outro exemplo brilhante do trabalho do História no Cast: 56 # *História No Cast - Mitos e Verdades Sobre a Idade Média*. Da mesma maneira que certos mitos e idealizações sobre a Idade Média permanecem a sociedade e são pensados de maneiras completamente diferentes da realidade histórica, como a retratação de uma batalha campal, o episódio foca em discutir justamente o que estamos demonstrando: as vezes a representação visual ou uma *ideia* estereotipada de como *devia ser* tal contexto deve ser trabalhada com muito cuidado.

Para exemplos práticos desse uso em sala, basta fazer uma relação crítica sobre o embate e como os conflitos realmente aconteciam, de acordo com as fontes históricas, durante o século XIV. Primeiro, podemos desmitificar o fato de que as batalhas campais eram frequentes, sendo uma exceção durante boa parte da Idade Média Central e Baixa Idade Média. Isso porque o *guerreiro* era, normalmente, um aristocrata e mais ainda, quando olhamos para o *cavaleiro*, um homem de posses e de poder significativo. Na série a utilização de cavalos parece algo cotidiano, mas ao analisarmos os conflitos e suas táticas, é muito mais comum encontrar os cercos como principal forma de ataque:

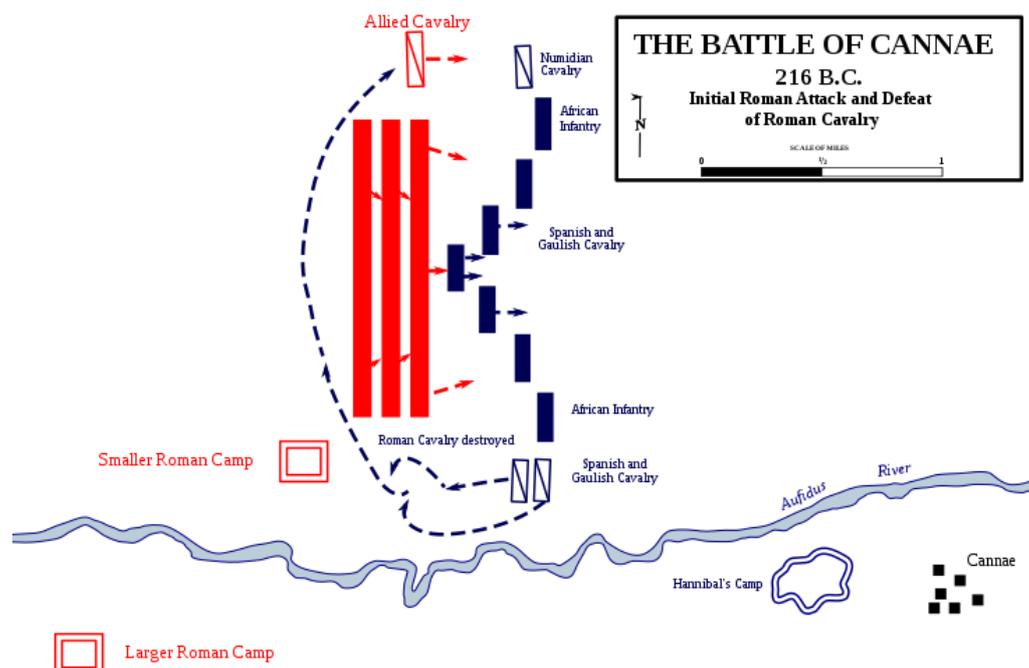
No período entre o ano 800 e 1450 poucas campanhas se desenvolveram sem que se realizasse o assédio de um, e as vezes vários, pontos chave, e somente nas sociedades não defendidas por castelos, como na Irlanda no século XII e em Gales no século XIII, os assédios permaneceram em segundo plano. Ao longo de todo o período, os assédios superaram em número as batalhas campais, os enfrentamentos navais, as expedições de ataque a cavalo e qualquer outra forma de atividade bélica⁷⁴ (KEEN, 2005, p. 212).

Em uma das cenas mais marcantes do episódio nono, os soldados de John Snow estão cercados por uma falange de soldados inimigos: a tática utilizada por Ramsay Boltom, principal antagonista do episódio, é uma referência direta à tática utilizada por Hannibal durante a Batalha de Cannae. De forma simples, consiste em cercar o inimigo nele mesmo, criando uma espécie de meia lua da morte. As batalhas da Antiguidade podem ser, de forma geral, descritas como um “encontro frontal” de duas linhas de combates, o que cria uma faixa de corpos a partir do primeiro embate. Hannibal, percebendo-se em menor número, desenvolveu uma tática militar própria: *Movimento de Pinça*, ou *Envolvimento Duplo*, a tática utiliza o grande número do exército oposto a seu favor ao fugir do encontro frontal inicial e busca cerca-lo com movimentos laterais.

Basicamente:

⁷⁴ En el período entre el año 800 y 1450 pocas campañas se desarrollaron sin que se produjese el asedio de uno, y as veces varios, puntos clave, y solo en las sociedades no defendidas por castillos, como en Irlanda en el siglo XII y en Gales en el siglo XIII, los asedios permanecieron en un segundo plano. A lo largo de todo el período, los asedios superaban en número a las batallas campales, a los enfrentamientos navales, a las expediciones de ataque a caballo y a cualquier otra forma de actividad bélica (KEEN, 2005, p. 212).

Figura 1



Representação da movimentação da Tática de Pinça desenvolvida por Hannibal na Batalha de Cannae, 216 a.C.⁷⁵

Hannibal, representado na cor azul, utiliza do avanço inicial dos soldados romanos, representados pela cor vermelha, e o choque de soldados deste primeiro embate, para que ocorra um avanço tático capaz de envolver o inimigo pela lateral, e, aos poucos a cavalaria, composta por cerca de 500 celtiberos a seu serviço. Os combatentes de Hannibal perceberam que

[...] a oportunidade esperada havia chegado, sacaram suas adagas de seus seios e primeiro matou aqueles que estavam bem na frente deles, então, agarrando as espadas, escudos e lanças dos mortos, fez um ataque maior contra toda a linha, disparando de um para o outro indiscriminadamente, e eles realizaram toda a matança maior, visto que estavam na retaguarda de todos. Agora estavam os romanos em grande e vários problemas, *atacados pelo inimigo na frente, por emboscadas no flanco e massacrados por inimigos em suas próprias fileiras*⁷⁶ (WHITE, 1899, p. 23, grifo nosso)

⁷⁵ Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Battle_of_Cannae,_215_BC_-_Initial_Roman_attack.svg. Acesso em 23/07/2021 (Domínio público).

⁷⁶ (...) seeing that the expected opportunity had come, drew their daggers from their bosoms and first slew those who were just in front of them, then, seizing the swords, shields, and spears of the dead, made a greater onslaught against the whole line, darting from one to another indiscriminately, and they accomplished all the greater slaughter inasmuch as they were in the rear of all. Now were the Romans in great and various trouble, assailed by the enemy in front, by ambuscades in flank, and butchered by foes amid their own ranks (WHITE, 1899, p. 23)

Entretanto, como deixamos claro, a batalha não pode permitir que o aluno crie falsas expectativas sobre como aconteciam os movimentos de combate no século XIV. Para isso, o professor pode apresentar dois registros históricos de batalhas da Guerra dos Cem Anos: a já mencionada Batalha de Crécy (1346) e a descrição genérica das batalhas campais durante o conflito, por David Nicolle (2000) e Robin Neillands (2003). Como Mérito da série, o uso de cavalos foi realmente marcante para o conflito, mas seu simbolismo foi completamente diferente: ao invés de uma glorificação da cavalaria, como durante a tática de Hannibal, o contexto indica o declínio de uma camada social, a dos cavaleiros. A Batalha de Crécy já derruba a ideia da cavalaria no campo de batalha, como a unidade militar imbatível, considerando que os arqueiros (não nobres) foram decisivos na vitória. Robin Neillands (2003), a partir do registro do cronista Jean Froissart, menciona que:

Vendo a confusão se desenvolvendo em sua frente, os arqueiros ingleses avançaram ainda mais encosta abaixo e começaram a esfolar os cavaleiros franceses com suas flechas. Em minutos, a primeira formação francesa, tal como era, uma mistura confusa de cavaleiros montados e desmontados, homens de armas e besteiros, desmoronou em uma massa de homens e cavalos enlouquecidos, que vieram rolando inexoravelmente pelo vale e subindo a inclinação para colidir com a linha inglesa⁷⁷ (NEILLANDS, 2003, p. 102).

⁷⁷ Seeing the confusion developing to their front, the English archers advanced further down the slope and began to flay the milling French horsemen with their arrows. Within minutes the first French formation, such as it was, a jumbled mixture of mounted and dismounted knights, men-at-arms and crossbowmen, had collapsed into a mass of men and maddened horses, which came rolling inexorably across the valley and up the slope to clash with the English line (NEILLANDS, 2003, p. 102)

Figura 2

Imagem presente em um manuscrito iluminado na crônica de Jean Froissart referente a Batalha de Crécy, capítulo CXXIX⁷⁸.

Portanto, a série retratada uma força da cavalaria, remetendo à tática de sucesso de Hannibal, em um contexto histórico em que essa camada social estava cada vez mais fragilizada, e perdendo seu *status* social e político, evidenciado na Guerra dos Cem Anos. David Nicolle (2000) relaciona o fracasso do ataque francês justamente a uma tática ultrapassada, a de avançar com cavalos: foi o fracasso de várias investidas pela cavalaria blindada francesa que foi a maior surpresa para homens acostumados ao domínio dos cavaleiros de batalha aberta⁷⁹ (NICOLLE, 2000, p. 22).

Este é um exemplo de que, o professor pode utilizar-se de uma série de grande sucesso para desmitificar certos comportamentos ou noções gerais apresentadas de formas erradas ou estereotipadas, para fazer com que o aluno aprenda, de fato, a

⁷⁸ Disponível na Bibliothèque Nationale de France. Disponível em: http://www.maisonstclair.org/resources/chronicles/froissart/book_1/ch_126-150/fc_b1_chap129.html. Acesso dia 27/07/2021 (Domínio público).

⁷⁹ It was the failure of several massed charges by French armoured cavalry which was the greatest shock to men accustomed to the knights domination of open battle (NICOLLE, 2000, p. 22).

interpretar o que é histórico e o que é puramente cinematográfico, ou seja, o que existe de *Falso Absoluto*, na série.

Considerações finais

A partir do que discutimos acima, concluímos que o professor deve estar atento às mudanças advindas com advento da Era Digital. Os exemplos que apresentamos ao longo do capítulo, mostram a necessidade da utilização de novos instrumentos de ensino para além do livro didático: filmes, jogos eletrônicos e sites, passaram a fazer parte do cotidiano dos alunos. Trazê-los para o universo da sala de aula tornou-se necessário, até para atender as perspectivas de aprendizagem da nova geração:

Os estudantes de hoje fazem parte uma geração que cresceu junto com o avanço tecnológico e com o desenvolvimento da internet. Em sua maioria, passaram boa parte das vidas cercados de recursos midiáticos, usando computadores, videogames, leitores de música digital, câmeras de vídeo, telefones celulares e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital. Estes jovens, que acostumados com a rapidez proporcionada pela internet, adaptados ao mundo e a linguagem digital, dão preferência às imagens em detrimento aos textos escrito e do livro didático (BRITO, 2013 apud ANDRADE, 2018, p. 64)

Alertamos que a proposta não deve ser vista como um projeto fácil: como alertamos em diversos momentos ao longo do texto, é necessário que o professor esteja atento as distorções históricas e instrumentalizações de suas narrativas que podem ocorrer em mídias voltadas para o consumo, o que torna o professor uma figura central, necessária e atenta o tempo todo durante o trabalho. Marc Ferro (1974) já alertava que "(...) por um lado o filme parece suscitar, ao nível da imagem, o factual; por outro, apresenta-se, em todos os sentidos do termo, como uma manipulação" (FERRO, 1974, p. 202).

O professor pode, entretanto, fazer uso dessa ferramenta pedagógica em potencial, para uma abordagem crítica do conteúdo abordado a partir do diálogo com a historiografia e fontes documentais. Estes recursos permitirão uma maior aproximação do universo cultural do aluno, evitando que a barreira geracional seja um impedimento para a educação.

Referências

- ABREU, Pedro Henrique Benevides de. *Games e Educação: potência de aprendizagem em nativos digitais*. Tese (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.
- ABUD, Kátia Maria; DE MELO SILVA, André Chaves; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de história*. (S.L.) Cengage Learning, 2011.
- ANDRADE, Alessandra Michelle Alvares. *Memes históricos: uma ferramenta didática nas aulas de História*. 2018. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.
- AGÊNCIA ESTADO. Canais no YouTube que atacam STF receberam verbas do governo, diz jornal. *Correio Braziliense*, 2020. Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/ap/noticia/politica/2020/05/31/interna_politica,859804/canais-no-youtube-que-atacam-stf-receberam-verbas-do-governo-diz-jorn.shtml>. Acesso em: 16/09/2021.
- BENTON, Janetta Rebold. *Materials, Methods, and Masterpieces of Medieval Art*. Oxford: Abc-Clio, 2009
- BILBAO, Álvaro. Tire o celular das crianças. *El País*, 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/06/23/tecnologia/1498213275_166491.html>. Acesso em 16/09/2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso dia 15/07/2021.
- BRETECQUE, François de. Le regard du cinéma sur le Moyen Age. In: VVAA, *Le Moyen Age aujourd'hui: trois regards contemporains sur le Moyen Age – histoire, théologie, cinema*. Paris: Le Léopard d'Or, 1998.
- CAMARERO, Ana. Por que é bom deixar seus filhos se entediarem. *El País*, 2016. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2016/12/11/estilo/1481440372_220104.html>. Acesso em: 13/09/2021.
- CONNOR, Frank. NFL ratings rocket in 2019 regular season. *Fox Business*, 2020. Disponível em: <<https://www.foxbusiness.com/sports/nfl-ratings-rocket-2019-season>>. Acesso em 16 set 2021.

DIAS, Luciene; GUEDES, João Victor; SOUSA, Rômulo. *A Mídia Ocidental e os povos Árabes* – uma relação de preconceito e generalizações. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

DIAZ, Lucas. 'História no Paint' defende uso de memes na educação Leia mais em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/historia-no-paint-defende-uso-de-memes-na-educacao/>. In: ABRIL MÍDIA (São Paulo). *Guia do Estudante*. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/historia-no-paint-defende-uso-de-memes-na-educacao/>. Acesso em: 03/08/2021.

ECO, Humberto. *Viagem na Irrealidade Cotidiana* - Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero Freitas de Andrade. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1984.

ESCAVADOR. Marcelo Santiago Berriel. *Escavador*, 2020. Disponível em: <<https://www.escavador.com/sobre/5357998/marcelo-santiago-berriel>>. Acesso dia 15/07/2021.

FADANELLI, Débora. L. *Jogos Digitais no Ensino de Arte: Instrumento de Análise Crítica de Jogo Digital*. Lato Sensu (Curso de Especialização em Mídias na Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul. 2015

FERRO, Marc. O filme: uma contra análise da sociedade?. In__: LE GOFF, Jacques. *História: Novos Objetos*, direção de Jacques Le Goff e Pierre Nora. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1974.

FLOOD, Alison. George RR Martin: 'When I began A Game of Thrones I thought it might be a short story'. In: GUARDIAN NEWS & MEDIA LIMITED. *The Guardian*, London, 10 nov. 2018. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2018/nov/10/books-interview-george-rr-martin>. Acesso em: 03/08/2021.

FROISSART, Jean. BRERETON, Geoffrey (Trad.). *Chronicles*. London: Penguin, 1978.

JAN, Cecília. Pais, larguem esse celular e deem atenção aos filhos! *El País*, 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/23/sociedad/1411486348_356951.html>.

Acesso em: 16 set 2021.

HIBBERD, James. Game of Thrones: Battle of the Bastards director speaks out. In: MEREDITH CORP. *Entertainment Weekly*. Des Moines, 19 jun. 2016. Disponível em: <https://ew.com/article/2016/06/19/game-thrones-battle-director/>. Acesso em: 27 jul. 2021.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

MANUAL DO MUNDO. *Youtube*, 2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/c/manualdomundo/about>>. Acesso em: 16/09/2021.

MATTOS, Laura. Sites e aps preenchem rotina de crianças com criatividade e conteúdo educativo. *Folha de São Paulo*, 2020. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2020/04/sites-e-aps-preenchem-rotina-de-criancas-com-criatividade-e-conteudo-educativo.shtml>>. Acesso em: 16/09/2021.

MEC PAGA R\$ 295 mil para vídeos de youtubers sobre a reforma do ensino médio. *G1*, 2017. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 16/09/2021.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: UNESP, 2003.

NEILLANDS, Robin. *The Hundred Years War*. Revised Edition. London: Routledge, 2003

NICOLLE, David. *French Armies of the Hundred Years War*. Wellingborough: Osprey, 2000.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: A Necessidade de Repensar o Ensino de História no Âmbito Educacional e Social. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Edição 05. Ano 02, v. 01. p 408-433, jul./2017.

PALMEIRA, Carlos. Esquema de fake news sobre vacinas pode envolver youtuber brasileiro. *Tecmundo*, 2021. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/internet/221790-youtuber-brasileiro-teria-participado-esquema-fake-news-vacinas.htm>>. Acesso em: 16/09/2021.

PRENSKY, Marc. *Nativos Digitais, Imigrantes Digitais*. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 16/09/2021.

PRENSKY, Marc. *Aprendizagem baseada em jogos digitais*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2012.

PREVIDELLI, Fábio. HISTÓRIA NO PAINT: A PÁGINA QUE USA MEMES PARA EXPLICAR FATOS HISTÓRICOS. In: GRUPO PERFIL (São Paulo). *Aventuras na História*. São Paulo,

2021. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/historia-no-paint-pagina-que-usa-memes-para-explicar-fatos-historicos.phtml>. Acesso em: 3 ago. 2021.
- RADETICH, Laura; JAKUBOWICZ, Eduardo. Using Video Games for Teaching History. Experiences and Challegens. *Athens Journal of History*, Volume 1, Issue 1 – Pages 9-22, 2015.
- RIDLEY SCOTT. *Rotten Tomatoes*, 2021. Disponível em: <https://www.rottentomatoes.com/celebrity/ridley_scott>. Acesso em: 16/09/2021.
- ROCHA, Gladys. Avaliação Diagnóstica. *Glossário Ceale*, 2021. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/ap/webroot/glossarioceale/verbetes/avaliacao-diagnostica>>. Acesso em 16/09/2021.
- RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Jörn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2011.
- SCHWARTZ, Terri. Game of Thrones: as batalhas reais que inspiraram o episódio 'Battle of the Bastards'. In: WEBEDIA. *IGN Brasil*. [S. l.], 20 jun. 2016. Disponível em: <https://br.ign.com/game-of-thrones-season-6/29071/feature/game-of-thrones-as-batalhas-reais-que-inspiraram-o-episodio-battle-of-the-bastards>. Acesso em: 03/08/2021.
- SINTONIA COM A SOCIEDADE. Os podcasts se tornaram uma verdadeira febre no Brasil. In: GRUPO GLOBO (Rio de Janeiro). *Gente*. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://gente.globo.com/o-sucesso-dos-podcasts/>. Acesso em: 03/08/2021.
- WHITE, Horace. *Apian*. The Foreign Wars. New York: THE MACMILLAN COMPANY, 189

O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL PELAS IMAGENS: COMO ANALISAR ESTEREÓTIPOS VISUAIS

Johnni Langer

Luciana de Campos

Hoje vivemos em um mundo dominado pelas imagens. Elas estão em nosso cotidiano, em nosso trabalho e diversão, mas também na educação. Já faz algum tempo que os professores em geral, incluindo os de História, incrementam suas aulas com imagens das mais variadas. Mas em muitos casos esses usos não ultrapassam a função ilustrativa das imagens, importante por certo, mas que não auxiliam os alunos a desenvolver uma relação mais crítica e reflexiva com este tipo de fonte histórica e ou midiática. Nosso intento neste texto é fornecer ao educador alguns parâmetros para que ele possa desenvolver uma relação mais operacional com este tipo de recurso didático.

Analisar imagens não é algo tão complexo, mas exige uma certa dose de leituras e experiência. Em língua portuguesa, o manual mais adequado para uma introdução no estudo de imagens históricas e passível também de uso no ensino fundamental e médio é *História & Imagem* (Paiva, 2006), mas o autor se concentra somente em casos brasileiros. Para uma abordagem mais densa e que também leva em conta o medieval, o livro *Testemunha ocular* é altamente recomendado (BURKE, 2004). Para usos em cursos universitários e de pós-graduação, a obra *O corpo das imagens* oferece vários exemplos avançados de interpretações analíticas de fontes imagéticas na Idade Média (SCHMITT, 2007).

Pensando especificamente no ensino de história medieval, o recurso e acesso mais imediato de imagens por parte de professores e alunos são os disponíveis nos livros didáticos. Mas em um denso estudo sobre esse tema, pesquisadores constataram que as imagens inseridas nos manuais ainda são submissas em relação a uma autoridade do texto; questões estéticas não são tratadas; as autorias das imagens e seu contexto social

são muitas vezes inexistentes; ocorre um consumo rápido e superficial, sem maiores interrogações ou análises (VITA, SILVA, SANTOS, 2019). Desta forma, percebemos que as imagens inseridas nos livros didáticos não colaboram diretamente para a formação de receptores críticos.

Obviamente cabe ao professor a tarefa de criar nos alunos o desenvolvimento de uma posição reflexiva perante as imagens. Para usos pedagógicos da cultura visual, o principal é sempre levar em conta a experiência e o cotidiano dos alunos, além de problematizar a imagem em relação ao conteúdo abordado (GENTILE, 2003, 44-49). Várias publicações já apresentam algumas metodologias e conceitos para o uso de imagens no ensino de História: a utilização de pinturas com temática história utilizando problemáticas e indagações sem que os alunos-receptores tenham acesso aos dados autorias das obras e possam utilizar de forma mais criativa o seu repertório de conhecimentos e ainda, as pinturas dentro do referencial dos usos da História (COELHO, 2012); identificação de imagens com temas históricos e sua relação com a temática da aula e currículo (BATISTA, 2016); a utilização de situações-imagens no ensino, onde o aluno pensa, critica e analisa a imagem com base em seu repertório, questões fornecidas pelo educador e diversos elementos motivacionais (Pereira, 2018); o uso de códigos e contextos para desnaturalizar e sensibilizar a percepção das imagens, construindo um conhecimento histórico que não seja baseado na dicotomia do correto e incorreto (MOLINA, 2007).

O referencial da Cultura Visual

Nosso principal referencial teórico e metodológico são considerações sobre a cultura visual. Em tal abordagem, procuramos compreender o *contexto social* em que uma imagem particular é criada, dentro de perspectivas multidisciplinares. Assim as imagens fornecem acesso a visões contemporâneas de um determinado recorte cultural e de seu passado histórico. Neste sentido, as imagens precisam de uma série de contextos (políticos, materiais e artísticos) para serem compreendidas, mas sempre tendo em conta a experiência cultural da visualidade como principal elemento (KNAUSS, 2006).

Para exemplificações, seguiremos o método de John Harvey (2002) analisando cada imagem em três níveis e seus possíveis usos no ensino de História Medieval (adaptação e incorporação nossa):

Nível 1: A experiência imediata do olhar, definindo os principais elementos temáticos da imagem e os secundários. Criando problemáticas e interrogações, além de identificar o autor e dados da obra. Aqui a imagem tem uma função ilustrativa no ensino, baseada diretamente no conteúdo temático da aula. Análise sincrônica.

Nível 2: O conteúdo da obra é comparado à outras imagens, séries, coleções e temas do mesmo período ou temática, com a finalidade de refletir sobre os simbolismos, estilos e conexões culturais da imagem. Aqui a imagem tem uma função referencial e crítica no ensino. Análise sincrônica.

Nível 3: A imagem é identificada a uma tradição iconográfica (anterior e posterior à obra examinada), onde os contextos nacionais, sociais, culturais e estéticos são estabelecidos. Neste momento, os estereótipos visuais são contextualizados historicamente. Aqui a imagem colabora para a formação de um pensamento mais reflexivo e histórico no ensino sobre determinado tema. Análise diacrônica.

Conforme o conteúdo das aulas, cada nível de análise das imagens pode envolver questões e problemáticas desenvolvidas para aos alunos, permitindo a estes utilizarem seus próprios repertórios e a desenvolverem um maior pensamento crítico em cultura visual. Com o objetivo de tornar nossa metodologia mais operativa para os professores, estabelecemos um conjunto selecionado de imagens para analisarmos - aquelas vinculadas com estereótipos visuais sobre o medievo. Aqui entendemos estereótipos como representações simplificadas, distorcidas ou deformadas e com caráter redutor e subjetivo da realidade, recebido como verdade por um dado grupo social em determinado contexto histórico (EDROM, 2018, 93-102; LANGER, 2005, 98). Já os estereótipos visuais são reproduzidos na mídia e arte como ferramentas cognitivas para serem propagadas no ambiente social, perpetuando por vezes normas e ideologias. Com isso os estereótipos visuais enquadram as expectativas das pessoas e também apoiam a construção de referências populares sobre o passado histórico e a sociedade (HAAKE, 2009, 55).

Iniciamos nossa exemplificação prática utilizando imagens criadas diretamente no medievo. Elas em si não são estereótipos visuais, mas vão ajudar na desconstrução de um dos mais propagados clichês sobre este período: a de que as pessoas da Idade Média não tinham qualquer tipo de higiene. Em nosso texto, todas as imagens do lado esquerdo

receberão análises seguindo a metodologia de John Harvey. As imagens da direita serão utilizadas apenas como contraponto comparativo, sem maiores detalhamentos analíticos.

Figura 1



Le bain, tapeçaria, La Vie seigneuriale, c. 1500⁸⁰

Figura 2



Imagem de manuscrito, Guillaume de Boldensele, *Liber de quibusdam ultramarinis partibus et praecipue de Terra sancta* (f. 129v, BNF, Paris, c. 1410-1412)⁸¹

⁸⁰ Museu de Cluny. Disponível em <https://www.musee-moyenage.fr/collection/oeuvre/la-vie-seigneuriale.html>. Acesso em 31/08./2023.

Nível 1: A cena de banho é a mais famosa de uma coleção de seis tapeçarias produzidas na França no final do medievo (*La Vie seigneuriale*, A vida senhorial, fig. 1). Ela apresenta uma jovem senhora ao centro da cena, banhando-se de pé em uma fonte ornamentada e portando um capuz francês. Um atendente traz uma esponja, enquanto duas serviçais portam um estojo com joias e um prato de frutas. Ao fundo dois músicos tocam um alaúde e uma flauta. No primeiro plano, a fonte desagua num pequeno recanto com alguns patos selvagens.

Nível 2: A nudez da jovem senhora, a atenção ao luxo e ao prazer recordam cenas do banho da deusa Vênus em esculturas e pinturas, populares desde a Antiguidade e que começam a ser revalorizadas no final do medievo e plenamente após o Renascimento. A presença dos criados e as damas de companhia concedem um certo aspecto erótico. O fundo floral é destacado pela presença da fonte borbulhante e da lagoa dos patos. O ambiente é animado e poético. Esse motivo floral (*millefleurs*) foi característico da tecelagem holandesa e sugere que um patrono muito rico financiou o conjunto de tapeçarias. Apesar da idealização do conjunto, a cena do banho reflete a riqueza da elite aristocrática deste período, onde o banho se torna um emblema do luxo e do prazer.

Nível 3: A cena de banho da tapeçaria *La Vie seigneuriale* é o resultado de uma tradição iconográfica iniciada após o século 12, que ressalta a importância e a visibilidade social do banho. Essa tradição foi resultado das novas concepções sobre higiene e a associação da água com a terapêutica, aumentando o número de banhos, saunas e termas, especialmente nas cidades. Ocorriam as práticas de banhos privados (em banheiras domésticas) e aquelas que eram luxuosas (como na tapeçaria *Le bain*), individuais ou coletivas. A prática do banho torna-se corriqueira e mesmo peregrinos em viagem (fig. 2), a improvisam por meio de mergulhos em rios nas regiões alcançadas. Duas gravuras de Albrecht Dürer, executadas poucos anos antes da tapeçaria francesa, evocam essa tendência iconográfica e social: *Das Frauenbad* (o banho das mulheres, 1496) e *Das manerbade* (o banho dos homens, 1497). Mas então, de onde vem o estereótipo de que no medievo não havia higiene? (“os homens cheiravam mal e não trocavam de roupa” (Tossieri, 2010, 82). Ele foi popularizado pelo escritor francês Jules Michelet, que em seu livro *A feiticeira* (1862) afirmou sobre o medievo: “Nenhum banho em mil anos” (Martignoni, 2011, 50). O estereótipo da falta de higiene também foi

⁸¹ Disponível em <https://demonagerie.tumblr.com/image/31485423454> Acesso em 31/08/2023.

utilizado no cinema, como no filme francês *Os Visitantes - Eles Não Nasceram Ontem!* (1993), na figura do grotesco personagem Jacquouille la Fripouille (Robert, 2018).

Estudos de caso: estereótipos visuais modernos sobre o medievo

A seguir, elencamos uma série de imagens modernas sobre o medievo, todas relacionadas a estereótipos visuais (positivos e negativos a respeito do passado). Não é uma listagem completa e por questões de espaço, não realizaremos análises muito detalhadas. Essa seção tem o propósito de servir de modelo básico para que os professores possam utilizar a metodologia da cultura visual em suas aulas e pesquisas.

Estereótipo visual 1: A Idade Média como Idade das Trevas

Figura 3



Idade das trevas⁸²

Figura 4



De volta à Idade Média⁸³

Nível 1: A charge foi elaborada pelo artista gráfico Bira Dantas e o escritor e roteirista Gian Danton, ambos profissionais renomados na produção de histórias em quadrinhos no Brasil. A imagem apresenta um casal de aristocratas medievais consultando uma bruxa, a respeito do futuro (fig. 3). O homem segura em seus braços uma máscara em forma de cone, utilizada pelos médicos da peste negra – esta mencionada numa legenda com data na parte superior da imagem. A sala contém vários elementos relacionados ao estereótipo da bruxa: gato preto, pentagrama, grimório (livro de magia) e amuletos. No centro da imagem, destaca-se uma bola de cristal, onde surge

⁸² Gian Danton e Bira Dantas, desenho, 2020. Disponível em <https://www.humorpolitico.com.br/> Acesso em 31/08/2023.

⁸³ Sidney Falcão de Carvalho, desenho, 2020. Disponível em <https://www.humorpolitico.com.br/> Acesso em 31/08/2023.

a imagem do futuro, representada por negacionistas da vacina em 2020, utilizando a bandeira do Brasil e camiseta com a inscrição Bozo.

Nível 2: A charge foi produzida em 2020, num momento em vários grupos conservadores foram identificados com o período medieval, devido a ideologias de extremistas cristãos, política autoritária por parte do governo federal e negação da ciência. Com a epidemia do coronavírus, o medieval também foi resgatado com a peste negra. Houve por parte de grupos, artistas e intelectuais críticos a produção de diversas ilustrações, charges e manifestações públicas alardeando uma “volta à Idade Média”. Com isso, este período histórico foi associado a uma certa parte da sociedade brasileira, dentro do esquema: religião e autoritarismo extremo, epidemia avassaladora, combate à ciência, todas assimiladas ao grande estereótipo da *Idade das Trevas*. O site onde a imagem foi veiculada originalmente, *Humor Político*, reúne trabalhos de chargistas de todo o país, com um foco centrado na crítica contundente ao governo federal. Por ali também foi veiculado a charge, *De volta à Idade Média* (fig. 4), onde a ministra Damares Alves apresenta um cinto de castidade, tradicionalmente relacionado com o medieval, mas que na realidade trata-se de uma invenção moderna. Os cintos que existem atualmente foram fabricados entre os séculos 17 e 18 como peças alegóricas e de piada (nunca com um uso “real”) e a sua identificação em alguns museus como sendo medievais é equivocada (FESSENDEN, 2015).

Nível 3: A Idade das Trevas é uma visão que ainda impera de forma geral no mundo contemporâneo, interpretando o medieval como “uma época de ignorância, de embrutecimento, de subdesenvolvimento generalizado” (PERNOUD, 1978, 13). Apesar da popularidade de temas medievais com uso positivo na mídia, jogos, cinema e literatura, o medieval ainda é o período histórico preferido para referenciar situações de crise, miséria, extremismos e obscurantismo. O anticlericalismo moderno foi um dos responsáveis pela popularização de uma época supostamente dominada e reprimida radicalmente pela Igreja, contrastada com o século das Luzes (o Renascimento) e o triunfo de uma civilização refinada sobre a grosseria e barbárie (AMALVI, 2002, 538). A contrapartida romântica das representações sobre o medieval, mais positivas e apaixonantes, por certo, não fizeram desaparecer estas representações de um período dominado pelas sombras. As mais diversas mídias e formas de arte a partir do século 20 vão compartilhar lado a lado estas duas tradições de estereótipos visuais: a negativa e a positiva e, em alguns

casos, acabam ocorrendo no mesmo suporte. Mesmo filmes com certo embasamento histórico e muito utilizados no ensino de História, como *O nome da Rosa*, acabam perpetuando o velho estereótipo, ao apresentar cenas de restrição ao conhecimento por parte dos religiosos; a representação da inquisição como violenta e arbitrária; quadros de filmagem cheios de sombra e trilha lúgubre (HULSHOF, 2020). Também ocorrem contextos onde a Idade Média é erroneamente identificada a outras épocas pela recepção fílmica, devido a presença comum de certos elementos materiais e sociais nestas produções, a exemplo da perseguição a mulheres (como *As bruxas de Salém*, que transcorre no século 17 nos Estados Unidos), cenas palacianas (a séries *The Tudors*, 2007, que é uma trama na Europa moderna) ou a tortura em calabouços (*O poço e o pêndulo*, que se passa na Espanha do século 19).

Questões didáticas para os discentes: por que o medievo ainda é considerado a Idade das trevas? Você conhece algum tipo de mídia onde a Idade Média é vista como referenciais obscuros?

Estereótipo visual 2: O medievo como período de queima das bruxas

Figura 5



Hexenverbrennung, Gottfried Franz, litogravura colorizada, 1880⁸⁴.

Figura 6

Cartaz britânico do filme *Pacto com o diabo* (*Witchcraft*, 1964)⁸⁵

Nível 1: A imagem 5 é uma pintura do final do Oitocentos que contém a representação de uma jovem mulher, amarrada a um poste sobre uma pilha de madeira que começa a ser queimada. O céu está coberto de nuvens cinzas e ela possui um olhar suplicante e voltado para o alto. A imagem apresenta uma vítima passiva e agonizante. O seu autor, Gottfried Franz, foi um retratista e ilustrador alemão. Já o cartaz do filme *Pacto com o diabo* (fig. 6) apresenta uma mulher com um capuz e túnica verde, com os braços abertos e mãos espalmadas em uma posição de invocação, logo acima de uma fogueira, com caráter autoritário e de poder – mostrando que ali ocorre o mal e que ele precisa ser eliminado. O cartaz do filme está dentro dos padrões vigentes na década de 1960, onde o título aparece em destaque em grandes letras e mostrando que se trata de uma obra de horror.

Nível 2: A pintura da bruxa queimando está inserida em uma série de produções artísticas sobre este tema, que se popularizaram após a publicação do livro *Le sorcière* (A feiticeira), de Jules Michelet em 1862. Apesar da maioria das bruxas terem sido queimadas durante o período de 1560 a 1650 (Obermeier, 2008, 218), o livro de Michelet auxiliou na propagação popular de que tudo o que se refere às bruxas ocorreu no medievo. Nesta obra, a bruxaria medieval é vista como um ato de resistência pagã e camponesa contra a opressão do feudalismo e da Igreja. A bruxa é vista como um ser

⁸⁴ Disponível em <https://www.akg-images.fr>. Acesso em 31/08/2023.

⁸⁵ Disponível em <https://www.imdb.com/title/tt0058753> Acesso em 31/08/2023.

positivo e o próprio sabá (a reunião das feiticeiras) se transforma numa espécie de revolução francesa popular (Shen, 2008, 19-20). Outro elemento que vai criar uma forte identificação visual de uma mulher queimando com os tempos medievais são as dezenas de pinturas realizadas sobre Joana d'Arc morrendo queimada, a partir de 1829 (com Eugène Devéria, *La mort de Jeanne d'Arc*) até final do Oitocentos. Apesar desta personagem histórica ter sido acusada de heresia e não de bruxaria, a recepção vai fundir todos os elementos em um mesmo parâmetro: uma jovem camponesa, praticante (ou acusada) de bruxaria, perseguida e vitimizada pela Igreja na Idade Média.

Nível 3: As representações visuais sobre a bruxa são complexas e variadas, tendo uma longa tradição iconográfica desde o Renascimento e constantemente ressignificadas pelas artes e mídias (Petherbridge, 2018, p. 13-111). No século 20, o movimento feminista e escritoras relacionadas com o neo-paganismo (especialmente a wicca) reforçaram a imagem da queima das bruxas durante o medievo, dentro de uma espécie de um novo anticlericalismo ou simples oposição ao poder da Igreja. Neste sentido é emblemático o poema *Witch burning* (Bruxa queimando, 1959), de Sylvia Plath, simbolizando um suposto poder que a mulher obteria pela destruição de seu corpo. Em síntese, podemos elencar que existem duas tradições de releituras modernas da bruxa queimando: uma em que é apenas uma simples vítima da inquisição, uma camponesa inocente que foi considerada bruxa; ou então, uma verdadeira praticante de artes mágicas, que obtém o seu poder pelo oculto, mas que também foi perseguida. Ambas teriam sido supostamente queimadas durante o medievo.

Sugestões de atividades didáticas: O tema pode ser utilizado pelo professor para repensar outras questões históricas no ensino de história – apresentar novas visões historiográficas sobre a inquisição (especialmente a presente na Europa moderna), por exemplo. Uma idéia comumente encontrada nos livros didáticos (textualmente e iconograficamente) é que *todos* os condenados pela inquisição eram punidos pela queima na fogueira e *sempre* eram bruxas (DIAS, 2013, p. 9-10). Outra questão importante é uma reflexão sobre a violência comumente associada com o medievo e que guerras, torturas e conflitos religiosos não foram exclusividade do medievo (contraponto: a Guerra dos Trinta Anos e a Segunda Guerra Mundial, como exemplos). No caso específico das bruxas queimando na Idade Média, uma atividade interessante seria a discussão pelos alunos da permanência deste estereótipo em jogos eletrônicos, cinema e rpgs: como elas

estão representadas nestas mídias? Até que ponto elas perpetuam e reatualizam a visão de uma Idade das trevas?

Estereótipo visual 3: A princesa medieval idealizada

Figura 7



***Accolade*, Edmund Blair Leighton, pintura a óleo, 1901⁸⁶**

Figura 8



Princesa Aleta, quadrinho *Príncipe Valente*, Harold Rudolf Foster, desenho, 1937⁸⁷

Nível 1: A pintura *Accolade* apresenta uma jovem mulher de longos cabelos dourados, que caem sobre um vestido branco. Ela segura uma espada na mão direita e com ela faz a sagração de um cavaleiro (adubamento) que está ajoelhado na sua frente, com algumas pessoas ao lado observando a cena. A pintura foi executada por Edmund Blair Leighton (1852-1922), pintor britânico especializado em temas da realeza e do medieval, associado esteticamente ao movimento conhecido por irmandade pré-rafaelita e talvez seja uma alusão indireta à rainha Guinevere e o cavaleiro Lancelote.

Nível 2: A pintura está inserida em um amplo resgate medieval promovido pela literatura e artes visuais durante o romantismo oitocentista, onde os personagens arturianos ganharam muito destaque (especialmente na Inglaterra vitoriana) e em especial, as personagens femininas. Várias pinturas refletiam a fascinação da Irmandade pré-rafaelita pela beleza, sexualidade e "loucura" feminina, muitas vezes filtradas pelo moralismo vitoriano sobre gênero (FISCH, 2013, 70-71). Mas a pintura *Accolade* de

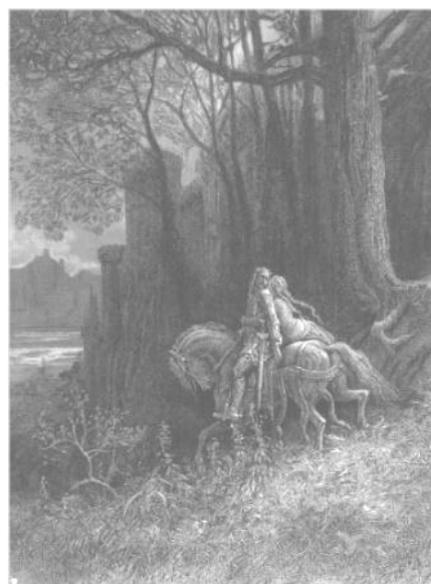
⁸⁶ Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki> Acesso em 31/08/2023.

⁸⁷ Disponível em <http://aprincenamedvaliant.blogspot.com/2017/02> Acesso em 31/08/2023.

Leighton já transparece também outra faceta das novas configurações da mulher medieval – aqui ela está numa situação de poder, sagrando um cavaleiro. Possivelmente uma influência dos movimentos feministas da Europa no final do século 19. De típicas situações de submissão ou impotência, agora a mulher passa ao comando da situação.

Nível 3: O século 20 vai conhecer novas modificações do estereótipo da princesa medieval. Aos poucos, ela vai se configurar em diferenciados comportamentos de sexualidade, de controle e poder. Um exemplo é com a personagem Aleta do quadrinho *Príncipe Valente* (fig. 8). Ela aparece vestida de forma sensual, recostada sobre almofadas e com um punhal atado sobre a sua perna. A imagem de Aleta já mostra uma mulher dona de grande sensualidade e que consegue se defender sozinha, ou seja, emancipada do poder masculino. Aleta serviu como inspiração direta para outras personagens midiáticas, como a princesa Leia da trilogia *Guerra nas estrelas* (1977-1983). Paralelamente ao desenvolvimento do modelo ao estilo Disney (submissas, inativas, sempre em perigo e aguardando alguém) o padrão das princesas medievais intrépidas e ousadas vem sendo constante em diversos filmes (Guinevere em *Rei Arthur* de 2004; Merida em *Valente*, 2012). Neste último filme, a personagem Merida não necessita ser salva por homem ou casamento e luta por tomar decisões, questionando hierarquias e padrões (Abrantes, 2020, 121-143).

Questões didáticas: quadrinhos, filmes e jogos podem ser usados para explorar o próprio universo mental dos alunos, por exemplo, no ensino fundamental: como são representadas as princesas medievais nestas mídias? Especialmente os quadrinhos podem servir de contraponto para a desconstrução de clichês no ensino: quase nenhuma mídia apresenta como protagonistas figuras femininas advindas do campesinato ou plebe, como se o medievo fosse constituído somente por membros da aristocracia ou realeza (Langer, 2009, 5). No caso das princesas medievais, elas são idealizadas, tanto em comportamento (quase sempre bondosas, puras, ingênuas, delicadas) quanto em características físicas (geralmente loiras). As razões e motivações destes estereótipos devem ser buscadas tanto pelos alunos quanto pelos professores.

Estereótipo visual 4: O castelo medieval idealizado**Figura 9****Camelot, Gustave Doré, desenho, 1868⁸⁸****Figura 10****Geraint and Enid ride Away, Gustave Doré, desenho, 1868⁸⁹**

Nível 1: As duas imagens são de autoria do renomado ilustrador Paul Gustave Doré (1832-1883), de origem francesa. Elas apresentam duas visões idealizadas dos castelos medievais e foram originalmente inseridas na edição de 1868 do livro *Idílios do rei*, do poeta inglês Alfred Tennyson, este apresentando uma versão romântica das narrativas arturianas. Na imagem 7 temos um cavaleiro em primeiro plano e dentro de uma penumbra, enquanto ao fundo o castelo é destacado pelo seu brilho e imponência, erguendo-se de modo majestoso perante um rochedo imenso. Na imagem 8 o castelo também está no segundo plano, mas agora surgindo apenas com sua silhueta, sendo o resto imerso em plena escuridão noturna. Um casal em um cavalo ocupa o primeiro plano e recebe iluminação direta, sendo possível conferir alguns de seus pormenores. As duas imagens podem ser empregadas no conteúdo sobre o feudalismo e castelos e o educador pode criar algumas questões para aos alunos, tais como: vocês consideram estas imagens realistas? Quais impressões e sensações surgem ao observar estas duas imagens?

Nível 2: As ilustrações de Doré para o livro *Idílios do rei*, em sua maioria, trazem imagens de Camelot e de castelos, constituindo praticamente uma metáfora visual do medievo. Elas correspondem ao então recente fascínio que o romantismo estava

⁸⁸ Disponíveis em: <https://www.wikiart.org> Acesso em 31/08/2023.

desenvolvendo sobre este tema da arquitetura medieval. Aliás, também sendo um produto do grande resgate que o medievo estava tendo nas artes em geral, em sua busca pelas origens e “infância dos povos” (AMALVI, 2002, 140). As ilustrações de Doré tiveram um papel importante na popularização dos mitos arturianos a partir do século 19. O artista acabou ressignificando os poemas de Tennyson, mudando a ênfase das relações entre os personagens para a relação entre os personagens e a paisagem que eles habitam, sempre dentro de uma visão gótica (LUPACK, 2008). *Questões didáticas:* estes castelos representados nas ilustrações de Doré recordam outras imagens de mesmo tema? Por quê?

Nível 3: As duas imagens de Doré são produtos diretos do romantismo oitocentista e correspondem a uma visão positiva do mundo medieval, resgatado nesta época não mais como um período de trevas e obscurantismo, mas de glória nacionalista. Os castelos são popularizados dentro de estereótipos que inicialmente generalizam e banalizam o período: eles teriam existido durante toda a Idade Média e eram habitados preferencialmente por reis e princesas. Diferenças em materiais de construção, plantas, estrutura, funcionalidade e paisagem foram deixados de lado, assim como o detalhe de ter sido a residência fortificada de qualquer senhor feudal (LOYIN, 1990, 78). A primeira imagem de Gustave Doré (fig. 7), ilustrando Camelot, representa o castelo enquanto manifestação do poder: suas muralhas erguem-se altivas, confundindo-se com a iluminação do ambiente em volta. Abaixo do penhasco, com tons mais escuros, conserva-se de forma contrastada uma pequena vila, perdida em sua diminuta dimensão oposta à imensa fortaleza. O castelo medieval foi um símbolo da força e poder, do qual as nações europeias trataram de perpetuar em busca de suas origens e os poetas o cantarem enquanto um estado da alma (LE GOFF, 2009, 94, 103). Já a segunda imagem (fig. 8) representa outros aspectos do castelo na imaginação artística: o mistério, o medo, a tirania, a ruína, todos contemplados pela literatura gótica e fantástica durante o século 19. O cinema tratou de perpetuar estes dois estereótipos visuais. No primeiro caso, sendo o castelo um reduto do poder do rei em qualquer período do medievo, temos as produções *Vikings os conquistadores* (1958) e *Excalibur* (1981), já como local de terror e medo, um exemplo entre vários é *O castelo assombrado* (1963). E uma produção que contém ao mesmo tempo as duas formas de representação foi *Bela Adormecida* (1959, o

⁸⁹ Disponíveis em: <https://www.wikiart.org> Acesso em 31/08/2023.

mesmo castelo, antes e depois da personagem Aurora ser enfeitiçada). *Questões didáticas:* você conhece alguma produção cinematográfica que apresente de forma realista os castelos medievais? Conhece algum quadrinho, livro, filme ou jogo que apresente os castelos como ruínas do medo ou locais de tirania?

Possibilidades didáticas: o site <http://www.castles.info> fornece várias descrições fotográficas de castelos medievais de toda a Europa, que podem ser contrastadas com as representações estereotipadas da arte e da mídia, levando os alunos a desenvolverem um maior senso crítico na recepção de imagens.

Estereótipo visual 5: O medievo como período de torturas

Figura 11



O julgamento secreto com a donzela de ferro em Nuremberg, Litogravura de Johann Friedrich Perlberg, 1863⁹⁰.

⁹⁰ Disponível em <https://wellcomecollection.org/works/ucmf44j5> Acesso em 31/08/2023.

Figura 12**Cartaz norte-americano do filme italiano *La vergine di Norimberga*, 1963⁹¹**

Nível 1: A ilustração apresenta um homem de olhos vendados e ajoelhado, perante uma “virgem de ferro”, um instrumento de tortura com a frente esculpida de uma mulher. No interior desta cápsula de madeira ocorrem cravos de ferro. Ao seu lado o carcereiro porta uma tocha, enquanto o carrasco se apoia do outro lado. Quatro das cinco pessoas do cárcere utilizam máscaras, concedendo um ar de mistério e grotesco na composição da imagem. O autor da litogravura, Friedrich Pelberg (1848-1921), foi um renomado pintor e arquiteto alemão, conhecido por retratar paisagens exóticas e temas orientalistas. A imagem foi inserida em publicações populares na Alemanha da década de 1860.

Nível 2: A imagem pertence à tradição oitocentista em inventar equipamentos de tortura atribuídos ao medievo. A denominada “virgem de ferro” (em alemão: Eiserne Jungfrau) surgiu no século 18, em uma criação ficcional do filósofo Johann Siebenkees e durante a década de 1860, diversas peças foram construídas e exibidas em museus como sendo autenticamente medievais. Também neste contexto outros instrumentos de tortura foram inventados, como a “pera da angústia” (objeto metálico circular para ser introduzido na boca, vagina ou ânus da vítima) na França, os “anjinhos” (anéis de ferro para apertar polegares) na Inglaterra, entre outros. Essas fraudes históricas foram produtos de uma mentalidade vitoriana - que com a representação de uma Idade Média

⁹¹ Disponível em <https://www.cinematerial.com/movies/vergine-di-norimberga-la-i57646/p/y9toq4sl> Acesso em 31/08/2023.

cruel, violenta e primitiva - legitimava a sua própria representação como uma sociedade moderna, científica e civilizada (BISHOP, 2014, 16).

Nível 3: O ambiente da tortura medieval começou a ser muito popular na Europa ao início do século 19, sendo inicialmente um tema da literatura gótica, passando depois para as artes visuais. Já no século 20, a literatura, os quadrinhos e o cinema de terror deram continuidade a essa tradição, mas de forma ainda mais extremada. Os filmes em especial, trataram de seguir o estereótipo, alguns de forma mais comercial (como *Caça às bruxas*, 2011) ou de modo radical e sádico (na produção B: *Torture Dungeon*, 1970, enfocando a Inglaterra Medieval). O tema da virgem de ferro também fez sucesso na mídia, sendo o tema principal da produção italiana *A mansão do homem sem alma* (*La vergine di Norimberga*, 1963) – e o cartaz reflete a essência deste filme (fig. 12), mesclando sadismo e erotismo: uma moça loira gritando de pavor, perante os cravos que se fecham. Mas o sucesso definitivo na recepção moderna deste instrumento de tortura viria com a banda de heavy metal britânica *Iron Maiden*. Na música homônima, lançada no primeiro álbum (1980), percebemos que ela se torna a celebração definitiva do terror identificado aos tempos medievais: uma mistura de sadismo e de um poder representado pelo sangue (Eu só quero ver seu sangue/ Enquanto cai no chão/A Donzela de Ferro não pode ser enfrentada).

Questões didáticas: a presença da tortura medieval na mídia e cinema ainda pode refletir um aspecto de autoafirmação da sociedade moderna, ou seja, de se reconhecer pela alteridade?

Estereótipo visual 6: Os vikings como estupradores e saqueadores impiedosos
Figura 13



***Ein Wikingerüberfall*, Ferdinand Leeke, Munique, pintura a óleo, 1901⁹²**

⁹² Disponível em <https://commons.wikimedia.org/wiki/> Acesso em 31/08/2023.

Figura 14**Ilustração de Viking (sem autoria)⁹³**

Nível 1: A pintura a óleo *Ein Wikingerüberfall* (Um ataque Viking) foi realizada em 1901 pelo pintor alemão Ferdinand Leeke (1859-1937). Ele ficou famoso por ter pintado cenas da ópera wagneriana no final do século 19, sob financiamento do filho do compositor, Siegfried Wagner. A pintura representa o ataque dos nórdicos em uma cidade do Mediterrâneo, a julgar pelo tipo de arquitetura. O principal elemento destacado na imagem é a embarcação, já apresentando detalhes mais históricos, talvez influenciada pela recente descoberta do navio de Gokstad (Noruega, 1880). Dentro da embarcação, um grupo distribui e contempla o ouro e joias saqueados, enquanto dois, na praia e nas águas, transportam duas mulheres – estas com vestimentas brancas e cabelos escuros. Ao fundo da cena, no alto da colina, a cidade arde em chamas e solta uma espessa fumaça.

Nível 2: O sentido geral da composição é a glorificação do passado germânico, bem ao gosto do romantismo alemão do Oitocentos. Uma das figuras retratadas na pintura, o guerreiro que abduz uma mulher e ergue sua espada para o alto, recorda muito outra pintura de Leeke, *Siegfried in der Schmiede*, realizada um ano antes. Ao contrário dos homens que estão na embarcação (com roupas coloridas e de estilo nórdico), este guerreiro apresenta uma indumentária de pele que cobre o corpo, recordando os antigos germanos. Leeke atualizou as representações dos vikings, não apresentando seu principal estereótipo visual, os chifres no elmo, e reconstituindo detalhes na ornamentação da embarcação. Mas ao mesmo tempo, conserva duas das principais fantasias históricas: a

⁹³ SCHMIDT, Mário Furley. Nova História crítica: 5ª série, São Paulo: Nova Geração, 2001, p. 65.

violência dos saques e a abdução/estupro. Os franceses já vinham produzindo várias pinturas neste sentido: *Le Siège de Paris par les Normands* (1879), de Alphonse de Neuville, representando os nórdicos invasores como bestiais e semelhantes a homens das cavernas; *Pirates Normands au IX siècle* (1894), de Évariste Vital Luminais, onde piratas transportam uma mulher loira e seminua pela praia. E também os britânicos, como exemplo da pintura *After the raid* (de Edwar Hale, 1892, fig. 14), que apresenta um bando de escandinavos com sua pilhagem, duas mulheres e um menino nus, alegoria do poder masculino impiedoso. O viking como estuprador é uma construção romântica, sem nenhum respaldo nas fontes históricas (LANGER, 2018, p. 240-244). E a violência nórdica é um referencial que pertence mais aos escritores contemporâneos do que aos tempos medievais (LANGER, 2021).

Nível 3: O nórdico da Era Viking recebeu inúmeros estereótipos e representações fantasiosas desde o século 18. Com o romantismo nacionalista, ele foi vinculado a conotações positivas (por parte de alemães, escandinavos e britânicos) e negativas (por franceses). Já no século 20, os quadrinhos, romances e o cinema em geral vão incorporar estas duas tradições iconográficas. Em particular o cinema vai popularizar a figura do herói navegador, mas também conquistador – na abertura do filme *Vikings, os conquistadores* (1958), o tema do estupro foi incluído. E ele não desaparece de produções mais recentes, como na série *Vikings* (2013-2020). A violência se perpetua lado a lado de outros estereótipos, como o elmo chifrudo, equipamentos e embarcações sombrias, a exemplo da produção *Desbravadores* (2007). Mesmo em livros didáticos de História produzidos no Brasil (fig. 14), o Viking é associado visualmente com cornos, força bruta, pilhagem e abdução de mulheres. A desconstrução dos estereótipos sobre os nórdicos no ensino de História também pode ser realizada se levar em conta a participação crítica dos alunos (LANGER, 2002, 95).

Questões didáticas para os alunos: O que você conhece sobre os “Vikings”? Em sua opinião, o que existe de fantasia sobre a História dos nórdicos durante a Era Viking?
Atividade: o uso de jogos eletrônicos com temática nórdica pode ser um grande auxiliar na mediação do processo de ensino-aprendizagem de história medieval, por exemplo, a utilização de jogos envolvendo o cotidiano e arquitetura da Era Viking por meio de atividades conduzidas por professores (SOARES, 2021), facilitando uma maior reflexão e desconstrução do estereótipo do nórdico como um pirata destruidor e irracional. Ou

então, a utilização de RPG no ensino, que pode ajudar pedagogicamente uma melhor compreensão da figura estereotipada do Viking, uma prática já comum em oficinas de escolas básicas brasileiras (Barros & Trevisan, 2021).

Estereótipo visual 7: O banquete medieval idealizado

Figura 15



Cena de banquete no quadrinho *Príncipe Valente* (vol. 3), Harold Rudolf Foster, 1941-1942⁹⁴

Figura 16



Ein Wikingerfest, Ferdinand Leeke, pintura a óleo, 1925⁹⁵

⁹⁴ Disponível em <https://www.zipcomic.com/prince-valiant-issue-tpb-3-part-2> Acesso em 31/08/2023.

⁹⁵ Disponível em <https://www.art.com> Acesso em 31/08/2023.

Nível 1: A primeira imagem apresenta um farto banquete, com muitas pessoas sentadas e outras ao redor, algumas brincando e outras comendo até a exaustão e com as canecas servidas (fig. 15). Há também alguns cães presentes no salão, que se deliciam com os restos que lhes são oferecidos. Algumas pessoas estão caídas no chão, embriagadas e outras empanturradas. O autor da imagem foi o quadrinista norte-americano Harold Foster (1982-1982). Ela apresenta a visão de que o banquete medieval era um momento destinado somente à fartura e beberagem, sem maiores compromissos. A cena faz parte de tiras dominicais publicadas em jornais aos domingos, com grande sucesso nos Estados Unidos até os dias de hoje.

Nível 2: O quadrinho Príncipe Valente é uma obra que mescla reinterpretções modernas do medievo aliada à mitologia nacional estadunidense (ALBUQUERQUE, 2019, 160). A exemplo de outros quadrinhos e produtos midiáticos modernos, ele transfere vários elementos modernos para o mundo antigo. E são produtos diretos do romantismo oitocentista, que também fabricou vários outros estereótipos e ideais históricos sobre os tempos passados. Neste caso específico, temos dois elementos principais – o banquete medieval como um todo (genérico para toda a Europa) e outro, aplicado ao mundo germânico-escandinavo. Mas em ambas, as ressignificações são as mesmas: um sinônimo de embriaguez, desordem, excessos. No mundo germânico antigo e alto medieval, os banquetes eram atividades realizadas para se concretizar compromissos sociais, especialmente políticos – se firmavam alianças. O caráter festivo existia, por certo, mas não se separava de “discussões sérias” (a ideia de *convivium*). Já no medievo central, os senhores e soberanos se valiam dos banquetes para reforçar os laços feudo-vassálicos. No medievo tardio, elas se transformam em festas cortesãs, onde as ligações de poder se uniam com simbologias de hierarquizações de quem come e de quem serve (Althoff, 1998, 300-310).

Nível 3: A segunda imagem é uma pintura do alemão Ferdinand Leeke do início do século 20 (fig. 16), onde é reconstituindo um banquete em uma floresta, com diversas pessoas se embriagando e comendo de forma exagerada. Ela reforça o estereótipo dos bárbaros como sendo beberrões e glutões, que tem um comportamento rude e só sabem se alimentar de maneira grotesca. Ela é devedora da imagem oitocentista de um passado bucólico e ancestral das nações (no caso, da alemã), onde os antepassados estavam mais próximos da natureza, sendo rudes, apesar de heroicos. Como símbolos da nova

nação, eles são um modelo pra o comportamento guerreiro e marcial, mas são contrapostos ao comportamento mais “civilizado” dos germanos contemporâneos no que se refere à reuniões festivas. Mais uma vez, o estereótipo servindo de elemento de alteridade. O cinema também deu seguimento a esta interpretação, onde os banquetes são momentos de uma quase “selvageria”, o clímax do encontro entre os “bárbaros” (exemplos: as cenas de festas dos filmes *Vikings os conquistadores*, 1958 e *Beowulf*, 2007).

Sugestão de atividade didática (ensino médio e universitário): o professor pode utilizar as 18 imagens de manuscritos sobre banquetes medievais disponíveis no livro *História da alimentação* (ver Althoff, 1998) para problematizar o tema. Produzidas essencialmente no medievo tardio, elas refletem as ideologias sociais do período, especialmente as relações hierárquicas, políticas e familiares. Elas mostram que o ato de comer coletivamente não é apenas uma necessidade biológica, mas algo extremamente vinculado com o contexto cultural em que está inserido. E refletido conjuntamente com os estereótipos sobre o medievo, auxiliam aos alunos a compreenderem como as visões do passado são construídas e ressignificadas constantemente.

Conclusão: Estereótipos visuais e ensino de História Medieval

O século XIX foi um período de intensas mudanças, onde o nacionalismo ocupou um espaço importante como quadro ideológico e social. As artes visuais tiveram um grande papel na construção de identidades e temáticas nacionais, essenciais para países que buscavam a autoafirmação, delimitação de fronteiras e identidades em um mundo cada vez mais globalizado. Neste contexto, surgiram várias obras artísticas relacionadas com o medievo (ou ressignificaram imagens renascentistas), que “inventaram” visualmente este período, no que Eric Hobsbawm (1997, 9-24) propôs como um conjunto de práticas de natureza simbólica, inculcando valores e comportamentos e implicando uma relação artificial com o passado histórico. A Idade Média foi reenquadrada, sendo assim substituída por uma série de imagens estereotipadas que foram inspiradas nas fantasias individuais dos artistas ou dos grupos sociais. Outras formas da grande influência dos estereótipos visuais do século XIX são as várias obras artísticas e midiáticas produzidas a partir de 1910 (literatura, artes visuais, quadrinhos, cinema, televisão, games e internet). A Idade Média, assim como outros temas históricos e

literários, mais do que interpretados dentro do arcabouço do passado, costumam refletir ideologias e temas da época e da sociedade em que os artistas estavam inseridos. São o que o historiador Carlo Ginzburg (2002, 44) uma vez definiu sobre as interpretações das fontes da história, são espelhos deformados do passado. E as artes visuais e imagens também fazem parte desse passado distorcido, que se renova constantemente e ajuda a compreender o nosso próprio tempo e imaginação.

O estereótipo, como ideia recebida sobre um grupo que representa a alteridade, participa tanto da projeção de si quanto da representação do outro. Aqui não se trata simplesmente de opor uma suposta "história verdadeira" da Idade Média em oposição a uma "falsa história" promovida pela recepção dos tempos modernos, mas sim de perceber as ressignificações como *versões modificadas*, especialmente aquelas realizadas pelas artes visuais e mídias. Antes de serem falsos, os estereótipos são simplificações (HAVER, 2007, 29). Os estereótipos também se baseiam em uma parte da realidade e são uma forma de compreender as expressões de identidade de cada época. Eles são instrumentos reguladores entre grupos nacionais e sociais e nunca são inocentes ou gratuitos. Uma das principais questões sobre os estereótipos para os historiadores e professores é tentar entender como o estereótipo adquiriu um valor oficial ou popular e como foi recebido como verdadeiro por seus contemporâneos. Assim, é menos importante julgar a distância entre a realidade e os estereótipos do que estudar a construção pela qual foi recebido como uma verdade (GESLOT, 2018, p. 163-176; EDROM, 2018, p. 93-102).

Uma das melhores estratégias educacionais para os professores de História é utilizarem os estereótipos visuais sobre o medievo como veículos privilegiados para *a interrogação e problemática de nossa própria sociedade*, ou seja, o mundo contemporâneo, aproveitando as experiências, gostos e interesses dos educandos em todas as atividades de ensino. Criando nos alunos não somente condições para que se transformem em receptores críticos das imagens, mas também para refletirem a condição de que estas são *testemunhos históricos de cada época*, e que especificamente em relação aos efeitos dos estereótipos visuais, todos fazemos parte do seu processo de difusão.

Referências:

- ABRANTES, Beatriz Galvão. Quem pode retirar a espada da pedra? Um olhar sobre as representações de gênero nos filmes infantis medievais. *XIII Encontro Internacional de Estudos Medievais Sobre Margens, Diversidades e Ensino*. v. 4, n. 1, 2020, p. 121-143.
- ALBUQUERQUE, Mauricio da cunha. *Por Trás da Capa e da Espada: O Neomedievalismo em "Príncipe Valente" (1939 – 1940), de Hal Foster*. Dissertação de Mestrado em História pela UFPEL, 2019.
- ALTHOFF, Gerd. Comer compromete: refeições, banquetes e festas. In: FLANDRIN, Jean-Louis & MONTANARI, Massimo (Dir.). *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998, p. 300-310.
- AMALVI, Christian. Idade Média. In: LE GOFF, Jacques & SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. Bauru: Edusc, 2002, p. 537-552.
- BARROS, Lucas & TREVISAN, Mariana. RPG e ensino de história medieval: repensando os Vikings. *Caderno Intersaberes*. v. 10, n. 25, 2021, p. 145-163.
- BATISTA, Izael. Ensinar e aprender história da Idade Média através de imagens: uma proposta para os professores do ensino médio. *Cadernos PDE*, 2016, p 1-19.
- BISHOP, Chris. The 'Pear of Anguish': truth, torture and dark medievalism. *International Journal of Cultural Studies*. v. 17, n. 6, 2014, p. 591-602.
- BURKE, Peter. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru: Edusc, 2004.
- COELHO, Tiago da Silva. A imagem e o ensino de História em tempos visuais. *Percursos* v. 13, n. 2, 2012, p. 188-199.
- DIAS, Samanta Souza. Inquisição no Brasil: uma abordagem da atuação do Santo Ofício na literatura didática do ensino de História. *XXVII Simpósio Nacional de História*, UFRN, 2013, p. 1-12.
- EDROM, Julien et al. Pour un usage du stéréotype en Histoire. *Hypothèses* v. 21, n. 1, 2018, p. 93-102.
- GENTILE, Paola. Cultura visual. *Nova Escola*. n. 161, 2003, p. 44-49.
- FESSENDEN, Marissa. Medieval chastity belts are a myth. *Smithsonian Magazine*, 2015, disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/smart-news/medieval-chastity-belts-are-myth-180956341/>
- FRISCH, Erin. Pre-Raphaelite Painting and the Medieval Woman. *Art and Art History Honors Theses 1*, 2013, p. 1-105.

- GESLOT, Jean-Charles. Stéréotypes et histoire culturelle, *Hypothèses* v. 21, n. 1, 2018, p. 163-176.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de força: História, retórica, prova*. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- HAAKE, M. *Embodied Pedagogical Agents: from visual impact to pedagogical implications*. Institutionen för designvetenskap, Lunds Tekniska Högskola, Lunds Universitet, 2009.
- HARVEY, John. Visual Culture. In: STAUSBERG, Michael & ENGLER, Steven (Ed.). *The Routledge Handbook of Research Methods in the Study of Religion*. London: Routledge, 2012, p. 502-522.
- HAYER, Gianni. Film historique et stéréotypes. *Le cartable de Cléo: revue romane et tessinoise sur les didactiques de l'histoire* 7, 2007, p. 23-32.
- HOBSBAWM, Eric. Introdução: a invenção das tradições. In: HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence (Org.). *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 9-24.
- HULSHOF, Cecilia. A Idade das Trevas em O Nome da Rosa. *Khronos*. n. 10, 2020, p. 180-203.
- KNAUSS, Paulo. O desafio de fazer História com imagens: arte e cultura visual. *ArtCultura* v. 8, n. 12, 2006, p. 97-111.
- LANGER, Johnni. Barbarian, hero, horned: the visual invention of Viking through European art (1824-1851). *Scandia Journal of Medieval Norse Studies*. n. 4, 2021.
- LANGER, Johnni. Estupro; Viking. In: LANGER, Johnni (Org.). *Dicionário de História e Cultura da Era Viking*. São Paulo: Hedra, 2018, p. 240-244; 706-718.
- LANGER, Johnni. O Ensino de História medieval pelos quadrinhos. *História, imagem e narrativas* n. 8, 2009, p. 1-24.
- LANGER, Johnni. O perigo dos estereótipos. *História Viva*. n. 2, v. 18, 2005, p. 98.
- LANGER, Johnni. Os vikings e o estereótipo do bárbaro no ensino de história. *História & Ensino*. n. 8, 2002, p. 85-98.
- LE GOFF, Jacques. *Heróis e maravilhas da Idade Média*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOYN, Henry R. *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1990.
- LUPACK, Barbara. *Illustrating Camelot*. Woodbridge and Rochester: D. S. Brewer, 2008.
- MARTIGNORI, Andrea. O encanto dos banhos medievais. *História Viva*. n. 8, v. 91, 2011, p. 50-55.

MOLINA, Ana Heloisa. Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa. *Domínios da Imagem*. v. 1, n. 1, 2007, p. 15-29.

OBERMEIER, Anita. Witches and the myth of the medieval burning times. In: HARRIS, Stephen & Bryon, GRISBY (Ed.). *Misconceptions about the Middle Ages*. New York: Routledge, 2008, p. 218-229.

PAIVA, Eduardo. *História & Imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PEREIRA, Ana Rita de Almeida. *Aprender com a imagem: o uso didático no ensino da História*. Mestrado em Ensino de História, Universidade Nova de Lisboa, 2018.

PERNOUD, Régine. *O mito da Idade Média*. Lisboa: Publicações Europa-América, 1978.

PETHERBRIDGE, Deanna. *Witches & wicked bodies*. Edinburgh: National Galleries of Scotland, 2018.

ROBERT, Pierre. Des paysans sales et affamés à l'obscurantisme: six clichés sur le Moyen Âge. *France Culture*, 2018. Disponível em: <https://www.franceculture.fr/histoire/des-paysans-sales-et-affames-a-lobscurantisme-cinq-cliches-sur-le-moyen-age>

SCHMITT, Jean-Claude. O corpo das imagens: ensaios sobre a cultura visual na Idade Média. Bauru: Edusc, 2007.

SHEN, Quinna. Feminist Redemption of the Witch: Grimm and Michelet as Nineteenth-Century Models. *Focus: On germanic studies*. n. 15, 2008, p. 19-33.

SOARES, Lucas Pinto. Ensino de História Medieval e jogos eletrônicos: ambientação e imaginário da Era Viking. *7º Simpósio eletrônico Internacional de Ensino de História*, 2021.

TOSSIERI, Olivier. História mal contada: não havia higiene na idade Média. *História Viva*. n. 7, v. 74, 2010, p. 82.

VITA, Mariana; SILVA, Thalita; SANTOS, Sarah. Análise comparativa do uso das imagens em livros didáticos com conteúdo de história medieval. *Epígrafe*, n. 7, v. 7, 2

PROPOSTAS DIDÁTICAS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA DAS PANDEMIAS: AS WEBSÉRIES DO PROGRAMA DE ESTUDOS MEDIEVAIS E O ESTUDO DO MEDIEVO E DA PESTE BUBÔNICA

Leila Rodrigues da Silva

Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva

Visando contribuir à promoção do interesse pelo estudo do passado, o Programa de Estudos Medievais da UFRJ tem concebido materiais relacionados ao intercâmbio acadêmico, à divulgação e ao estreitamento da interlocução entre o conhecimento produzido na academia e o espaço da sala de aula. Assim, dentre outras possibilidades, ressaltamos aqui os vídeos disponibilizados na TV PEM⁹⁶ nos quais temas diversos acerca da Idade Média têm sido veiculados.

Neste texto, buscamos, em conformidade com uma perspectiva comparativa e problematizadora, abordar a temática das epidemias. Assim, procuramos valorizar aspectos que promovam a reflexão sobre o medievo, com ênfase na peste bubônica, e a presente conjuntura no que se refere à pandemia da COVID-19, a partir do uso paradigmático de quatro dos vídeos antes mencionados.

Defendemos que tais vídeos podem ser utilizados de modos variados, atendendo a objetivos distintos, com base na experiência dos professores que, em sala de aula, dedicam-se ao ensino. Não propomos, evidentemente, fórmulas previamente definidas e engessadas para o uso destes materiais. Desse modo, ao sugerimos algumas atividades, consideramos que elas podem e devem ser ajustadas, a partir da avaliação feita pelo docente que, dentre outros elementos, tem os dados essenciais sobre a turma e demais aspectos do processo ensino-aprendizagem.

⁹⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/tvpemuftj>

Dividimos o texto a seguir em três partes centrais. Na primeira, tecemos reflexões sobre as epidemias, com destaque para a peste bubônica na Idade Média, estabelecendo analogias com o fenômeno da COVID-19, o que, de acordo com nossa compreensão, permite um maior interesse dos alunos em relação ao tema. Nesta parte, almejamos, portanto, fornecer um breve panorama da questão, visando a realçar aspectos que permitam uma abordagem voltada à comparação.

Na segunda parte, apresentamos um quadro resumido dos materiais produzidos pelo PEM-UFRJ disponibilizados na TVPEM, voltados ao intercâmbio acadêmico, à divulgação científica e ao uso didático. Sublinhamos neste subitem o processo de produção dos materiais em atendimento, por um lado, aos desafios impostos pela pandemia que ora enfrentamos, e, por outro, ao interesse em divulgar o que se produz no âmbito do nosso núcleo de pesquisa. Na terceira parte, indicamos propostas para o uso de quatro dos vídeos, dentre os apresentados na TVPEM. Defendemos o uso de tais materiais, como parte dos recursos a serem mobilizados como ferramentas didáticas, pelo professor no trato geral da Idade Média, das epidemias no período e em especial da peste bubônica, bem como na abordagem comparativa com a COVID-19.

Epidemias e Pestes na Idade Média

Como sabemos, História é processo. Assim, embora reconheçamos os problemas decorrentes da divisão quadripartite (Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea) que, dentre outras limitações, estabelece marcos temporais rígidos e com foco exclusivo na Europa Ocidental, essa abordagem continua a ser aplicada como um parâmetro escolar. Assim, se o rompimento com essa diretriz nem sempre é possível no marco da sala de aula, cabe salientar que tal divisão não é neutra e associa a cada período um conjunto de ideias e valores.

Neste sentido, convém sublinhar que o caráter pejorativo atribuído à Idade Média não pode ser naturalizado e advém de interesses forjados desde o Renascimento por grupos sociais distintos (BASCHET, 2006, 23-26). Não se trata, evidentemente, de construir uma imagem apologética do recorte identificado com medieval, mas realçar que nenhum período pode ser caracterizado positiva ou negativamente, já que a complexidade das relações sociais, valores, poderes constituídos, dentre outros muitos aspectos, não se pode reduzir a um juízo dessa ordem.

De qualquer modo, há que reconhecer que as referências às epidemias e, sobretudo, à peste bubônica, ou “Grande Peste”, como ficou conhecida no medievo (FERREIRA, 2021, 176), tem marcado sobremaneira o imaginário acerca do período em momentos posteriores. Assim, parece-nos fundamental pensar estratégias didáticas para que o tema seja trabalhado nas escolas garantindo, por um lado, a compreensão das especificidades que caracterizaram o fenômeno da peste no medievo e seus desdobramentos, e, por outro, dado os recorrentes surtos de arboviroses (Dengue, Chikungunya e Zica) e epidemias como o HIV e, no momento, a COVID-19, a possibilidade de estabelecer paralelos com o tempo presente.

É comum que se designe como peste as enfermidades infectocontagiosas que assolaram a Europa medieval e, desse modo, devemos admitir seu caráter endêmico por todo o período. Referências são comumente encontradas em documentos da época (IDACIO, 1982, p. 13; GRÉGOIRE DE TOURS, 1996, p. 215-216; PAULO DIACONO, 2006, 95; RAUL GLABER apud DUBY, 1980, 110), mas é inegável que o impacto de maior letalidade à população foi um legado da peste bubônica, que provocou a morte de um quarto a um terço de todos os habitantes da Europa, no século XIV. Apesar das regiões não terem sido igualmente atingidas, estima-se que entre 25 e 40 milhões de pessoas morreram (AUDOIN-ROUZEAU, 2003).

Vinda do Oriente, a peste teria sido introduzida na Europa pelos comerciantes genoveses, após contágio em Caffa, feitoria estabelecida na Crimeia. A prosperidade comercial e a ampliação das relações mercantis garantiram um intenso e renovado circuito de trocas com o Oriente, de onde procedia o bacilo, que séculos depois seria batizado com parte do nome do biólogo que o isolou, *Yersinia Pestis* (CARRERAS PANCHÓN, 1985, p. 6). Da Península Itálica não tardou a alcançar outras áreas do continente, com um contágio que se estabelecia não apenas a partir das pulgas dos roedores, mas principalmente por meio direto entre os homens, cujos perdigotos garantiam a contaminação pelo ar em ambientes fechados, aglomerações ou em contatos próximos.

Das duas formas, bubônica e pulmonar, provavelmente por seu aspecto, a primeira recebeu mais referências, conferindo, inclusive, *a posteriori*, nome à doença, embora fosse menos letal que a segunda (SAUDANE, 2013, p. 121). Sua representação em imagens do período deixou um registro que, associado à célebre “dança macabra”,

até hoje são aludidas, quando o senso comum se refere à Idade Média. Os enormes bulbos nas regiões do pescoço, das axilas e da virilha e esqueletos saltitantes anacronicamente alegres são, por exemplo, lembrados em filmes, quando se deseja fazer referência à peste bubônica.

Os precários conhecimentos médicos sobre o corpo humano (NOGALES ESPERT, 2004, p. 9-15) e a doença promoveram não apenas tratamentos inócuos ou pouco eficazes (SILVA, 2002, p. 2) mas também, associados à influência da cultura eclesiástica, motivaram uma interpretação moral do fenômeno cercada de credices. Assim, a despeito dos medievais reconhecerem que o contágio ocorria pelo contato, atribuíam a rápida propagação e o alto índice de mortalidade à ira divina (SIGNOLI, 2018, p. 46; ARRIZABALAGA, 1991, p. 89-90).

De acordo com essa lógica, o Criador, diante da conduta reprovável das criaturas, enviava sinais por meio da aparição de cometas, fortes ventos e chuvas ou conjunção de planetas. A cólera divina pretendia, assim, garantir uma justa punição aos infratores. Essa leitura deu origem a manifestações religiosas que compreendiam desde a prática extrema de ascese e autoflagelação ao culto exacerbado de santos. Contrariando esta tendência majoritária em uma sociedade marcadamente religiosa, a iminência da morte também provocou uma onda hedonista, segundo a qual, alguns optaram por gozar os prazeres da vida (VALDEON, 1995, p. 30-31).

Em tempos adversos, marcados por enorme sentimento de insegurança, medo diante da inevitabilidade da morte e intensa tristeza pela ausência de perspectivas e perda de pessoas queridas, não apenas a religiosidade aflorou. Assim, houve quem buscasse a solução na eliminação de supostos promotores daquele estado de coisas. Logo, não demorou até que, dentre outros grupos marginalizados, judeus e leprosos fossem acusados de deliberadamente disseminar a peste e promover ampla ação de extermínio em várias regiões, como atesta o conhecido caso do envenenamento de poços analisado por Ginzburg (1991, p. 43-67).

Dos registros literários, o realizado por Boccaccio em *Decameron* (2013) talvez seja um dos mais completos elaborados por contemporâneos. Nele há menções, dentre outros aspectos, à incapacidade médica de realizar curas, à alta letalidade da doença, às expressões de religiosidade e à forma como a peste atingiu indistintamente as populações que se mantinham em locais afetados. Assim, ao menos em tese, todos -

crianças, jovens, velhos, ricos e pobres - foram igualmente vitimizados pela enfermidade. Em seu relato, sublinha-se que, se os ricos foram mais poupados, isso se deveu à facilidade com que podiam abandonar os núcleos contaminados e não por uma eventual maior resistência orgânica. Do mesmo modo, a narrativa ressaltou como as autoridades políticas não foram capazes de garantir qualquer suporte aos menos favorecidos, que impossibilitados de se resguardarem em casa mantiveram suas atividades laborais e foram submetidos em maior medida à contaminação.

São muitas as analogias que podemos estabelecer entre o quadro que marcou a conjuntura do século XIV diante da Peste e o nosso, com o a pandemia da COVID-19. Não obstante, as peculiaridades de ambos os cenários também são inegáveis. Levar os alunos a refletirem sobre as confluências e distanciamentos entre os dois momentos certamente favorecerá a produção de um conhecimento crítico e de uma visão problematizadora da História.

Intercâmbio acadêmico, divulgação científica e produção de material paradidático: os vídeos produzidos pelo PEM-UFRJ para a TVPEM

Em 2020, face à conjuntura de combate ao COVID-19, o PEM-UFRJ ajustou seu planejamento de atividades para o ano, que incluía, dentre outras preocupações, iniciativas voltadas ao intercâmbio acadêmico e à divulgação científica em diferentes espaços. Em consonância com tais objetivos, inauguramos a TV PEM, no dia 17 abril de 2020,⁹⁷ com um pequeno vídeo expondo a motivação para a produção e disponibilização de materiais audiovisuais.⁹⁸

Atendendo ao propósito de transmissão de eventos acadêmicos com a participação de especialistas, levamos ao ar nossos primeiros vídeos que tiveram como foco pesquisadores com formação e atuação em diferentes campos do conhecimento. A primeira atividade proposta nesse formato foi a Palestra "Reflexões acerca do diálogo entre o cinema e a psicanálise", ministrada pelo Prof. Me Fábio Henrique Lopes Frazão (Mestre em Cinema - Universidade Paris 3 - Sorbonne Nouvelle),⁹⁹ no dia 18 de abril, complementada por uma sessão de debate ao vivo, realizada em 24 de abril.¹⁰⁰

⁹⁷ Disponível em <www.youtube.com/TVPEMUFRJ>. Acesso em 31/08/2023.

⁹⁸ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=J2Tr4BOlzyg>. Acesso em 31/08/2023.

⁹⁹ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=J2Tr4BOlzyg>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰⁰ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=14jVWlcS2qU>. Acesso em 31/08/2023.

Nos meses seguintes, promovemos e divulgamos as palestras "Caminhos e possibilidades de estudo do Estado na Baixa Idade Média", com o Prof. Dr. João Cerineu Leite de Carvalho (UNESA);¹⁰¹ "Al-Andalus como território modelado pelos Omíadas (séculos VIII - X). Da articulação administrativa rural ao florescimento das cidades islâmicas", ministrada pelo Prof. Dr. Eneko López Martínez de Marigorta (Universidade do País Basco);¹⁰² "A Arqueologia de São Martinho de Dume", com o Prof. Dr. Luis Fontes (Unidade de Arqueologia - Universidade do Minho);¹⁰³ "O Reino Visigodo em Hispânia", ministrada pelo Prof. Dr. Santiago Castellanos (Universidad de León);¹⁰⁴ "El campo de estudios de la Filología Latina Medieval", proferida pelo Prof. Dr. José Carlos Martín-Iglesias (Depto. de Filología Clásica e Indoeuropeo - Universidad de Salamanca);¹⁰⁵ "A correspondência dos bispos de Hispânia com os bispos de Roma (séculos III-VII)", ministrada pelo Prof. Dr. Alberto Ferreiro (Seattle Pacific University)¹⁰⁶ e "Os estudos medievais no Brasil: um panorama do ambiente editorial e de divulgação", com a professora Renata Cristina Nascimento de Sousa (UFG-UEG-PUC-GO).¹⁰⁷

Considerando o caráter abrangente e heterogêneo do público do Youtube, elaboramos um curto vídeo informativo sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão por nós desenvolvidas. Desse modo, em 29 de maio, publicamos "Apresentando: Programa de Estudos Medievais (PEM-UFRJ)".¹⁰⁸ Nos meses seguintes, ainda com a meta de adaptar as atividades até então realizadas presencialmente, concebemos vídeos dedicados ao lançamento das três mais recentes obras da editora PEM-UFRJ: "A Igreja em Construção: saberes e fronteiras em expansão (séculos V-VII)" (2020);¹⁰⁹ "Atividades Didáticas para o Ensino Básico - Volume 2 da Coleção Idade Média Didática" (2020)¹¹⁰ e "A Idade Média no Discurso Fílmico, volume 5(2021)".¹¹¹

Com a perspectiva de ampliar nossa audiência e, sobretudo, fomentar a divulgação científica por meio da promoção do uso didático dos recursos disponibilizados, criamos

¹⁰¹ Palestra disponível em <www.youtube.com/watch?v=8LkrIQJqEGo> e debate disponível em <www.youtube.com/watch?v=AaEKoI45q90&t=3s>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰² Palestra disponível em <www.youtube.com/watch?v=9RsbDIe9Dpk> e debate disponível em <www.youtube.com/watch?v=jIPkfDgMaoQ>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰³ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=AOpTbyKBXDg>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰⁴ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=N98WTU2KYxY>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰⁵ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=wt-ls3DwdXg&t=16s>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰⁶ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=IRX7y8T-23M>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰⁷ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=6F52fM9mUMc>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰⁸ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=Qgx-dciweQg&t=48s>. Acesso em 31/08/2023.

¹⁰⁹ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=_9I3pyiKknY>. Acesso em 31/08/2023.

¹¹⁰ Disponível em <www.youtu.be/063cEVxaaSk>. Acesso em 31/08/2023.

duas webséries: "Santos em Imagens" e "A Idade Média no Cinema". A primeira estreou em 05 de junho¹¹² e se vincula ao projeto *Os legendários abreviados mendicantes, a temática do martírio e a construção medieval da memória de santos venerados no Rio de Janeiro*, financiado pela Faperj por meio do programa Cientista do Nosso Estado. Com este material, buscamos especialmente divulgar conhecimentos relacionados a imagens daqueles que foram socialmente reconhecidos como santos, produzidas em distintos períodos históricos, como suporte para a reflexão sobre a constituição e perpetuação de memórias de santidade.

A segunda websérie, "A Idade Média no Cinema", está articulada ao projeto de extensão *Idade Média: Divulgação Científica*, financiado pela UFRJ. Com esta iniciativa, procuramos transpor, em formato de vídeo, a experiência acumulada na produção dos catálogos fílmicos publicados pelo PEM-UFRJ, já com cinco volumes (2013; 2015; 2017; 2019; 2021).¹¹³ O episódio, intitulado "Cruzada: uma jornada através dos tempos", foi ao ar em 12 de junho,¹¹⁴ inaugurando, assim, uma diversificada sequência de vídeos que explora, como já aludido, o rico debate entre o medievo e o discurso fílmico. Como desdobramento dessa frente de atuação, foram elaborados vídeos com Quizes, que focam na relação entre o cinema e os conhecimentos sobre o medievo por meio de perguntas.¹¹⁵

Desde março de 2021, iniciamos a publicação de vídeos curtos, somente com imagens e textos, abordando temas variados sobre a sociedade medieval, como eventos, costumes, personagens, etc. Tais vídeos são adaptações de postagens feitas para outras redes sociais, visando ao alcance do público que prefere este tipo de formato.¹¹⁶

Ao finalizar este subitem, ressaltamos que o processo de produção de todos os materiais reportados envolveu a participação de alunos de graduação e pós-graduação sob a direção dos coordenadores do PEM-UFRJ. O conteúdo dos vídeos, ainda que voltados a distintos interesses, dialogam com as investigações desenvolvidas em nosso

¹¹¹ Disponível em <www.youtu.be/_zXR8N63i9M> . Acesso em 31/08/2023.

¹¹² O vídeo de apresentação da série está disponível em <www.youtube.com/watch?v=43gA4EPSUGA> e o primeiro episódio lançado, "Legenda Aurea", em <www.youtube.com/watch?v=RLX5mPgptc4&t=16s>. Acesso em 31/08/2023.

¹¹³ Para maiores informações sobre o trabalho do Pem-UFRJ voltado à articulação entre Idade Média e Cinema, cf.: <www.youtu.be/R_e1iChmMQY> e nossa *homepage* <www.pem.historia.ufrj.br>. Acesso em 31/08/2023.

¹¹⁴ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=UvwyRM24_8g> . Acesso em 31/08/2023.

¹¹⁵ O primeiro vídeo-quiz foi lançado em 16 de outubro. Cf.: <www.youtube.com/watch?v=YMSZPmHR3e0> . Acesso em 31/08/2023.

¹¹⁶ O primeiro vídeo nesta modalidade foi publicado em 12 de março de 2021, com o tema "Mulheres medievais". Cf.: <www.youtube.com/watch?v=kQdFUtFd568> . Acesso em 31/08/2023.

núcleo de pesquisa e podem ser usados em atividades de ensino em diferentes níveis, como passaremos a expor.

Os vídeos produzidos pelo PEM-UFRJ e a temática das pandemias e da Peste Negra

Do conjunto de vídeos produzidos e postados na TV PEM, quatro se referem diretamente ao tema das epidemias. O episódio 3 da série "Santos em Imagens", "A Peste Negra e a veneração aos santos", publicado em 11 de julho de 2020;¹¹⁷ o episódio 4 da mesma série, "São Sebastião intercedendo pela peste", que estreou na TV PEM UFRJ em 24 de julho de 2020;¹¹⁸ o Vídeo "Quiz 1: A Idade Média no Cinema - A Peste", da série "A Idade Média no Cinema", postado em 27 de novembro de 2020,¹¹⁹ e, por fim, o episódio 12, "Santa Corona e o Altar da Catedral de Siena", da série "Santos em Imagens", divulgado no dia 14 de maio de 2021.¹²⁰

"A Peste Negra e a veneração aos santos" discute a relação entre a epidemia de peste bubônica do século XIV e a intercessão dos santos considerados protetores contra a doença. Para tanto, é apresentado um retábulo pintado para a Igreja de São Pedro Mártir de Murano, uma ilha localizada próxima à Veneza. A peça foi confeccionada em 1478, após um surto de peste. Nela, estão representados santos vinculados à Ordem Dominicana e aqueles considerados protetores contra as epidemias. Atualmente a obra se encontra na *Galerie dell'Accademia*, localizada em Veneza. O vídeo foi concebido pelos doutorandos Mariane Godoy da Costa Leal Ferreira e André Rocha de Oliveira.

"São Sebastião intercedendo pela praga da peste" foi produzido pela professora Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, uma das autoras desse texto. Nele é analisado um painel pintado em fins do século XV para compor um retábulo que pertenceu à Igreja de Notre-Dame-des-Accoules, situada na cidade francesa de Marselha, que atualmente se encontra no *Walters Arts Museum*, em Baltimore, nos Estados Unidos. A partir dessa pintura, é discutida a construção e difusão no medievo da ideia de que S. Sebastião era um santo com o qual se podia contar na defesa contra epidemias.

O Quiz "A Peste" explora como o tema das epidemias no medievo foi tratado pelo cinema, desafiando o público a responder perguntas sobre seis filmes: *Orgia da Morte*,

¹¹⁷ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=z6gAxdB1c8k> . Acesso em 31/08/2023.

¹¹⁸ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=ZhljgixYj7Y&t=19s> . Acesso em 31/08/2023.

¹¹⁹ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=-1OUEynHF88&t=31s> . Acesso em 31/08/2023.

de 1964, baseado no conto homônimo de Edgar Allan Poe; *Lenda da Flauta Mágica*, de 1972, que apresenta uma releitura da fábula *Flautista de Hamelin*; *Morte Negra*, lançado em 2010, cuja trama se desenvolve na Europa medieval no contexto de expansão da peste bubônica; *Sétimo Selo*, um clássico de 1957, cujo enredo também se desenrola em um contexto pandêmico; *Conquista Sangrenta*, produção de 1985, que enfoca a relação entre a pandemia e a culpabilização de grupos sociais específicos, e *O Físico*, de 2013, baseado no romance de mesmo nome de autoria de Noah Gordon, que aborda a trajetória de formação de um médico e o tema da peste no medievo pela perspectiva não cristã. Esse audiovisual foi elaborado por uma equipe, composta pela mestrandia Juliana Spohr, a doutoranda Natália Cardoso Rachid de Lacerda e as professoras autoras desse texto, Leila Rodrigues da Silva e Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva.

“Santa Corona e o Altar da Catedral de Siena” reúne dados sobre a hagiografia e o culto medievais à Santa Corona, que ficou conhecida, devido ao espaço conquistado na mídia com a pandemia do coronavírus. O vídeo também expõe a história da imagem mais difundida da santa, que foi pintada no século XIV para compor um altar da Catedral de Siena. Esse material foi produzido pelas autoras desse texto, Leila Rodrigues da Silva e Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva.

Expomos a seguir algumas sugestões de como tais vídeos podem ser utilizados como recursos paradidáticos no ensino de História, bem como em abordagens transversais, tendo como eixo central o tema das epidemias na História. Não pretendemos, como já anunciado, indicar propostas fechadas, que devem ser seguidas fielmente, mas trazer algumas sugestões que permitam orientar adaptações e suscitar novas reflexões e proposições em função dos interesses de cada docente e características específicas das turmas.

Todos os vídeos aqui destacados têm curta duração, sendo o Quiz o mais longo deles com um pouco mais de sete minutos. Assim, eles podem ser exibidos para as turmas para introduzir aulas expositivas, que tenham como eixo central epidemias no medievo ou na atualidade, ou associados a atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula ou em casa, como tarefa escolar. Também podem ser aproveitados como um dos recursos para a avaliação da aprendizagem.

¹²⁰ Disponível em <www.youtube.com/watch?v=x9VVTkiN_t0>. Acesso em 31/08/2023.

Se a opção for tratar o tema epidemias envolvendo outras disciplinas, tais materiais podem ser fonte de inspiração para a elaboração de vídeos pelos próprios alunos, organizados em grupos, compreendendo pesquisas bibliográficas sobre o tema eleito; busca ou produção de imagens correspondentes; produção de roteiros; realização de entrevistas gravadas; conhecimentos de informática para a edição, etc.

Caso a preferência seja pela exibição do vídeo em sala de aula, devido a sua curta duração, sugerimos a apresentação aos alunos em mais de uma oportunidade e, de forma adicional, incorporar à atividade a leitura dos textos disponibilizados nas descrições dos materiais. Assim, a narração dos vídeos transcrita em nosso canal pode servir como apoio à maior assimilação dos conteúdos. Após a exibição e eventual leitura da narração, recomendamos que o professor promova atividades que busquem a verificação da compreensão do conjunto apresentado e, se avaliar conveniente, providencie nova exibição. No processo de verificação, dentre outras possibilidades, sugerimos exercícios de interpretação por meio de perguntas e respostas.

Com exceção do vídeo-quiz, como estratégia complementar à apreensão e ampliação dos dados apresentados nos vídeos, recomendamos a identificação espacial dos locais mencionados, como Murano, Veneza, Marselha, Baltimore, Siena, etc., em um mapa. Tal recurso pode ser explorado com a ajuda de ferramentas como *Google Maps* ou *My Maps*, pelo próprio docente ou como um exercício a ser realizado pelos alunos. Ainda que não seja um tema vinculado diretamente ao estudo da peste, a iniciativa permite uma maior ambientação aos espaços geográficos e a discussão acerca da preservação do patrimônio cultural face à circulação e mercado de obras de arte, com destaque às regiões e locais sociais em que tais obras eram originariamente expostas e onde atualmente são exibidas.

Os quatro vídeos - em conjunto ou separadamente - podem ser utilizados para debater a relação entre surtos de epidemia e arte, tanto no medievo quanto em outros períodos históricos. Dessa forma, os alunos podem ser encorajados a identificar e pesquisar aspectos diversos das manifestações artísticas no decorrer da história e analisá-las. Nesse processo deve ser orientado a considerar os elementos utilizados pelos artistas para expressar as compreensões sobre as circunstâncias em que ocorreram as pandemias, seus efeitos e as formas de superá-las, sempre à luz do contexto de produção de cada uma daquelas manifestações artísticas.

Tais expressões artísticas podem ser analisadas em perspectiva comparativa, tanto sincrônica quanto diacrônica. Assim, por exemplo, podem ser cotejadas representações de santos, como Sebastião, em contextos pandêmicos ou não de um mesmo período histórico. Um inventário de santos associados à cura de doenças pode ser proposto como trabalho a ser realizado por grupos de estudantes, assim como a exibição em sala de aula das representações imagéticas encontradas por eles. Outra possibilidade é contrapor obras de arte relacionadas a pandemias de períodos históricos distintos, a fim de realçar as diferenças e semelhanças, sempre em articulação com o momento de sua elaboração.

No caso particular do vídeo-quiz, que explora um tipo específico de arte, o cinema, uma opção é, com base nos próprios filmes tratados no audiovisual ou em comparação com outros, discutir como em cada conjuntura histórica o tema da peste bubônica é abordado, contribuindo para criar e difundir percepções sobre o medievo.¹²¹ Assim, dentre outros encaminhamentos, pode-se evidenciar como narrativas sobre o período foram sendo preconceituosamente elaboradas de acordo com interesses de diferentes segmentos sociais.

Ainda relacionando arte e surtos de peste, o professor, a partir dos vídeos, pode apresentar aos alunos imagens da “dança macabra”, tão comuns em fins da Idade Média e lembradas em alguns dos filmes mencionados no Quiz. Estas representações podem ser facilmente encontradas na internet e compor o debate sobre em que medida os diferentes grupos sociais eram indistintamente contaminados. Buscando, sempre que possível, relações com a atualidade, o debate sobre o contágio das classes subalternas e dominantes pelo COVID-19 pode servir à reflexão sobre nosso próprio momento histórico.

Sugerimos, ainda, que os discentes também sejam desafiados a expor, como finalização da reflexão, a sua própria perspectiva sobre a atual pandemia por meio de desenhos, poemas, músicas, crônicas, etc. Nesta linha, dentre outras possibilidades, pode-se estimular os alunos a identificar os principais sentimentos envolvidos no decurso da propagação da doença em diferentes períodos históricos, como o medo da morte, a tristeza em relação à perda de pessoas queridas e a expectativa de superação do surto epidêmico.

¹²¹ Nesse sentido, recomendamos como material complementar os Catálogos Fílmicos publicados pelo PEM-UFRJ. Os cinco volumes estão disponíveis gratuitamente em nossa página eletrônica (www.pem.historia.ufrj.br/textosonline.html) (Cf. bibliografia).

Além desse encaminhamento, que pode ser adotado ao conjunto dos vídeos, a seguir, indicamos estratégias didáticas específicas para uso com cada um dos quatro materiais audiovisuais.¹²²

"A Peste Negra e a veneração aos santos" pode ser o ponto de partida para reflexões sobre os impactos econômicos da peste bubônica. Diante da informação de que o painel apresentado no vídeo foi elaborado para uma igreja da ilha de Murano, o professor pode sublinhar a importância econômica desta localidade no período medieval, que, desde o século XIII, era um importante centro de fabricação de vidro. Tendo como referência esta ilha, que compunha a República de Veneza, pode ser apresentado um quadro das relações comerciais entre as diversas regiões do mediterrâneo no momento de expansão da peste. Esse mapa pode ser comparado a um que registre o avanço da pandemia, destacando as possíveis relações entre as rotas mercantis e a propagação da doença. Na sequência, o professor pode discutir os impactos econômicos do fenômeno da peste no século XIV. Por fim, pode-se propor, como parte da aula ou como avaliação, que os alunos estabeleçam analogias entre os efeitos econômicos da pandemia no medievo e na atualidade. Para montar o quadro do momento atual, estimulando os alunos a entrarem em contato com diferentes realidades socioeconômicas, podem ser utilizadas reportagens e dados estatísticos. Se possível, os alunos podem ser orientados a realizar entrevistas com pessoas do entorno com o objetivo de identificar os distintos níveis de impacto econômico da pandemia de Covid-19 entre os grupos sociais.

"São Sebastião intercedendo pela peste" pode introduzir uma discussão sobre os vínculos entre pandemia e a manifestação de devoções religiosas. Para tanto, podem ser lidos e discutidos trechos de textos medievais que abordam o tema, como o de Paulo Diácono, transcrito com adaptações na *Legenda Áurea* (JACOPO DE VARAZZE, 2003. p. 182),¹²³ que relata como, diante de um surto de peste em 680, buscou-se a intervenção de S. Sebastião. O professor pode abordar aspectos diversos das visões médicas e

¹²² Sublinhamos que no livro "Atividades Didáticas para o Ensino Básico" (Cf. bibliografia ao final), há propostas a partir dos vídeos "A peste negra e a veneração dos Santos" (p. 63-65) e "São Sebastião intercedendo pela praga da peste" (p. 23-27). Também há uma atividade específica sobre peste bubônica e coronavírus (p. 61-62).

¹²³ "Lê-se na HISTÓRIA DOS LOMBARDOS que na época do rei Gomberto a Itália inteira foi assolada por uma peste tão violenta que os vivos mal bastavam para sepultar os mortos. Ela fez grandes estragos, sobretudo em Roma e em Pavia. Então uma multidão de pessoas viu aparecer um anjo bom empunhando um chuço e perseguindo o anjo mau que golpeava e exterminava, e que sempre que atingia uma casa fazia muitos mortos. Soube-se então, por revelação divina, que a peste cessaria inteiramente suas devastações caso fosse erguido em Pavia um altar a São Sebastião. Ele foi construído na igreja de São Pedro ad Vincula, e de fato logo depois o flagelo cessou. Posteriormente, levaram-se de Roma para lá as relíquias de São Sebastião".

eclesiásticas sobre as enfermidades no período medieval e como elas se articulavam com as manifestações das crenças. Também sobre esse ponto, pode-se propor uma comparação com a conjuntura atual, pedindo aos alunos que recolham depoimentos de pessoas da família e vizinhos ou pesquisem nas redes sociais sobre como as pessoas têm articulado o combate ao coronavírus com a fé.

O "Quiz 1: A Idade Média no Cinema - A Peste" pode ser usado, a partir das questões levantadas durante o vídeo, para debater aspectos da peste negra, como agentes transmissores, formas de contágio, sintomas, grupos sociais culpabilizados, tratamentos, etc. A turma pode ser dividida em grupos para pesquisar cada um desses temas. Recomendamos que os conteúdos produzidos pelas atividades sejam sistematizados em um painel conclusivo, a partir dos materiais e informações coletados pelas equipes de trabalho constituídas. Tendo como referência o material reunido, sugerimos ainda a produção coletiva de um infográfico sintetizando todos os dados levantados sobre a enfermidade. O professor pode, como desdobramento, indicar aos alunos que comparem as conclusões alcançadas com os efeitos promovidos por outras doenças que impactaram a sociedade, como a AIDS, as arboviroses (Dengue, Chikungunya e Zica) e o atual surto de Covid-19, observando como as doenças e seus desdobramentos repercutiram em diferentes grupos sociais.

"Santa Corona e o Altar da Catedral de Siena" é um vídeo que não foca diretamente o tema da peste, mas parte de uma questão levantada pela mídia: a Santa Corona é protetora contra pestes? O material explora as diversas versões sobre quem teria sido Corona e como ocorreu a expansão do seu culto. Desta forma, pode ser utilizado para iniciar uma discussão sobre a circulação e conflito de informações sobre pandemias. Podem ser abordados os mitos criados em associação com doenças específicas no decorrer da História; o fenômeno das *Fake News* e os conflitos de narrativas sobre pandemias, etc. Os alunos podem pesquisar sobre o tema e construir em conjunto um protocolo para desenvolver um olhar crítico em relação às informações circulantes na mídia e nas redes sociais acerca da temática. O professor também pode sublinhar as conexões entre a produção de informações, seja por instituições ou grupos sociais, e as relações de poder em uma dada sociedade, traçando comparações entre diferentes períodos históricos, observando, sempre que possível, os procedimentos adotados pelas autoridades políticas no enfrentamento das doenças.

Considerações finais

O uso de vídeos no espaço pedagógico pode ser uma estratégia eficiente na promoção e construção de novos saberes. Os diversos recursos tecnológicos hoje disponíveis podem servir como materiais de ensino mais atraentes para um público que está familiarizado com esses dispositivos e pode se beneficiar de um ensino que promova uma maior interação entre os materiais didáticos existentes e alternativas complementares.

No presente texto, considerando o potencial didático dos vídeos, abordamos o tema das epidemias com realce na peste bubônica e em conformidade com a perspectiva comparativa. Nesse intuito, buscamos destacar aspectos que ensejassem a reflexão sobre o medievo e a contemporaneidade por meio do debate no entorno da pandemia da COVID-19, a partir do uso paradidático de quatro dos vídeos produzidos pelo PEM-UFRJ e disponibilizados na TVPEM.

Os muitos paralelos que podem ser estabelecidos entre a conjuntura de fins da Idade Média e o momento atual foram realçados, valorizando, entretanto, a relevância das peculiaridades de cada período histórico. Logo, com o propósito de conduzir os alunos a refletirem sobre as confluências e distanciamentos entre os dois momentos, sugerimos atividades voltadas à produção de um conhecimento crítico e de uma visão problematizadora da História. Procuramos, assim, apresentar um material que possa contribuir para o exercício docente e um aprendizado voltado à formação de cidadãos emancipados e cientes do seu papel como sujeitos históricos.¹²⁴

Referências:

ARRIZABALAGA, Jon. La Peste Negra de 1348: los orígenes de la construcción como enfermedad de una calamidad social. *Acta Hispanica ad Medicinae Scientiarumque Historiam Illustrandam*, Barcelona, v. 11, p. 73-117, 1991.

AUDOIN-ROUZEAU, F. Chapitre I. La peste de l'époque antique à nos jours. In: _____. *Les chemins de la peste: Le rat, la puce et l'homme*. Rennes: Presses universitaires de Rennes, 2003. p. 11-19. Disponível em <<http://books.openedition.org/pur/8388>>. Acesso em 01/03/2021.

¹²⁴ Agradecemos ao professor Elias Nunes Frazão pela leitura e sugestões ao texto.

- BASCHET, J. *A civilização do Ocidente medieval*. Do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.
- BOCCACCIO, G. Decameron. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- CARRERAS PANCHÓN, A. Aspectos Médicos. In: _____. MITRE FERNANDEZ, E. et al. *La Peste Negra*. Madrid: Historia 16, 1985. p. 6-11.
- DUBY, G. *O Ano Mil*. Lisboa: Edições 70, 1980.
- FERREIRA, M. L. M. Peste Negra e o Imaginário da doença no Ocidente. In: CERQUEIRA, Fábio Vergara; AXT, Gunter; FERREIRA, Renata Brauner (Org.). *Epidemia na história*. Pelotas: Ed. UFPel, 2021. p. 175-189. (Viver e Morrer na Peste, v. 01) Disponível em: <<http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/7528>>. Acesso em 10 jun 2021.
- GINZBURG, C. Leprosos, judeus, muçulmanos. In: _____. *História Noturna*. Decifrando o Sabá. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 43-67.
- GRÉGOIRE DE TOURS. *Histoire des Francs*. Paris: Les Belles Lettres, 1996. 2 T. t. 2.
- IDACIO. *Crónica*. Braga: Universidade do Minho, 1982.
- JACOPO DE VARAZZE. *Legenda áurea: vidas de santos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- NOGALES ESPERT, A. Aproximación a la Historia de las autopsias II. Edad Media. *The Electronic Journal of Autopsy*, Madrid, v, 2, n.1, p. 9-15, 2004.
- PAULO DIACONO. *Historia de los longobardos*. Cádiz: Universidad de Cádiz, 2006.
- SAUDANE, S. *La peur au Moyen Âge*. Rennes: Ouest-France, 2013.
- SIGNOLI, M. *La peste noire*. Paris: PUF, 2018.
- SILVA, A. C. L. F. da; SILVA, L. R. da; FALCÃO, L. C. de; XAVIER, N. A. (Org.). *Catálogo de filmes: a Idade Média no discurso fílmico*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2013. (Catálogo de Filmes – volume 1). Disponível em <<https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico.pdf>> Acesso em 06/08/2021.
- SILVA, A. C. L. F. da; SILVA, L. R. da; TORRES, A. R. F.; XAVIER, N. A. (Org.). *A Idade Média no Discurso Fílmico*. Rio de Janeiro: Pem, 2015. (Catálogo de Filmes – volume 2). Disponível em <<https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/Catalogo Filmico2.pdf>> Acesso em 06 ago 2021.
- SILVA, A. C. L. F. da; SILVA, L. R. da; TORRES, A. R. F.; COSTA, J. P.; SILVA, P. D. (Org.). *A Idade Média no Discurso Fílmico*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2017. (Catálogo de Filmes – volume 3). Disponível em

<<https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico3.pdf>> Acesso em 06/08/2021.

SILVA, A. C. L. F. da; SILVA, L. R. da; SILVA, P. D.; COSTA, J. P.; FERREIRA, M. G. da C. L. SILVA, N. S. (Org.). *A Idade Média no Discurso Fílmico*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2019. (Catálogo de Filmes – volume 4). Disponível em <<https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico4.pdf>>. Acesso em 06 ago 2021.

SILVA, A. C. L. F. da; SILVA, L. R. da; SILVA, P. D.; PACHÁ, P.; COSTA, J. P.; FERREIRA, M. G. da C. L.; SILVA, J. V. M. (Org.). *A Idade Média no Discurso Fílmico*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2021. (Catálogo de Filmes – volume 5). Disponível em <<https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/CatalogoFilmico5.pdf>>. Acesso em 06 ago 2021.

SILVA, L. R da; SILVA, P. D; RAFFAELI, J. S. (Org.). *A Igreja em construção: fronteiras e saberes em expansão (séculos V-VII)*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2020. Disponível em <<https://www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/AIgrejaEmConstrucao.pdf>> Acesso em 06 ago 2021.

SILVA, A. C. L. F. da (coord.) *Atividades Didáticas para o Ensino Básico*. Rio de Janeiro: Programa de Estudos Medievais, 2020. (Coleção Didática, v.2). Disponível em <www.pem.historia.ufrj.br/arquivo/AtividadesDidaticasVolume2.pdf>. Acesso em 06 ago 2021.

SILVA, L. R. Considerações acerca da Peste na Idade Média: aspectos da debilidade material e da religiosidade medievais. In: *JORNADAS CIENTÍFICAS DO CMS WALDYR FRANCO*, 3., 2000, Rio de Janeiro. *Atas...* Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Saúde, Centro de Estudos CMS Waldyr Franco, 2002.

VALDEON BARUQUE, J. El Impacto de la Peste. In: _____. MITRE FERNANDEZ, E. et al. *La Peste Negra*. Madrid: Historia 16, 1985. p. 28-31.

“PAR DEUS, COITADA VIVO...”¹²⁵
COMO SE DEVE LER A LÍRICA TROVADORESCA?

Lênia Márcia Mongelli

São tantos os equívocos que correm, entre os estudantes brasileiros, sobre o teor, a linguagem e o alcance da poesia dos trovadores medievais, que a pergunta posta pelo título acima, por mais estranha que pareça, continua a se fazer necessária. A estranheza está no fato de que, a não ser pela utilização do português arcaico – a que nem todos estão habituados –, essa poesia, de altíssima qualidade, requer do leitor um roteiro muito próximo ao que ele utiliza para conhecer qualquer bom poeta de qualquer época e de qualquer lugar: é indispensável ler com cuidado o texto, atento 1) à codificação própria à Poética do tempo; 2) ao que ela absorveu do contexto histórico passado e presente; 3) e aos recursos do trovador/poeta para criar um estilo pessoal. *Grosso modo*, está montado o tripé que nos deve inicialmente orientar a leitura, de Vergílio (70 a.C.–19 a.C.) a Fernando Pessoa (1888-1935), e nos preparar para o leque de possibilidades que se abrirão a partir daí. É um trabalho denso – sim, reconheça-se! – mas não difícil e muito prazeroso (Moisés, 1966).

Exatamente ao contrário do que parece ser tendência nos estudos literários de hoje, a Literatura – poesia ou prosa – não é um pêndulo isolado, solto no tempo e no espaço, sem vínculos com o que quer que seja fora de si mesma, o que seria desfechar um tiro criminoso em sua natureza mais essencial. Há muito tempo já o dizia com acerto, dentre tantos outros, T. S. Eliot:

¹²⁵ Pero Gonçalves de Portocarreto (B 918, V 505).

A tradição é de significado muito mais amplo. Não pode ser herdada e, se quisermos, tem de ser obtida com árduo labor. Envolve, em primeiro lugar, o sentido histórico, o qual podemos considerar quase indispensável a quem continue a ser poeta para além dos seus vinte e cinco anos. E o sentido histórico compreende uma percepção não só do passado mas da sua presença; o sentido histórico compele o homem a escrever não apenas com a sua própria geração no sangue, mas também com um sentimento de que toda a literatura europeia desde Homero, e nela a totalidade da literatura da sua pátria, possui uma existência simultânea e compõe uma ordem simultânea. (1962, p. 23)

E o que Eliot pontuou, com intenção bem direcionada aos jovens Poetas seus contemporâneos, não foi o mesmo que Ernst Robert Curtius “provou”, de perspectiva teórica, ao mostrar as raízes latinas da literatura europeia (CURTIUS, 1957)? Ou, bem antes, o que reconheceu humildemente Bernardo de Chartres, no século XII, ao dizer que “somos anões apoiados nos ombros de gigantes”, referindo-se à bela tradição greco-romana que o precedeu? Ou, ainda, Denis de Rougemont, ao fazer recuar a “história do Amor no Ocidente” à Idade Média Central (Rougemont, 2003), quando medraram os nossos trovadores? Não há como lê-los direito sem levar tudo isto em conta!

O texto

É por ele que se deve começar – sempre! – e é a partir dele que se vão configurando as pesquisas para mais objetivamente tentar esclarecê-lo. Neste sentido e no caso da lírica galego-portuguesa (de que aqui trato preferencialmente), dois problemas colocam-se de saída: a) todo o acervo dessa poesia consta de apenas três manuscritos: o *Cancioneiro da Ajuda* (A), datável de inícios do século XIV, contemporâneo da última geração dos trovadores, ricamente iluminado porém incompleto, com apenas 310 cantigas, quase todas “de amor”; os outros dois manuscritos, mais completos, conhecidos como *Cancioneiro da Biblioteca Nacional* (B – ou também *Colloci-Brancuti*) e *Cancioneiro da Vaticana* (V), foram copiados na Itália, nas primeiras décadas do século XVI, possivelmente de um cancionero medieval anterior desaparecido, colocando à nossa disposição 1680 cantigas, de todos os gêneros hoje conhecidos, da autoria de cerca de 187 trovadores e jograis; b) portanto, temos um cancionero parcial e duas cópias, o que obrigou filólogos, linguistas e historiadores a debruçar-se incansavelmente sobre esses poemas, em busca de restituí-los arqueologicamente à sua suposta forma original (ORDUNA, 2005), trabalho que ocupou e tem ocupado os especialistas desde as primeiras décadas do século XIX (precedendo a

edição do *Cancioneiro da Ajuda* de Carolina Michaëlis de Vasconcelos em 1904 - por unanimidade, um "clássico" -, houve outras duas, em 1824 e 1849, nada confiáveis mas meritórias pelo pioneirismo)¹²⁶.

Duas outras questões decorrem imediatamente dessas preliminares: a) no passado, esses cancioneiros estiveram em mãos de copistas anônimos, que não poucas vezes adulteravam o original por razões que vão do desconhecimento da matéria que copiavam, de seu vocabulário específico, do estado deteriorado do pergaminho, até confusões de grafia - de uma palavra ou mesmo de uma única letra, alterando o conjunto do verso, da estrofe, do poema. São as famosas "variantes" - quase intrínsecas, neste caso, ao artifício da reescritura -, impondo ao pesquisador a disciplina do trabalho comparativo: dos vários testemunhos entre si, das diferentes edições, de outras fontes como as da tradição oral; quando a dúvida parece incontornável, há que obrigatoriamente remontar aos manuscritos; b) linguistas, filólogos e historiadores não têm necessariamente a mesma formação acadêmica e lidam com produção de trovadores de diferentes regiões da Europa (além da Península Ibérica, França - matriz desse tipo de criação lírica -, Itália, Alemanha), atrás de fontes e influências que permitam intervir com menos relativismo e mais precisão nos meandros de uma poesia de grande envergadura como essa, que encantou o Ocidente desde no mínimo o século XII. Se a prática filológica almeja perseguir a objetividade absoluta no restauro de um texto (*recensio sine interpretatione*, pregava K. Lachmann - Orduna, 2005, p. 56) para evitar sucumbir ao "gosto pessoal", nem por isso podem ser anulados a intuição e o justo juízo na escolha da metodologia adequada a um *locus* textual problemático.

É o que explica que há pelo menos 200 anos os grandes nomes da Filologia Românica europeia e americana ainda estejam às voltas com o esforço de estabelecer "a melhor lição" para reorganizar e reconstruir essas cantigas medievais. Tenha-se um exemplo, a falar eloquentemente pelos demais, envolvendo o diálogo travado entre duas

¹²⁶ Sublinhe-se, uma vez que este artigo se destina a estudantes e professores: conforme está listado nas Referências Bibliográficas, não há dificuldades, hoje, para acessar os Cancioneiros - inclusive os manuscritos - e suas especificidades normativas, porque estão *online*. Recomendo especialmente o *Projecto Littera*, por seu fácil manuseio. Cumpre lembrar, ainda, que os vários "cancioneiros individuais" que vêm sendo publicados, com estudos críticos sobre a produção poética de um determinado trovador ou jogral, também estão referidos nessas ferramentas, constantemente atualizadas. Para ter segurança quanto à melhor edição de cada um dos Cancioneiros, cf. Lanciani & Tavani, 1993 - onde se informa, também, sobre outros testemunhos menores, como a *Tavola Colocciana* (= índice de trovadores galego-portugueses escrito por Angelo Colocci, coincidindo com a listagem de B); o Pergaminho Sharrer (= fólio mutilado, musicado, contendo fragmentos de sete cantigas d'amor de D. Denis); o Pergaminho Vindel (= contendo textos de sete cantigas de amigo de Martin Codax, musicadas).

potentes vozes, Carolina Michaëlis de Vasconcelos (1851-1925) e Henry Lang (1853-1934) – no calor daquela segunda metade do século XIX que assinala uma espécie de *boom* no interesse pelas línguas, pelas linguagens e pela crítica textual, palco perfeito para a eclosão dos Cancioneiros. Se Carolina começou a preparar sua edição do *Cancioneiro da Ajuda* por volta de 1877 e, zelosa, só publicou o resultado integral de suas pesquisas em 1904, após 27 anos de persistente labor, já desde 1890 Henry Lang escrevia a amigos sobre seu trabalho em torno do *Cancioneiro de D. Dinis*, com o qual obteve o título de “doutor” (em 1891, na Universidade de Estrasburgo), sendo a Tese impressa em 1892 e publicada em 1894. Com sensibilidades à flor da pele; querelas e farpas mútuas de “adversários” que se batem mas se respeitam, um fez a resenha da obra do outro: ela, ao CDD, em 1895 (publicada no volume XIX da *Zeitschrift für romanische Philologie*) com 65 p.; ele, a CA, em 1908, com 70 p (Lang, 2010). Ela define Lang como “excelentemente preparado”, capaz de um exame crítico “muito apurado das poesias de D. Denis”; ele reconhece “a erudição e o vigor michaëliano”, responsável por “tornar acessível aos círculos científicos uma parte considerável da lírica em português arcaico”. Elogios à parte, a robusta resenha de cada um terminou por ser um soberbo e frutífero modelo metodológico do extremo rigor com que ambos leram e refizeram a trajetória poética dos trovadores. Discutiram com esmero cada pormenor, cada desvão do verso: Carolina, do v. 1 ao v. 2.780 dos textos editados por Lang, examina 148 “casos” em que sugere cortes, emendas, substituições, opções de leituras; denuncia alterações do original e/ou omissões; esclarece passagens obscuras; aponta descompassos entre texto e variantes; oferece soluções para rimas; interfere na estrofação das *fiindas* etc. – defendendo que suas intervenções nunca desrespeitam o original. E, como manda o “método científico” filológico defendido pela dupla, para cada discordância ela apresenta “provas” e mais “provas” do que afirma (relembre-se: não havia internet na época...), como quando se refere à segunda estrofe da cantiga de número XXII editada por Lang:

v. 432: Eu prefiro ler *direi-vus por que é* (em vez de *direi-vos eu por quê*). E, na verdade, para conseguir uma rima com o *é* aberto. É inadmissível a pronúncia fechada *fê*, que se origina da rima *que fe*, altamente contestável e que ocorre uma única vez. - *Fé* rima apenas com *é*. Cf. 182, 299, 566, 667, 818, 961, 1014, (=1036, 1443, 1618, 2118, 2155, 2325, 2527, 2624 e CM [*Cantigas de Santa Maria*]. 103, 162,

169, 231, 251, 276, 311, 329. Com *é* e *sé sedet*, *ibid.* 35, 54, 80, 106, 122, 135, 142, 169, 190, 242, 265, 281, 292, 296, 339, 403 (...).

Tão implacável quanto ela, ele dispara, mirando a edição de CA:

Nº 422. (Refere-se a “Quen me vir’ e quen m’ oïr”, de Fernan Fernandez Cogominho] Em nota a esta de fato muito difícil cantiga, a editora [Carolina] explica que procurou em vão, para a terceira estrofe, em vez da rima transmitida em *-i*, rimas em *-ir*, que correspondessem às da primeira e segunda estrofes. Esforço baldado, na medida em que estão inteiramente corretas as rimas transmitidas em *-i* na terceira e última estrofe, que frequentemente mostra um desvio de uma ou mais rimas. Veja-se, por exemplo, o primeiro dos poemas da presente coletânea e, ainda, os nºs 8, 31, 36, 84, 93, 103, 108, 109, 117 (?), 165, 176, 339, 408, 422: em todos existe o caso em questão.

Esta amostra do hercúleo e salutar empenho dos Pares para tornar pública uma produção poética cujos únicos manuscritos nos chegaram em estado imperfeito impõe cautela, muita cautela: uma cantiga mal editada, sem o aparato crítico (explícito ou implícito) de especialistas que a abonem, pode atrapalhar a fruição da lírica galego-portuguesa e da poesia trovadoresca no geral, deturpando a especificidade que a torna única no cenário da cultura literária Ocidental.

Os gêneros. As Poéticas. As fontes

Com base nessas reflexões, é possível rever um outro risco que ronda o leitor não especializado na leitura dos trovadores medievais ibéricos: talvez por causa da primeira impressão causada pela *cantiga de amigo*, ou mesmo pela descontraída irreverência da *cantiga de escárnio e maldizer*, tem-se dito que é uma poesia “ingênua”, “simples”, “popular”... Se um ou outro texto talvez admitisse, superficialmente, esta classificação ou facetas daqueles adjetivos, ela não serviria, no entanto, para o conjunto da produção galego-portuguesa: sabe-se que ela é de matiz aristocrático, da autoria de um grupo diversificado de trovadores e jograis apoiados pelas cortes régias de Leão, de Castela e de Portugal, além de outras, quase tão importantes quanto, de alguns grandes senhores de linhagens galegas, como os Travas (VIEIRA, 1999), os Vélaz e os Celanovas (Souto Cabo, 2012). O papel dessa nobreza foi além do patronato e do incentivo à arte de trovar; pelos menos dois reis, Afonso X (1221-1284) e seu neto D. Dinis (1261-1325),

estão entre os maiores poetas em língua galego-portuguesa¹²⁷, a par de trovadores de grande estirpe social, bem como de talentosos jograis que são muito mais do que músicos e instrumentistas. E como atesta Mercedes Brea no seu Prólogo ao belo livro de Souto Cabo, "... somos muitos os que estávamos convencidos de que o ponto de partida dessa tradição [lírica galego-portuguesa] tinha que estar na Galiza e no mesmo século XII (ainda que fosse nas últimas décadas¹²⁸)". É o resultado das investigações mais recentes.

Mas, para o que interessa a este artigo, sublinhe-se que o Trovadorismo galego-português se insere numa esfera de influências mais amplas e anteriores no tempo, especificamente as da poesia provençal, de que ele é herdeiro e que devem ser levadas em conta. Porque é da Provença, no sul da França, que chegam as primeiras manifestações desse modo de poetar (RIQUER, 2001), sendo Guilherme IX, duque da Aquitânia (1071-1127) – cuja Corte, ao tempo, rivalizava em prestígio com a do próprio Rei – considerado o "primeiro trovador" conhecido da Idade Média (1983). O modelo logo se espalha pelo Norte francês, entre os *trouvères*; pela Alemanha, entre os *minnesingers*; pela Itália, onde também se compõe em provençal e, naturalmente, pela Península Ibérica, sendo a Catalunha e Aragão locais de estreita convivência com os provençais, até pela posição geográfica fronteiriça. Lembrando que, se há semelhanças entre todos esses bardos, que se serviam de uma espécie de *coiné* literária, há também numerosas diferenças, como se espera de diversidades espaço-culturais.

No lirismo galego-português, fôrmas tratadas com extrema vivacidade entre os poetas provençais, como a *cansó* e o *sirventês*, por exemplo, estão nas raízes de dois dos três gêneros peninsulares conhecidos: *cantiga de amor*, *cantiga de amigo*, *cantiga de escárnio e maldizer*¹²⁹. Se, no caso do primeiro e do último, o parâmetro estrangeiro é mais palpável, para as cantigas de amigo já correram rios de tinta reivindicando a sua natureza autóctone¹³⁰. Querelas à parte, é tido como certo, do ponto de vista normativo,

¹²⁷ Caso haja dúvidas sobre o histórico e a conceituação da "língua galego-portuguesa", convém consultar o Projeto *Littera*, que traz boas informações introdutórias.

¹²⁸ Em tempo: atribui-se a João Soares de Paiva, nascido por volta da década de quarenta do século XII, oriundo de uma linhagem implantada a sul do Douro, em Portugal, e descendente da importante linhagem dos Baião, a autoria da cantiga *Ora faz host'o senhor de Navarra*, provavelmente de 1196, a mais antiga que pode ser datada nos Cancioneiros.

¹²⁹ Tomo a liberdade de remeter o leitor para a Antologia em que tive a oportunidade de desenvolver com mais vagar as distinções de cada gênero: Mongelli, 2009.

¹³⁰ Talvez para os interessados neste gênero fosse conveniente remontar também a alguns estudos de Michel Zink (1978 e 2004), não só porque ele examina um gênero especial, as *chansons de toile*, como mais estreitamente, as relações entre a voz lírica medieval e a Natureza.

que nas cantigas de amor a voz que fala é a do homem, queixoso por cortejar uma dama (em geral casada) que não o aceita e cuja rejeição/ausência o faz sofrer; nas cantigas de amigo, o queixume está em boca da própria mulher, donzela ou pastora, que também lamenta uma ausência, a do amigo, que partiu ou que faltou ao encontro. Em ambos os casos, não só o discurso é de fato masculino, pois o trovador se faz passar pela mocinha lamentosa (Moisés, 1998), como o sofrimento é mais ou menos comum, porque se trata do Amor incompleto – ou porque não se realizou ou porque, realizado, chegou ao término. Daí que, do ponto de vista temático, a *coita* (= padecimento, aflição) seja o sentimento galego-português por excelência, explorado de várias perspectivas, centrado no oxímoro de o Bem ser simultaneamente o Mal, expresso com precisão por Martim Soares, a título de exemplo: *por meu mal é que tan ben parecedes* (A 46, B 158). Podem-se bem imaginar as incertezas, as inseguranças, os medos e os desvarios que decorrem dessa espera sem fim por um *galardon* (= prêmio) que nunca chega (ou, se chega, não satisfaz). Basta isto para suscitar nossa atenção mais cuidadosa ao texto: de quantas estratégias estilísticas de linguagem se terá valido o trovador para driblar um receituário que lhe impõe o caminho de poetar, sim, mas cujas veredas e atalhos são reconhecidamente numerosos, em busca de descrever em profundidade esses desconcertos da alma? Posto de lado qualquer preconceito, o retrato moral que se ergue do(a) apaixonado(a) tem a estatura da Dor – real ou fictícia – que o(a) asfixia longe do(a) amado(a).

Como se depreende, esses poetas medievais são exímios versejadores! Nas *cantigas de escárnio e maldizer* – onde se faz direta (= *maldizer*) ou indiretamente (= *escárnio*) a zombaria que se deseja, eles soltam mais liberalmente a língua, porque se trata, em última instância, de falar mal do outro – resultando num amplo retrato da sociedade do tempo, em dimensão política, religiosa e também popular. Ninguém escapa! Como o recurso verbal para produzir esse efeito é a *hequivocatio* (= duplo sentido, *dous entendimentos*), estamos na fronteira do cômico – que tira seus efeitos justamente da ironia, dos jogos antitéticos, da *coincidentia oppositorum*, dos eufemismos/disfemismos, apelos sempre antagônicos a criar disjunções entre significante e significado, cuja execução pode ser o sarcasmo (*escárnio*) ou a ofensa brutal (*maldizer*). No extremo, como esclareceu Jacques Le Goff, a dualidade do riso está voltada, coerentemente, para duas direções históricas e culturais: de um lado, a tradição

latina do *homo risibilis*, apoiada nas teorias de Aristóteles, segundo a qual o gosto de rir é próprio do ser humano; de outro, esse mesmo ato de rir era estranho ao bom cristão e aos monges, para quem o modelo era Jesus, “aquele que nunca ria” (Le Goff, 2000, p. 65-82).

As técnicas para bem poetar criando, inclusive, a distinção e a singularidade dos três gêneros na lírica galego-portuguesa não foram, é claro, “inventadas” pelos trovadores. Herdaram-nas, aperfeiçoaram-nas e souberam acrescentar-lhes novidades, afirmação que engloba todo o Trovadorismo, inclusive os provençais – cuja produção é bem mais numerosa: deles restaram em torno de 95 Cancioneiros, mais ou menos 2.542 cantigas (sendo 256, em alguns desses cancioneiros, acompanhadas da respectiva melodia), compostas por 350 poetas (fora os anônimos). Proporcionalmente a essa fartura, vêm também da Provença as chamadas *Leys d'Amors* (mais especificamente voltadas para a criação trovadoresca), compostas a partir do século XIV (a primeira versão se deve a Guilherme Molinier, realizada entre 1330 e 1332), em período já de decadência do Trovadorismo, com a finalidade geral de sistematizar, colocar alguma ordem teórica, conceitual e distributiva no conjunto da poesia profana, já então “velha” de três séculos. São, portanto, de efeito retroativo e evidenciam uma intenção didática prospectiva de “ensinar a compor à moda dos trovadores”, esclarecendo a copiosa e não raro hermética nomenclatura classificatória de que eles se serviram¹³¹. O que mais uma vez referenda o indiscutível prestígio dessa poesia!

Edmond Faral – em estudo indispensável ao assunto (Faral, 1962) – editou uma série de *Poéticas* contemporâneas aos trovadores, as quais não diferem substancialmente dos tratados de Gramática e de Retórica antigos: de posse da insuperável lição deles, estiveram atentas à maneira de começar, desenvolver e terminar bem o discurso, a narração, o poema; à forma das palavras e à qualidade da expressão, que entendiam por “ornamento de estilo” (*ornatus difficilis / ornatus facilis*) ou “cores da retórica” – rico contributo às cantigas; à utilização correta e eficaz dos *tropos*; à catalogação de assuntos mais adequados a uma determinada forma de composição etc. (Vieira e

¹³¹ Não é aqui o lugar adequado para tratar desses complexos detalhes formais, mas cite-se como exemplo: *chanson de change* (quando o trovador troca de *senhor*); *chanson de toile* (descrição da namorada tecendo); *comjat* (o amante “despede-se” de sua dama); *escondit* (defesa contra injúrias e falsas acusações); *mala cansó* (queixa contra a dama); *alba* (separação dos amantes ao romper do dia, alertados por sentinela); *descort* (= *descordo*: quando a cantiga rompe com a isometria das estrofes); *pranto* (canto fúnebre, panegírico pela morte de personagem célebre); *pastorela* (diálogo entre o cavaleiro e a *pastor* em um *locus amoenus*); *sirventês* (sátira, em geral agressiva e polêmica, versando temas morais, políticos e pessoais) etc.

Mongelli, 2003). Obras como a *Ars versificatoria*, de Matthieu de Vendôme (1175); a *Poetria Nova*, de Geoffrey de Vinsauf (1208-1213) ou a *Parisiana poetria*, de John de Garlande (1220), são uma boa amostra de que nos séculos XII e XIII as lições de Donato, Cícero e Quintiliano continuavam em plena voga. A Renascença encarregou-se de levá-las ainda mais longe!

Para a produção galego-portuguesa, um único documento restou, fragmentário e anônimo, a *Arte de Trovar* (Tavani, 1999), inserido na abertura de B. Começa pelo capítulo IV do título 3º, relativo às *cantigas de amor e de amigo*; os demais capítulos, de V a IX, tratam das *cantigas de escárnio, de maldizer, da tenção* (texto dialogado), da *cantiga de vilão* (de difícil definição) e da *cantiga de seguir* (= *contrafactum* ou paródia). Os títulos 4º, 5º e 6º versam sobre *talhos* (estruturas métrico-estróficas), *palavra perduda* (verso sem correspondência rímica no interior da *cobra* ou estrofe), *cantigas atehudas* (sentido encadeado da primeira à última estrofe), *fiinda* (arremate da cantiga), *dobre* (repetição de mesma palavra em mesma posição, em duas ou mais estrofes), *mordobre* (repetição de palavras com variações morfológicas). De resto, alguma coisa sobre concordâncias verbais, tipos rímicos, erros como *cacefeton* (cacófato) ou como rimas entre sons abertos e sons fechados. Pergunta-se: onde estão as notícias sobre o *paralelismo* (recurso à repetição) ou sobre o *leixa-pren* (requintado manejo da repetição no paralelismo), técnicas que enfaticamente distinguem o lirismo peninsular? Não constam... Ou seja: a *Arte de Trovar* é documento de inegável importância, certo no que pôde dizer, mas não dá conta da complexidade da lírica trovadoresca galego-portuguesa¹³².

É por esses descompassos de informações, teorias, dados históricos e linguísticos, implicando interpretações nem sempre aceitáveis, que, ao longo do século XIX e até hoje, os romanistas colocaram a intrigante questão – sem resposta una ou definitiva: conforme formulou, por tantos pesquisadores, Rodrigues Lapa, qual a origem do “poderoso movimento de cultura que é o lirismo cortês do século XII?” (1973, p.29). As respostas possíveis abrem um leque tão grande de possibilidades a vários níveis históricos da erudição, que se pode confirmar sem susto que a alta qualidade da poesia

¹³² No *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*, G. Tavani pondera: “a sua elaboração [da *Arte de Trovar*] foi feita provavelmente a uma certa distância cronológica da época de composição das cantigas, quando o eco dos feitos que as provocaram e da própria ideologia que as motivara se tinha atenuado ou inteiramente dissolvido. Pelo contrário, as Artes catalãs e as Leys d’Amors tolosanas correspondiam a exigências ainda vivas, isto é, dirigiam-se a usuários activos, interessados não apenas em ler, como antes em escrever poemas...” (1993).

trovadoresca recolhe em si um manancial heterogêneo de “fontes”, singulares mas veladamente entrelaçadas no corpo das cantigas. No seu aliciente trabalho de exame delas, Lapa fala em quatro “teses”, de várias procedências – verticalmente revistas, mas não superadas e ainda passíveis de reflexão¹³³: a tese arábica, a tese folclórica, a tese médio-latinista e a tese litúrgica e paralitúrgica. Quanto à primeira tese, arábica: está solidamente presa ao fato de que os árabes desembarcaram na Península em 711 e só foram expulsos de Granada em 1492, pelos Reis Católicos, Isabel de Castela e Fernando II de Aragão. Por sete séculos ali estiveram, fixados em Al-Andalus, conforme era então denominada a Andaluzia – região considerada “extremo oeste da comunidade islâmica” (Sleiman, 2007, p. 16). As fronteiras territoriais e humanas entre muçulmanos (os “mouros” dos livros de cavalarias), cristãos e judeus (radicados em Córdoba desde o século X) estavam longe de ser homogêneas, porque havia *mudéjares* (muçulmanos vivendo sob domínio cristão), bem como *moçárabes* (cristãos em território muçulmano), sempre se absorvendo em mútuas trocas culturais¹³⁴. Bom exemplo dessa sociedade trilingüe é, por exemplo, a chamada *kharja* - poema curto que arremata as *muwaxaha* hispano-árabes e hebraicas, escritas na modalidade culta do árabe e do hebraico literários. Conforme a tese arábica, as *kharja* poderiam ter servido de inspiração às cantigas de amigo galego-portuguesas. Quanto à segunda tese, folclórica: prende-se à ideia, longa e romântica, de “povo criador”. Mesmo as canções de Guilherme IX foram consideradas, por estudiosos comparatistas do século XIX, uma espécie de transição entre a poesia popular jogralesca (PIDAL, 1942) e a poesia aristocrática cortesã. O reforço à teoria veio com a identificação dos muitos vestígios da lírica trovadoresca à folia pagã das festas de Maio, ou “maias” – projeção medieval de um antigo culto de Vênus, comemorado com bandos de rapazes e moças indo à floresta buscar flores, bailando e cantando para celebrar o amor e a Primavera, estação do ano privilegiada pela *cansó*. Se a proposta era bastante sedutora para uma parte considerável do lirismo galego-português – principalmente o das cantigas de amigo ou dos escárnios expostos nas feiras e nas praças públicas -, ela esbarrou no fato de que, disse-o Lapa, “o melhor

¹³³ O tema, vastíssimo, foi matéria da Tese de Doutorado de M. Rodrigues Lapa, defendida em Paris. Dada a exiguidade de espaço e os objetivos imediatos deste artigo, encaminhamos o leitor interessado para: *Das Origens da Poesia Lírica em Portugal na Idade Média*; Lisboa: Seara Nova, 1929. Como se pode observar, na obra de 1973 o autor volta ao assunto, resumindo-o e atualizando-o.

¹³⁴ Cf. o capítulo de M. de la C. Piñero Valverde, “Terra de fronteiras: a Espanha do século XI ao século XIII”, p. 158 (Mongelli, 1997).

da poesia popular tem origem literária". Quanto à terceira tese, médio-latinista: ela principia por reconhecer a importância do latim como "língua de cultura" em toda a Idade Média, garantindo a transição entre a Antiguidade clássica e a "nova" literatura que se anunciava entre os séculos XI-XIII – período de surgimento e afirmação das chamadas "línguas vulgares". E convém acentuar de que "latim" estamos falando: "A história da língua latina, particularmente do latim vulgar, está intimamente ligada à do Império Romano. À medida que se expandiam as fronteiras do Império por meio de conquistas e de hábeis alianças, alargava-se também o espaço territorial do latim. (...) Do latim vulgar, falado pelas populações deixadas pelo refluxo político de Roma, nasceram as línguas românicas que o perpetuam." (BASSETTO, 2001, p. 99-100). O *sermo urbanus* e o *sermo plebeius*, com suas ramificações, atestam a presença desse conglomerado de raças e as contaminações dele decorrentes. Daí que, atentos à riqueza da versificação rítmica latina, de larga penetração, os pesquisadores dividiram-na em dois períodos: do século V ao XI, o do gosto pelo verso longo (de dezesseis sílabas, compondo dois octossílabos jâmbicos ou trocaicos); e dos séculos XII e XIII, quando argutos refundidores de formas como Abelardo (1079-1142) submeteram aquele mesmo verso a outras combinações de seus elementos rítmicos. Como, por exemplo, os chamados "goliardos" – ou clérigos "vagantes" –, criativos cantores de um amor concupiscente, vivido na alegria das tabernas medievais, tematicamente tão próximos da irreverência de Guilherme IX da Aquitânia. Quanto à quarta tese, paralitúrgica: ela pretende derivar o lirismo trovadoresco das formas da poesia da Igreja cristã, o que a situa nas fronteiras da tese anterior, inclusive pelo papel decisivo dos clérigos nas implicações desse lirismo. Ainda com a vantagem de estabelecer uma ponte de ligação entre a poesia culta da Igreja e os meios populares, sempre impressionados e familiarizados com as cerimônias litúrgicas. Por exemplo: para atraí-los ao culto, os músicos eclesiais lançaram mão dos chamados *tropos* (contemporâneos da *sequência*) – termo de origem grega referindo cantos destinados aos leigos e tornados pequenos versículos interpolados ao texto oficial, para reconhecimento mais fácil¹³⁵. Do ponto de vista temático, os defensores da tese viram na retórica dos hinos da Páscoa, com sua exortação à alegria do amor divino em Cristo – o *paschale gaudium* –, um paralelo com a *joia* dos trovadores

¹³⁵ A complexidade do assunto, que no extremo remete à poderosa aliança entre a música e as cantigas trovadorescas, compõe um universo à parte e bastante especializado. Sobre os recursos para garantir ao ouvinte medieval o acesso à melodia dos trovadores galego-portugueses, cf. Ferreira, 1986, p. 39 e ss.

provençais, que muitos entenderam ser a essência mística do lirismo trovadoresco (Spina, 1991, p. 382).

Portanto, conforme vimos dizendo e arrematando essas ponderações de teor panorâmico, se a lírica galego-portuguesa é manifestação peculiar, inconfundível, em relação às suas congêneres europeias, podemos, todavia, concluir acerca dela e das demais: são fenômeno de sincretismo, tão eloquente na história de seu tempo.

O contexto

O chamado “amor cortês ou cortesão”¹³⁶, que extrapola do espaço temático das cantigas de amor e define, na verdade, o magma dos três gêneros poéticos abordados, derivou para a *cortesía* – termo de sentido polissêmico, que, mais do que um texto lírico, abarca toda uma época e o comportamento da sociedade nela enquadrada¹³⁷. Sua total apreensão só é possível se examinarmos mais detidamente o *modus vivendi* e as principais linhas de força subjacentes aos séculos XI-XIII (DUBY, 1990), entre antecedentes e consequentes das profundas mudanças que marcaram o período¹³⁸.

Estamos no momento das nacionalidades em formação e ascensão, já com evidentes sinais de individualização a partir do século XI. Os governantes estão empenhados na espinhosa e instável questão da delimitação de fronteiras, na organização jurídica das esferas do poder e dos direitos de cidadania, na harmonização interna de contrastes regionais, principalmente entre Norte e Sul de cada país, decorrentes de fatores como as formas próprias de colonização (bastante notório na Península Ibérica, a explicar substratos importantes da poesia galego-portuguesa). A fixação das nascentes línguas nacionais e seus numerosos dialetos vem coroar a autonomia dos reinos e assinalar o incremento da cultura e das artes.

Por pelo menos três séculos, são essas mesmas as preocupações que assolam os principais reinos do Ocidente europeu, compondo uma espécie de unidade civilizacional de longa duração e ainda com nítida presença no Renascimento quinhentista. Todos

¹³⁶ Expressão usada pela primeira vez por Gaston Paris, em 1883, para definir o amor mais que perfeito de Lancelote por Guinevere, esposa do rei Artur, conforme contado por Chrétien de Troyes (entre 1178-1181) em *O Cavaleiro da Charrete*. (LE GOFF; SCHMITT, 2002, verbete “Amor Cortesão”).

¹³⁷ “A *cortesía* é o ideal do comportamento aristocrático, uma arte de viver que implica polidez, refinamento de costumes, elegância, e ainda, além dessas qualidades puramente sociais, o sentido de honra cavaleiresca”. É aí que se (LE GOFF; SCHMITT, 2002, verbete “Amor Cortesão”).

¹³⁸ A partir daqui, sintetizo algumas informações que já foram por mim expostas em *Mudanças e rumos* (Mongelli, 1997), obra a que tomo a liberdade de reenviar o leitor, caso lhe seja necessário.

tiveram seus reis “taumaturgos” (Bloch, 1993), com declarada vocação imperialista – Henrique II Plantageneta, Frederico I Barba-Ruiva, parte da dinastia dos Capetos, Afonso X, o Sábio, D. Afonso Henriques; seus bispos e arcebispos ávidos de comando, a rivalizar com os soberanos (recorde-se a soberba do titular de Santiago de Compostela, Diogo Gelmírez); seus “burgueses”, cada vez mais conscientes de si e em confronto com a aristocracia dominante; seus intelectuais, extraordinariamente empenhados na sistematização do conhecimento, como Pedro Lombardo (1100-1160), no âmbito da Teologia; Alberto Magno (c. 1193-1280), um dos mais completos sábios alemães; ou Rogério Bacon (12143-1294), pioneiro das ciências experimentais.

Lugar especial, também para avaliar com mais acerto o produto trovadoresco, é ocupado pelo feudalismo, regime sócio-político-econômico cujo processo de desenvolvimento remonta à crise romana do século III (BLOCH, 1982; resumo em Franco Jr. 1996), e passa por várias etapas de aperfeiçoamento (a instituição dos reinos germânicos nos séculos V-VI, as medidas adotadas por Carlos Magno no século IX etc.), até desembocar no chamado “feudalismo clássico” – do século XI em diante – apogeu do sistema. Se o modelo francês é o mais puro, nem por isso as outras nações, mesmo as de organização política fortemente centralizada como Portugal, deixaram de adotar costumes, mecanismos de comércio, de relações sociais, de hábitos, em tudo devedores da era feudal. Como não podia deixar de ser, a língua é um significativo repositório de termos remanescentes desse tempo em que a sociedade, hierarquizada, se dividia entre *oratores*, *bellatores* e *laboratores* (Duby, 1982) – com tanta repercussão na linguagem dos trovadores. Palavras como “senhor” (usada para a dama), “vassalagem”, “serviço”, “benefício”, “galardão”, “fidelidade”, “homenagem”, “adubar”, “bafordar” etc. repetem-se com naturalidade. E como pensar nelas sem estendê-las ao bojo da Cavalaria, que, antes de institucionalizar-se a partir do século XI, tinha apenas sentido militar – grupo profissional de guerreiros de elite -, cuja progressiva aristocratização acabou por fazer dela expressão de uma nobreza armada? Quando “cavaleiro” se torna título nobiliário, desde meados do século XII, com poderosa conotação social, a ideologia cavaleiresca está pronta para ser idealisticamente absorvida pela literatura de ficção (Huizinga, s/d): heróis emblemáticos como o rei Arthur, Tristão ou Lancelote alimentaram sonhos, de amor e de guerra, que se misturaram à realidade. E chegaram incólumes até nós: se a *Demanda do Santo Graal* alicerçou todo um imaginário do século XIII, com prolongadas

ramificações séculos afora, não menos o faz a indústria cinematográfica de hoje, com dezenas de títulos retomados (e deturpados) dos enredos da cavalaria medieval.

Era um prato feito para a Igreja cristã, em acelerado processo de Reforma com a eleição do Papa Gregório VII, em 1073. As rigorosas medidas por ele adotadas para moralizar o clero e definir a esfera de atuação de leigos e eclesiásticos são uma espécie de culminância da nova orientação litúrgica estabelecida desde a fundação do mosteiro beneditino de Cluny, em 910, só superada pela criação da Ordem de Cister, em 1098, sob orientação de Bernardo de Claraval. Com a nova espiritualidade surge a iniciativa das Cruzadas, desencadeadas por Urbano II em 1095 e alertando a todos, armados até os dentes, para os perigos ameaçadores da hegemonia da cristandade, emblematicamente simbolizada pelo túmulo de Cristo em Jerusalém. Eis a chamada *guerra santa*, colocando lado a lado o gosto de rezar e lutar, uma das mais densas antíteses da identidade anímica do homem do medievo. Os trovadores exploraram no conceito de Amor ambiguidade paralela!

Como seria de esperar, na extraordinária expansão demográfica, entre os séculos XII e XIII, situa-se o maior índice de crescimento da população europeia, decorrente de variantes significativas (FRANCO JR., 2001): melhores condições climáticas, “revolução agrícola”, incremento de atividades comerciais etc. Com o abandono do antigo mercado de trocas, a economia torna-se monetária e fábricas de cunhagem de moedas são espalhadas pelos quatro cantos do continente. O mundo fica pequeno, o Oriente torna-se próximo com as Cruzadas e as peregrinações; no mar Báltico, no Adriático e no Mediterrâneo os velhos mercadores e artesãos das feiras rurais são agora substituídos por poderosos comerciantes e suas ágeis embarcações. Efervescência generalizada!

Na Hispânia – mais especificamente na Galiza, berço da lírica galego-portuguesa – o tumulto não era menor, inclusive por causa dos projetos separatistas que, desde muito cedo, preocuparam os ibéricos, de Norte a Sul. Em meio a complexas transações políticas, de concessões territoriais e de casamentos de interesse, criou-se o Condado Portucalense (entre os séculos XI-XII), sendo D. Afonso Henriques considerado o primeiro rei já então de Portugal, tendo ocupado o trono por 46 anos (1139-1185) e deixado para seu filho D. Sancho um território pleno de potencialidades.. E no reino da Galiza, igualmente desde a segunda metade do século XI, está em franca evolução a chamada guerra de Reconquista: os almorávidas, que resolveram reunificar os reinos

islâmicos peninsulares após a perda de Toledo (1085), representavam uma séria ameaça para os cristãos. Para os limites deste artigo, dois aspectos devem ser ressaltados, porque diretamente implícitos no Trovadorismo galego-português: 1) o reinado de Afonso III de Portugal (1248-1282), denominado “o Bolonhês” por causa de seu primeiro casamento com Matilde de Bolonha, rei culto e pacificador, foi considerado uma das portas de entrada de correntes francesas na Península. Em seu séquito figuravam, naquela altura, dois aristocratas trovadores, que depois ocuparam cargo de mordomo-mor na corte afonsina: Rui Gomes de Briteiros e João Peres de Aboim, além de vários outros trovadores; 2) na Galiza, é fundamental levar em conta que Santiago de Compostela era um dos centros urbanos mais importantes do reino galego e constituiu palco privilegiado para as primeiras experiências do Trovadorismo. Na segunda metade do século XII, momento em que nasce a lírica galego-portuguesa, não havia outro “que pudesse competir com o prestígio de Santiago, cuja supremacia se devia ao uso eficiente dos recursos materiais e culturais gerados pela peregrinação” (Vieira *et al.*, 2015, p. 14). Falam por ela, por exemplo, e de forma eloquente, as cantigas de romaria, como a que compôs Airas Fernandes Carpancho: “Por fazer romaria, pug’ en meu coraçõ, / a Santiag’, un dia, por fazer oraçõ, / e por veer meu amigo log’ i.”.

A interpretação

O caminho que nos deve levar a tudo o que foi dito – direta ou indiretamente, repita-se – é o texto, a cantiga, lida na sua camada explícita, visível, e nas entrelinhas, nos interstícios dos versos, por entre sugestões, ritmos, rimas e imagens. Aqui já não é possível fazê-lo na íntegra, por falta de espaço; contentemo-nos com recortes exemplificativos da pujança desse poeta:

Pero Garcia Buralês (A 99, V 206)

*Mais de mil vezes coid’eu eno dia,
quando non posso mia sennor veer,
ca lle direi, se a vir toda via,
a mui gran coita que me faz soffrer;
e poila vejo, vedes que mi aven:
non lle digo de quanto coido ren,
ant’o seu mui fremoso parecer,
que me faz quanto coido escaeçer!*

A hipérbole do v. 1 (*mais de mil vezes coid' eu eno dia*) abre com eficácia o tema tópico da "perda fala" do amante diante da amada e de seu desestabilizador *fremoso parecer*. A agonia (*gran coita*) só acresce com o paradoxo da mudez, de um lado, e o muito por dizer (*quanto coido*), de outro. As "mil vezes" por dia em que lhe ocorre o estado aflitivo é compartilhado com um ouvinte virtual: *vedes que me aven*.

Pero da Ponte (A 289, B 980, V 567)

*Se eu podesse desamar
a quen me sempre desamou,
e podess'algun mal buscar
a quen mi sempre mal buscou!
Assy me vingaria eu,
se eu podesse coyta dar,
a quen mi sempre coyta deu.*

Irretocável estilização do *mordobre* (verbos ao final dos 4 primeiros versos de cada estrofe) para expressar um desejo de vingança que não se realiza, porque fundado na condicional *se*. É perfeita a relação da estrofe com o refrão - de rara estrutura alternada - por contrastar a insegurança dele (*se*) e a certeza dela (*sempre*).

João Soares Coelho (A 174, B 325)

*U lh'eu dixi: "con graça, mia senhor!"
catou-me un pouqu'e teve-mi en desden;
e porque non disse mal nen ben,
fiquei coitad(o), e com tan gran pavor
que, se mil vezes podesse morrer,
mëor coita me fora de soffrer!*

"Morrer mil vezes" é *coita* preferível à indiferença e à ausência da amada: no refrão concentra-se o modo hiperbólico de formular não só a dor da partida, mas, principalmente, os efeitos do *desden* da *senhor* – comportamento usual da *dame sans merci* -, tão mais notório porquanto contraposto ao *pesar* dele. Ainda garantindo a coesão entre refrão e estrofe está a *derivatio* etimológica *coita / coitado*, criando estreita relação, em termos de causalidade, entre sofrimento e morte. Note-se que o destaque dado a *fiquei coitad(o)* se deve à estrutura anastrófica do período, antepondo a oração subordinada (*porque me non disse mal nen ben*) à principal, em início de verso.

João Airas de Santiago (B 958, V 545)

*Ca non é vida viver om' assi
com' oj' eu vivo u mia senhor non é,
ca par de morte m' é, per boa fe;
e, se mi Deus contar quanto vevi,
non cont' os dias que non passei ben,
mais El, que os dias en poder ten,
dé-mi outros tantos por quanto[s] perdi.*

O belo e original poema trabalha com uma espécie de alegoria do tempo religioso comandado por Deus (*El, que os dias en poder ten*) e simula com Ele um diálogo em torno da "prestação de contas" individual no término da vida (no v. inicial da cantiga: *Non quera Deus en conto receber*; e depois, no v. 18, também aqui não citado: *se mi Deus contar quanto vevi*). Cheio de irreverência e invertendo os papéis, o poeta "cobra" de Deus uma "compensação" pelo tempo que perdeu *u mia senhor non é* (v. 16). A razão da ousadia? A voz poética explode: *ca non é vida viver om' assi*.

Nuno Fernandes Torneol (B 641, V 242)

*Levad', amigo, que dormides as manhãs frias;
todalas aves do mundo d'amor dizian:
leda m'and'eu!
Levad', amigo, que dormide'-las frias manhãs;
todalas aves do mundo d'amor cantavan:
leda m'and'eu!*

Poema dos mais comentados da lírica profana galego-portuguesa, quer por sua discutível classificação genológica - é ou não uma *alba* clássica? - quer por sua indiscutível e diáfana beleza, decorrente da estrutura formal rigorosamente concebida. Alguns recursos saltam imediatamente à vista: 1) a heterometria dos versos longos dos dísticos (11, 12 e 14 sílabas), contra o refrão tetrassilábico; 2) a utilização do *leixa-pren* de maneira especial, em coeso sistema paralelístico, com pequenas variações e inversões; 3) o jogo de diferentes tempos verbais, por exemplo, imperativo e presente do indicativo (*levad' / dormides / and'*); 4) com base nesse jogo, no seu teor narrativo e no *leixa-pren*, o texto total, longo, pode ser lido por paradas de estrofes; 5) no refrão, a anteposição de *leda* ao verbo que complementa o termo destaca a euforia de um estado de espírito - que

parece alternar tristeza e alegria nesse "caso de amor". Dele participa, hiperbolicamente, a Natureza (*todalas aves do mundo*).

Pero da Ponte (B 837, V 423)

*"Ay, madr'ó que me namorou
foy-sse n'outro dia d'aqui;
e, por Deus, que faremus hi,
ca namorada me leixou?"
"Filha, fazed'end'ó melhor:
poys vus seu amor enganou,
que o engane voss'amor".*

Pero da Ponte, com o costumeiro espírito irreverente, compõe uma cantiga ambígua: de um lado, e em respeito às normas genológicas, a mocinha apaixonada e abandonada queixa-se à mãe-confidente, pedindo-lhe conselho; de outro, subvertendo o modelo da "donzela chorosa", a mãe toma-lhe a palavra e propõe a revanche. A mãe, experiente, domina o diálogo, e não a filha, ingênua, que é, na verdade, quem vive o drama; a malícia daquela resume-se a um verso, de que os demais são desdobramentos: *Filha, fazed' end' o melhor*, ou seja, dê o troco, pague na mesma moeda, como está nos dois últimos versos do refrão. Essa resposta, provocante e inesperada, é precisamente formulada em *mordobre: enganou / engane*.

Juião Bolseiro (B 1165, V 771)

*Sen meu amigo manh'eu senlheira
e sol non dormen estes olhos meus
e, quant'eu posso, peç'a luz a Deus
e non mi-a dá per nulha maneira,
mais, se masesse con meu amigo,
a luz agora seria migo.*

*Quand'eu con meu amigo dormia,
a noite non durava nulha ren,
e ora dur'a noit'e vai e ven
non ven [a] luz, nen pareç'ó dia,
mais, se masesse con meu amigo,
a luz agora seria migo.*

Texto quase "moderno", ao descrever com tanta propriedade o relativismo do tempo hoje chamado "psicológico". O *topos* aqui é o da insônia amorosa, das noites que parecem curtas ou longas, segundo a presença ou ausência do amado. A alternância de eneassílabos / decassílabos e rimas graves / agudas tem sua musicalidade perfeitamente conseguida na estrofe I, onde os vv. de 9 e de 10 sílabas podem ser lidos em dois hemistíquios tetrassílabos graves, ritmo que se mantém no refrão. A utilização dos tempos verbais é uma das riquezas da cantiga: o presente, predominante, é o da tortura pela falta de sono; o refrão é todo condicional, adversativo, e assinala o desejo pujante de retorno do amigo; por fim, os vv. 7 e 8 referem o tempo da memória, a "duração" de um passado que motiva o presente e que, por isso mesmo, deve ser restaurado.

Pedro Anes Solaz (B 829, V 415)

*Eu velida non dormia,
lelia doura,
e meu amigo venia,
edoi lelia doura.*

*No dormia e cuidava,
lelia doura,
e meu amigo chegava,
edoi lelia doura.*

Cantiga das mais discutidas do cancionero de amigo galego-português, por causa de seu enigmático refrão. Todo o texto, que tem ressonâncias bíblicas (*Cântico dos Cânticos*), faz uso de refrão intercalar, juntando esquema rítmico e metrificação singular no lirismo galego-português. A mais recente e instigante leitura do poema foi feita por Rip Cohen¹³⁹. Segundo ele, *leli* e *lelia doura*, de complexa etimologia, inscrevem-se na tradição árabe e judaica de Al-Andalus e só podem ser entendidos em contexto não cristão, de rivalidade entre mulheres que, em possível harem, estariam disputando a primazia de uma noite com o amado. Desse ângulo, o refrão significaria uma espécie de canto esponsalício, "hoje é meu dia, a minha vez".

¹³⁹ Remeto o leitor para este artigo, escrito em parceria com F. Corriente, onde inclusive se faz revisão bibliográfica: "Lelia Doura revisited", em *La corónica*, 31.1 (outono de 2002), p. 19-40.

Airas Nunes (B 868-869, V 454)_

*E a pastor parecia mui ben,
e chorava e estava cantando;
e eu mui passo fui-mi-achegando
pola oír, e sol non falei ren;
e dizia este cantar mui ben:
"iAi estorniño do avelanedo,
cantades vós, e moir'eu e pen'
e d'amores ei mal!"*

Faltou apenas o diálogo explícito entre o cavaleiro que passa e a *pastor* alheia à sua presença para que este poema pudesse ser incluído entre as *pastorelas*, no sentido canônico do termo. A referência ao espaço ajuda a compor o *locus amoenus* tradicional, com o observador procedendo o mais silenciosamente possível, para não perturbar nem o canto dela, nem a sua própria audição. O resultado é uma atmosfera de pura evanescência, como se o cavaleiro pendesse dos lábios da pastora e com ela dividisse mágoas feitas de suspiros, de reações antitéticas (v. 10: *e chorava e estava cantando*), que duram o tempo de montar uma guirlanda de flores, na última estrofe do texto. Na solidão, só a música se eleva, contando a história desses infortúnios – ouvida também pelo *estorniño do avelanedo*.

Pero da Ponte (B 1642, V 1176)

*Maria Pérez, a nossa cruzada,
quando veo da terra d' Ultramar,
assi veo de pardon carregada
que se non podia con el en erger;
mais furtan-lho, cada u vai maer,
e do pardon já non lhi ficou nada.*

E Pero da Ponte volta, com sua língua ferina! Esta cantiga inclui-se no chamado "ciclo de Ultramar", conforme ficaram conhecidos os poemas referindo personagens que, com ou sem razão, diziam ter realizado viagem de peregrinação à Terra Santa. Difere da "cantiga de cruzada" de occitanos e franceses porque não estimula a participar da Cruzada - ou de seu paralelo peninsular, a Reconquista - e sim critica quem nela esteve. A vítima da chufa é Maria Pérez, de alcunha *a Balteira*, famosa *soldadeira* (= mulher a soldo, prostituta, ou, por vezes, cantora e bailarina) do tempo de Afonso X, alegre e de

vida fácil, ridicularizada por vários companheiros de ofício de Pero da Ponte (atente-se para a ambigüidade de *nossa*, no v. 1). O texto diz que ela veio *de pardon carregada* (considerando-se as demais estrofes, há cinco ocorrências de *pardon*) e quase se afogou sob o peso dessas indulgências plenárias, transferindo propriedades da matéria (o peso) para o espírito (o *pardon*). Apesar do volume de tal carga, *nom lhi ficou nada* (v. 6), com destaque – sempre certo – da palavra em rima.

Fernão Soares de Quinhones (B 1556)

*Contar-vos-ei costumes e feituradas
dun cavalo que traj' un infançon:
á pees moles e as sedas duras
e tem' o freo e esporas non;
é velh' e sesgo nas aguilhaduras;
e non encaçaria un leiton,
e encaçaria mil ferraduras.*

O cancionero de Quinhones é bem escasso: consta apenas de 5 cantigas, das quais 4 são *escárnios*. Este em questão pertence ao chamado "ciclo dos *infanções*" (= infanção, cavaleiro nobre), personagem da nobreza de segundo grau, quase sempre satirizado pela decadência e penúria em que vive. O destaque do texto é que, para denunciar a miséria desse *infançon*, o trovador serve-se metonimicamente do seu cavalo, que mal se agüenta em pé. Apenas no v. 2 o tal *infançon* é referido; e é a proximidade entre ele e o cavalo, no mesmo verso, que sugere a comparação aviltante. O poema guarda forte relação com a tradição das canções de gesta, ao parodiar invertidamente, às avessas, o heroísmo épico de cavaleiro e cavalo. O verbo *contar* (v. 1), introduzindo os *costumes* e *feituradas* que serão enumerados na sequência, pressupõe uma audiência a que o trovador se dirige com segurança, confiado na força da tradição oral.

Considerações finais

Este artigo iniciou-se chamando a atenção para alguns equívocos que podem implicar na má inteligência da lírica galego-portuguesa – a qual talvez esteja, assim espero agora, devidamente incluída no universo literário, histórico, cultural e estético a que pertence.

Gostaria de terminar propondo para tema de reflexão um último empecilho, que teima em negar um truísmo na vertente oposta da seguinte dúvida: uma vez que a

história "oficial" do Brasil começa em 1.500, por quê e para quê estudarmos o Trovadorismo? Caso tudo o que foi dito acima não o convença, prezado leitor, que voltem a falar os próprios trovadores. Afinal, seu belo canto foi ouvido pelos quatro cantos do mundo! E os ecos ancestrais dessa voz inconfundível cá estão, em marcas indeléveis:

Castro Alves, *O "adeus" de Teresa*

*A vez primeira que eu fitei Teresa,
Como as plantas que arrasta a correnteza,
A valsa nos levou nos giros seus...
E amamos juntos... E depois na sala
"Adeus" eu disse-lhe a tremer co'a fala...
E ela, corando, murmurou-me: "adeus."*

Olavo Bilac, *Canção*

*Dá-me as pétalas de rosa
Dessa boca pequenina:
Vem com teu riso, formosa!
Vem com teu beijo, divina!*

*Transforma num paraíso
O inferno do meu desejo...
Formosa, vem com teu riso!
Divina, vem com teu beijo!*

Cecília Meireles, *Canção*

*No desequilíbrio dos mares,
as proas giraram sozinhas...
Numa das naves que afundaram
é que tu certamente vinhas.*

*Eu te esperei todos os séculos,
sem desespero e sem desgosto,
e morri de infinitas mortes
guardando sempre o mesmo rosto.*

Manuel Bandeira, *Andorinha*

*Andorinha lá fora está dizendo:
- "Passei o dia à toa, à toa!"*

*Andorinha, andorinha, minha cantiga é mais triste!
Passei a vida à toa, à toa...*

Luiz Gonzaga e Renato Teixeira, *Juazeiro*

*Juazeiro, Juazeiro,
Me arresponda, por favor,
Juazeiro, velho amigo
Onde anda o meu amor.
Ai, Juazeiro, Ela nunca mais voltou!
Diz, Juazeiro,
Onde anda meu amor?*

Referências

Fontes

ANGLADE, J. (ed.). *Las Leys d'Amors*. Paris-Toulouse: Privat, 1919-1920, 4 v. Em versão eletrônica:

<http://ia700308.us.archive.org/20/items/lasleydamorsman01angluoft/lasleydamorsman01angluoft.pdf> *ARTE de Trovar do Cancioneiro da Biblioteca Nacional de Lisboa*, ed. crítica e facsimilada de G. Tavani. Lisboa: Colibri, 1999.

CANCIONEIRO da Ajuda, ed. facsimilada do códice existente na Biblioteca da Ajuda. Lisboa: Edições Távola Redonda, 1994.

CANCIONEIRO da Biblioteca Nacional (Colocci-Brancuti), cod. 10991, reprodução facsimilada. Lisboa: Biblioteca Nacional / Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1982.

CANCIONEIRO português da Biblioteca da Vaticana (códice 4803), ed. facsimilada. Lisboa: Centro de Estudos Filológicos / Instituto de Alta Cultura, 1973.

FARAL, E. *Les arts poétiques du XIIe et du XIIIe siècle*. Paris: Honoré Champion, 1962.

LAPA, M. R. (ed.). *Cantigas d'escarnho e de mal dizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses*. 3 ed., Lisboa: João Sá da Costa, 1995.

LÍRICA profana galego-portuguesa. Corpus completo das cantigas medievais, com estudo biográfico, análise retórica e bibliografia. M. Brea (coord.). Santiago de Compostela: Centro de Investigações Ramón Piñeiro, 1996, 2 v.

GUILHERME IX. *Poesias completas*. Madrid: Siruela, 1983.

VASCONCELOS, C. M. (ed.). *Cancioneiro da Ajuda*, reimp. da edição de Halle (1904). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1990, 2 v.

Estudos

BASSETTO, B. F. *Elementos de Filologia Românica*. São Paulo: Edusp, 2001.

- BLOCH, M. *A Sociedade Feudal*. Lisboa: Edições 70, 1982.
- BLOCH, M. *Os Reis Taumaturgos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- COHEN, R. e CORRIENTE, F. "Lelia Doura revisited", *La corónica*, 31.1 (outono de 2002), p. 19-40.
- CURTIUS, E. R. *Literatura Europeia e Idade Média Latina*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1957.
- DUBY, G. *As três Ordens ou o Imaginário do Feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982.
- DUBY, G. "O modelo cortês", *História das Mulheres. A Idade Média*. C. K. Züber (dir.). Porto: Afrontamento, 1990, v. II, p. 331-351.
- ELIOT, T. S. "A Tradição e o Talento Individual", *Ensaio de Doutrina Crítica*. Lisboa: Guimarães, 1962.
- FERREIRA, M. P. *O som de Martin Codax. Sobre a dimensão musical da lírica galego-portuguesa (séculos XII-XIV)*. Lisboa: Unisys, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1986.
- FRANCO JR., H. *O Feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- FRANCO Jr., H. *A Idade Média. Nascimento do Ocidente*. 2 ed., São Paulo: Brasiliense, 2001.
- HUIZINGA, J. *O declínio da Idade Média*. Lisboa: Ulisséia, s/d.
- LANG, H. R. *Cancioneiro d'El Rei Dom Denis e Estudos Dispersos*. Vieira, Y. F. e Mongelli, L. M. (Eds.). Niterói-RJ: EDUFF, 2010.
- LAPA, M. R. *Das Origens da Poesia Lírica em Portugal na Idade Média*. Lisboa: Seara Nova, 1929.
- LAPA, M. R. *Lições de Literatura Portuguesa: época medieval*. 8 ed., Coimbra: Coimbra Editora, 1973.
- LE GOFF, J. "O riso na Idade Média", em *Uma história cultural do humor*. J. Bremmer e H. Roodenburg (orgs.). Rio de Janeiro: Record, 2000, p. 64-82.
- MOISÉS, C. F. *Poesia não é difícil*. Porto Alegre: Artes & Ofícios Editora, 1996.
- MOISÉS, M. "Fernando Pessoa e a cantiga trovadoresca", *Fernando Pessoa: o espelho e a esfinge*, 2ª ed. São Paulo: Cultrix, 1998.
- MONGELLI, L. M. (Org.) *et alii. Mudanças e rumos: o Ocidente medieval (séculos XI-XIII)*. Cotia /SP: Íbis, 1997.
- MONGELLI, L. M. e VIEIRA, Y. F. *A estética medieval*. Cotia/SP: Íbis, 2003.

- MONGELLI, L. M. *Fremosos Cantares*. Antologia da Lírica Medieval Galego-portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ORDUNA, G. *Fundamentos de Crítica Textual*. Madrid: Arco/Libros, 2005.
- PIDAL, R. M. *Poesia Juglaresca y Juglares*. Aspectos de la Historia Literaria y Cultural de España. Buenos Aires: Espasa-Calpe, 1942.
- RIQUER, M. de. *Los trovadores*. Historia literaria y textos. 4 ed., Barcelona: Ariel, 2001, v.3.
- ROUGEMONT, D. de. *História do Amor no Ocidente*. 2 ed., São Paulo: Ediouro, 2003.
- SLEIMAN, M. *A Arte do Zajal. Estudo de Poética Árabe*. Cotia, SP: Ateliê, 2007.
- SOUTO CABO, J. A. *Os cavaleiros que fizeram as cantigas: aproximação às origens socioculturais da lírica galego-portuguesa*. Niterói: Editora da UFF, 2012.
- SPINA, S. *A Lírica Trovadoresca*. São Paulo: Edusp, 1991.
- VIEIRA, Y. F. *En cas dona Maior*. Os trovadores e a corte senhorial galega no século XIII. Corunha: Laiovento, 1999.
- VIEIRA, Y. F. et. al. *O caminho poético de Santiago*. Lírica galego-portuguesa. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- ZINK, M. *Belle – Essai sur les chansons de toile*. Transcriptions musicales de Gérard Le Vot. Paris: Champion, 1978.
- ZINK, M. *Nature et poésie au Moyen Âge*. Paris: Fayard, 2006.

Obras de referência

- GAUVARD, C., LIBERA, Alain de, ZINK, M. *Dictionnaire du Moyen Âge*. 2 ed., Paris: Puf, 2004.
- LANCIANI, Giulia & TAVANI, Giuseppe. *Dicionário da Literatura Medieval Galega e Portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1993.
- LE GOFF, J. e SCHMITT, J. C. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru/SP, Edusc; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002, 2 v.

Ferramentas de Pesquisa

- Projecto Littera: Cantigas Medievais Galego-Portuguesas (www.cantigas.fcsh.unl.pt)
- Base de Dados da Lírica Profana Galego-Portuguesa – MedDB 2. Centro Ramón Piñeiro para a Investigación en Humanidades (www.cirp.es)

Glosario da poesía medieval profana galego-portuguesa. Grupo de Investigación Lingüística e Literaria Galega ILLA. Universidade da Coruña. (www.glossa.gal)

Dicionario de dicionarios do galego medieval . Seminario de Linguística Informática / Grupo TALG / Instituto da Língua Galega (<http://sli.uvigo.es/DDGM>)

Philobiblon – Bitagap – Bancroft Library, University of California, Berkeley – *Bibliografía de Textos Antigos Galegos e Portugueses* (http://bancroft.berkeley.edu/philobiblon/bitagap_en.html)

O DILEMA DE ORESTES. NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Marcus Baccega

TRADUZIR-SE

Uma parte de mim
é todo mundo;
outra parte é ninguém:
fundo sem fundo.

Uma parte de mim
é multidão:
outra parte estranheza
e solidão.

Uma parte de mim
pesa, pondera;
outra parte
delira.

Uma parte de mim
almoça e janta;
outra parte
se espanta.

Uma parte de mim
é permanente;
outra parte
se sabe de repente.

Uma parte de mim
é só vertigem;
outra parte,
linguagem.

Traduzir-se uma parte
na outra parte
— que é uma questão
de vida ou morte —
será arte?

(Ferreira Gullar , *Na Vertigem do Dia*, 1980)

Ensina o filósofo da História Walter Benjamin, em sua sexta tese em *Sobre o Conceito de História* (1940), algo de valiosa atualidade, lamentavelmente, por motivos os mais tristes. Com efeito, os sujeitos históricos se apropriam de seu passado quando o mesmo relampeja em um instante de risco e malefício, de ameaça, da qual sequer os mortos podem escapar. Compreender historicamente o passado, muito ao contrário de significar, como na utopia epistêmica historicista, reconstitui-lo como de fato foi (*wie es eigentlich gewesen*, nas clássicas palavras de Leopold von Ranke), implica tal apropriação no instante de um perigo, tantas vezes sem que o sujeito histórico tenha disso consciência (BENJAMIN, 1987: 222-232).

O bem ético-social que hoje se encontra sob verdadeira coação é aquele do qual passamos a falar neste breve texto ensaístico. Trata-se do Ensino de História. Se o espectro dos negacionismos e das diversas modalidades de intolerância e autoritarismo afetam, de maneira frontal, todo o campo da História e as práticas didático-pedagógicas a ela referidas, maior ainda é o malefício que se traz às áreas de História Antiga e História Medieval. As críticas e tentativas de desconstrução partem, muitas vezes, dos próprios Colegas, sem dúvida movidos por um imperativo verdadeiro e justo: superar as concepções eurocêntricas e coloniais de História.

Isto tem sido confundido, para prejuízo de todo o campo da História e seu Ensino para a Educação Básica, com a pura e simples ruptura ou elisão dos conteúdos de História Antiga e Medieval, tanto dos currículos universitários quanto da polêmica Base Nacional Comum Curricular, em cuja primeira versão (16 de setembro de 2015) havia total ausência de conteúdos relativos a ambas.

Se há semelhante questionamento quanto à pertinência de se ensinar História Antiga e Medieval nas graduações em História (Licenciaturas e Bacharelados), mais intenso ainda tem sido o ataque a tais disciplinas no que concerne à Educação Básica. No fundo, o que “relampeja em um instante de perigo” é o próprio direito constitucional à Educação como princípio da República Federativa do Brasil, tal como consagrado nos artigos 205 e 206 da quase fenecida Constituição Cidadã de 05 de outubro 1988. É precisamente por vivermos um intenso instante de perigo, à maneira de Walter Benjamin, que todos nós, historiadoras e historiadores, precisamos salvaguardar o campo da História e nosso próprio ofício.

Para tanto – e é legítimo que se indague, e devemos nós, medievalistas, ocuparmos de tal legitimação pública e democrática – faz-se necessário compreender *porquê* e, sobretudo, *como* ensinar História Medieval na Educação Básica Brasileira. Não se trata, já dissemos outras tantas vezes, de um atavismo ou preciosismo diletante, mas de um imperativo para o resguardo de nosso próprio direito à memória histórica. E há muito de memórias e práticas medievais na cultura popular brasileira, principalmente na cultura popular nordestina. Exemplos virtuosos não faltam, como é o caso da rica Literatura de Cordel, em que figuram cavaleiros, princesas, os Doze Pares de França, o Rei Artur, os lobisomens, ao lado de presenças ressignificadas de mitemas de origem africana e indígena.

A nos guiar por este percurso zetético, Orestes, o herói da célebre tragédia grega de 408 a.C., de Eurípedes, portador de um dilema angustiante: se vingar a morte do pai, o rei Agamemnon, deverá incorrer em matricídio, em vista do miasma perpetrado por Clitemnestra.

Será que ensinar História Medieval de um modo pós-colonial implicar elidir conteúdos europeus e apenas lecionar temas de outras áreas geopolíticas, outras economias-mundo regionais? É neste ponto que, no Tártaro, Orestes encontra-se com o velho e sorrateiro Sísifo.

Proporemos aqui vias de reabilitar e novamente legitimar o ensino de conteúdos europeus de uma maneira não eurocêntrica, e sim culturalmente relacional e conectada. Isto depende, diretamente, do imperativo epistêmico proposto, no seio dos Estudos Subalternos, por Dipesh Chakrabarty, qual seja, provincializar a Europa. Por certo, provincializar não implica elidir ou romper, mas sim, relacionar em uma sintaxe global.

Entre a Pesquisa Historiográfica e o Ensino de História

Neste ensaio, primaremos pelo método dialético, que, como vimos sugerindo, seguimos também em sala de aula na Universidade Federal do Maranhão e suscitamos que os alunos apliquem a seus seminários e aulas. Ao lado de um exercício presente-passado-presente, que vivifique nossos conteúdos de História Medieval a partir das interpenetrações de temporalidade que forjam o presente histórico, faz-se necessário partir do singular e atingir o universal. Vejamos os passos desta metodologia, que,

pensamos, é bastante virtuosa para aplicações em sala de aula na Educação Básica também.

No fundo, jamais cessamos de perseguir, em nossos esforços de docência e pesquisa, a prédica de Marc Bloch em *Apologia da História ou Ofício de Historiador* (1941), ao nos asseverar que as questões-problema com as quais iniciamos qualquer percurso investigativo partem sempre do tempo presente. Isso implica que, na verdade, a grande visada intencional da História dirige-se a nosso tempo da densidade, o presente que nos constitui e condiciona como sujeitos históricos (BLOCH, 1997: 60-63). Não é outra a leitura de Walter Benjamin, um dos filósofos que mais nos inspiram a refletir sobre nosso ofício, em sua Tese III de *Sobre o Conceito de História*.

Antes mesmo de lermos as densas considerações de Benjamin a respeito do metafórico *Dia do Juízo*, impende assinalar que nós, medievalistas alocados nas universidades públicas, temos também o dever, inclusive em virtude de um imperativo constitucional, de pensar e debater as questões referentes ao Ensino de História. Este compromisso ético-jurídico e político se dá com relação aos diversos níveis educativos seja para redimensionar nossos currículos universitários, ou para aperfeiçoar os rumos da Educação Básica. Com efeito, recorde-se de que o disposto no art. 207 da Constituição Federal de 1988 prescreve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para as atividades acadêmicas.

Passemos a palavra a Walter Benjamin, com vistas a refletir sobre o presente histórico como tempo de nossa densidade e locus no qual inscrevemos nossa condição humana sempre autopoiética, como projetos infinitos de nós mesmos, na história. Tenhamos, no entanto, sempre presente que o propósito desta intervenção didático-crítica é pensar o ensino, especificamente, de História Medieval.

O cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história. Sem dúvida, somente a humanidade redimida poderá apropriar-se totalmente de seu passado. Isso quer dizer: somente para a humanidade redimida o passado é citável, em cada um de seus momentos. Cada momento vivido transforma-se numa *citation à l'ordre du jour* – e esse dia é justamente o do juízo final (BENJAMIN, 1987, p. 222-232).

O tempo da densidade, que é o presente, vivido e narrado a todo o momento – já o dissemos – é uma interpenetração de diversas temporalidades, não somente pretéritas,

mas também do futuro, que podemos visitar como *horizonte de expectativas* (Reinhard Koselleck) e, não menos, por meio de nossas formulações utópicas. Assim se instauram aqueles regimes de historicidade como gramáticas sociais da temporalidade. Como se refere o próprio Walter Benjamin, ao final da Tese XVII, “o fruto nutritivo do que é compreendido historicamente contém em seu interior o tempo, como sementes preciosas, mas insípidas” (BENJAMIN, 1987: 222-232). Nada disso pode ser furtado aos esforços didático-pedagógicos voltados à Educação Básica, no que se reporta ao componente curricular *História*.

Ademais, é também relevante ponderar, no lastro do pensamento do filósofo judeu-alemão, que a função do historiador, consistindo em abordar uma determinada temporalidade com um choque imobilizador que transforma a complexidade social em substância simples e autossuficiente, à maneira da *mônada* de Gottfried W. Leibniz (Tese XVII), é redimir e transcender um passado oprimido (BENJAMIN, 1987: 222-232). Já na Tese XVIII, no mesmo *Sobre o Conceito de História*, Benjamin observa, justamente, que o *agora*, como um modelo messiânico, abrevia, em uma síntese incomensurável, a história de toda a humanidade, o que coincide com o lugar ocupado pela humanidade no cosmo. Um instante na “eternidade” de 13,7 bilhões de anos.

Da mesma forma, ensinar História, em nosso caso a História Medieval, significa ensinar a redimir o passado neste grande *dia do juízo* que é o presente da ação social. Para tanto, havemos de percorrer com nossas alunas e nossos alunos um escorço analítico e didático presente-passado-presente. É uma condição impreterível para que o ensino de nosso componente curricular faça sentido para as educandas e os educandos e, não menos, para nós próprios. Leiamos o Apêndice I:

O historicismo se contenta em estabelecer um nexos causal entre vários momentos da história. Mas nenhum fato, meramente por ser causa, é só por isso um fato histórico. Ele se transforma em fato histórico postumamente, graças a acontecimentos que podem estar dele separados por milênios. O historiador consciente disso renuncia a desfiar entre os dedos os acontecimentos, como as contas de um rosário. Ele capta a configuração, em que sua própria época entrou em contato com uma época anterior, perfeitamente determinada. Com isso, ele funda um conceito de presente como um “agora” no qual se infiltraram estilhaços do messiânico (BENJAMIN, 1987, p. 222-232).

Esse percurso presente-passado-presente também é condição *sine qua non* para o outro grande fiador lógico-dialético de sentido para nosso ofício e nossas necessárias intervenções na Educação Básica.

Como, refinadamente, percebeu e enfatizou a Micro-História de matriz italiana – destaquem-se os célebres estudos de Carlo Ginzburg e Giovanni Levi – o universal das tramas sociais, a complexidade de uma tessitura social, não nos é imediatamente acessível enquanto totalidade. É necessário, como em um jogo de escalas (Jacques Revel), partir da singularidade, para então encontrar e desvendar, comunicando-lhe um choque messiânico que a transforma, intelectualmente, em mônada, a gramática de transfundo da totalidade.

Se lermos, neste esteio, as preleções de Marc Bloch à luz da filosofia da História de Benjamin, logo seremos levados a pensar que que o funtor lógico que transforma a totalidade histórica em movimento em mônada messianicamente imobilizada é, exatamente, o método zetético de propor questões-problema. A partir do enfoque do singular, o ofício do historiador *deverá* – daí a ideia de funtor lógico, que modaliza a sintaxe da complexidade – tornar inteligível a totalidade. A mesma se permitirá apreender como universal concreto, um móvel dialético entre o *ideal* e o *material*, forjando a reprodução intelectual do *real*/histórico na consciência humana.

Com relação a nosso dever de ofício, que devemos abraçar e ao qual devemos dar uma satisfação consequente, qual seja, procurar legitimar, discursivamente, o ensino de conteúdos medievais nos currículos escolares e universitários, gostaríamos de insistir sobre a ideia de tradução cultural. Este conceito foi pensado e desenvolvido, no lastro dos Estudos Subalternos, pelo intelectual indiano, hoje Professor de Literaturas de Língua Inglesa na Universidade de Harvard. Em outras ocasiões e outros textos, bem como em algumas falas, temos insistido nesta tônica da tradução cultural não como uma ilação entinemática, mas uma oportunidade privilegiada de ensinar às alunas e aos alunos como atuar, também eles, a práxis da tradução cultural como exercício de cidadania política.

Em nossa história literária, quem, com muita picardia e refinamento, percebeu nossa condição histórica de brasileiros como um permanente e móvel processo identitário de tradução cultural foram os modernistas da Geração de 1922, em especial Oswald de Andrade (1890-1954). Não é outro o sentido da antropofagia cultural por ele decantada no *Manifesto Antropofágico* de 1928.

Tradução Cultural como Transdução Histórica

Em linhas muito gerais, para Homi Bhabha, a tradução cultural é o processo histórico que se dá com a constituição de *entrelugares* (*in-between*), de fricções entre espacialidades, temporalidades e culturas que se leem reciprocamente. Tal conceito parece ter a ver com a ideia transculturação, nos termos propostos pelos estudos do antropólogo cubano Fernando Ortiz e, mais recentemente, Wolfgang Welsch. As traduções culturais ocorrem como cenários dialeticamente tensos, nos quais signos culturais são intercambiados e ressignificados e mutuamente ressemantizados, o que implica a constituição de culturas ou lugares culturais fronteiriços. Bhabha pondera que sempre haverá, neste caldo cultural em ebulição, partículas que não se deixam traduzir, pertencendo ao que há de único, singular e característico em determinada formação social (BHABHA, 1994, p. 313).

Por esta ordem de razões, é possível vislumbrar em Oswald de Andrade um prenúncio da ideia de tradução cultural e mesmo de transculturalidade. Desejamos prosseguir nesta senda para redimensionar, à luz das Epistemologias do Sul Global, o ensino de História Medieval no Brasil.

Nestes termos, passamos a um pequeno esforço de pensar semântica e etimologicamente o verbo *educar*. O próprio campo semântico do ensino e da educação relaciona-se bem com a atividade histórico-dialética da tradução entre distintos espólios culturais ou mesmo distintos níveis de cultura dentro de uma determinada formação social. Isso diz respeito à ideia de uma circularidade cultural, à maneira proposta por Mikhail Bakhtin, em *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (1965). Como já assinalamos em outras ocasiões, *educar* pode ser decomposto em *e-ducar*, conduzir para fora, a partir de um certo ponto de origem. Trazer para o ato tudo aquilo que pode ser, na condição humana, *atualizado* na dimensão espaço-temporal da história.

Se uma tradução é sempre a penetração de um determinado construto social em um ambiente que lhe é, a princípio, estrangeiro, um meio cultural distinto daquele que o originou, uma noção recentemente surgida no campo da especulação filosófica pode nos ser operativamente muito valiosa. O conceito foi elaborado por um antigo aluno de Jacques Derrida, Gilbert Simondon (1924-1989), cuja trajetória educativa foi, de alguma maneira, singular. Tendo inicialmente cursado a Escola Politécnica de Paris, Simondon

migrou – traduziu-se, ele próprio – para a área de Filosofia, vindo a propor a ideia-força de *transdução*.

O conceito advém do campo da Física e significa a transmissão de energia entre meios físicos diversos, o que implica alteração na forma de expressão da própria energia. É o caso, por exemplo, de uma emissão de calor, que é energia térmica em movimento entre corpos, que se transforma em impulso elétrico no aparelho fisio-psíquico de uma pessoa.

Tal conceito permitiu vasta aplicação no campo da Engenharia Elétrica e da Mecânica, como foi o caso da construção de diversos aparelhos de gravação, armazenagem e transmissão de sons ao longo da segunda metade do século XIX. São exemplos o fonógrafo (1857), o fonógrafo de cilindro (1877) ou o próprio Gramofone (1887). O conceito passa a ingressar, nas duas últimas décadas do século XX, na esfera da reflexão filosófica dita pós-colonial, a partir das obras de Simondon, em especial *Du mode d'existence des objets techniques* (1958) e *L'individuation: à la lumière des notions de forme et d'information* (1958). Tal aporte ao campo filosófico se dá com Gilles Deleuze (1925-1995) e Félix Guattari (1930-1992), na obra *Milles Plateaux* (1980) (BACCEGA, 2018, p. 29).

Na filosofia de Deleuze e Guattari, passa a significar o procedimento lógico e psicológico pelo qual os homens, no contexto de suas comunidades históricas, interagem com a ampla gama de estímulos, conscientes ou inconscientes, informações, conhecimentos, afetos, códigos morais, religiosos, éticos, educacionais, enfim *disciplinares* (Michel Foucault), a que estão expostos. A partir de sua internalização pelos indivíduos, bem como das reações a ela esboçadas, os mesmos constituem, em um permanente vir-a-ser histórico, suas personalidades e os contornos, fluidos e cambiantes, de sua psiquê (BACCEGA, 2018, p. 29).

Com efeito, a própria realidade transcultural da tradução cultural é uma transdução, um transporte de determinado conteúdo entre dois meios. Neste sentido, traduzir é transduzir, no lastro do que propõe Gilbert Simondon. A ideia de transdução traz consigo uma metamorfose (mudança de forma) e, no caso dos construtos histórico-culturais, um metabolismo (mudança de substância). Implica-se, por conseguinte, uma alteração formal, material e funcional de um determinado conteúdo cultural. Bhabha, no entanto, alerta-nos sempre que de há certos conteúdos culturais impassíveis de tradução (*cultural chunks in the menudo chowder*), vale dizer, não propensos à tradução. Tal é o

caso das heranças medievais resilientes e definidoras, no fundo, da condição fronteiriça das culturas híbridas, por exemplo, da América colonial.

Doravante, convém recordar a tarefa fundamental de fornecer à consciência humana subsídios de compreender sua saga de autoconstrução e a constante dialética entre permanências e rupturas que assinala nossa condição existencial. Não deve – nem poderia – ser outro o sentido de ensinar e aprender conteúdos medievais na Educação Básica e na própria formação ofertada nas licenciaturas e bacharelados em História no Brasil

Desta forma, podemos pensar a atividade de ensinar História como a oportunidade privilegiada, nos diversos níveis educativos, de evidenciar nossa condição, como brasileiros, de grandes tradutores culturais. Afinal, habitamos e, mais que isso, somos um entrelugar entre o Ocidente e as demais matrizes – africanas e americanas originárias – constitutivas de nosso *menudo chowder*, para lembrar Homi Bhabha. A educação e, em especial, o ensino de História, devem privilegiar, precisamente, as habilidades e competências sociais e intelectivas responsáveis por sermos capazes de traduzir e transculturalizar estemas culturais tão diversos.

Traz-se agora o estudo de caso, tanto científico quanto didático-pedagógico de que temos já há algum tempo nos ocupado: Dom Sebastião de Portugal, encantado como Touro Imortal na Ilha dos Lençóis, no litoral do Maranhão. Vejamos algo que já colocamos em outra ocasião:

Talvez nada sintetize e defina melhor, desde um registro pitoresco até uma dimensão estruturante, a espiritualidade da cultura popular maranhense que a figura de Dom Sebastião, o rei de Portugal que se tornou um encantado após a derrota na célebre Batalha de Alcácer-Quibir, em 4 de agosto de 1578. Sob a forma atual de um touro, Sebastião aparece, em noites de lua cheia, sobretudo no mês de setembro e, à maneira de um solene prenúncio profético, na Noite de São João, em 24 de junho. O local é a célebre Ilha dos Lençóis Maranhenses, administrada pelo município de Cururupu e atual rota muito prestigiada de turismo ecológico, sendo que os habitantes ilhéus, cerca de 3,0% dos quais albinos, consideram Sebastião o misterioso senhor e rei dos Lençóis (BACCEGA, 2018, p. 21).

Os Lençóis Maranhenses, de acordo com pesquisa há tempos executada por biólogos da Universidade Federal do Paraná, concentram a maior população albina do planeta, aqueles 3,0% dos habitantes locais a que fizemos referência. Os albinos são

aqui considerados filhos de Dom Sebastião, que fecunda moças virgens em noites de luar. Da mesma forma, em cultos de matriz afro, principalmente no caso do Tambor de Mina e alguns terreiros de Candomblé, manifesta-se Dom Sebastião com toda a sua corte de nobres e sua descendência, como a Princesa Ina e Sebastiãozinho.

De acordo com o sociólogo luso-maranhense Pedro Braga, tendo realizado uma ampla etnografia do mito sebastiânico na Ilha dos Lençóis, nessas noites de luar, o reitouro lança fogo pelas narinas e ostenta uma estrela alva em sua testa. Surge, primeiramente, junto às plantas com virtudes mágico-curativas, como a amesca, a jurema e a emburataia (BRAGA, 2001: 29). Vaticina-se que Dom Sebastião deverá voltar a sua forma humana quando, na consumação dos tempos, for atingido, por uma fl echa, sua estrela alvinitente. Então se dará o processo de aniquilação escatológica da Ilha do Maranhão (onde se localiza São Luís), suspensa aos ares pelo dragão-serpente que a sustém. Em seu lugar, advirá a Corte de Queluz, agora submersa nas proximidades da Ilha dos Lençóis, a partir da qual Dom Sebastião governará um reino messiânico de justiça, paz, fartura e redenção (BRAGA, 2001: 47).

O Encantado dos Lençóis e de todo o Maranhão, todavia, já foi prometido, em sua vinda messiânica, em outras localidades brasileiras e distintos contextos históricos, sempre vinculados às manifestações da cultura popular e seu registro predominantemente oral. Foi o caso da insurreição de Canudos. Com efeito, o arraial rebelado de Belo Monte (destruído por tropas do Exército Brasileiro em 5 de outubro de 1897), sob a liderança do andarilho místico Antônio Conselheiro. Esse líder messiânico consagrou para Canudos a autorrepresentação de uma cidadela santa na qual Dom Sebastião governaria em um milênio de justiça, retornando, na consumação dos tempos do mundo, do fundo do rio Vaza-Barris. De modo análogo, na Guerra do Contestado (1912-1916), na divisa entre os atuais estados do Paraná e Santa Catarina, também havia um andarilho místico, o Beato José Maria (o peão e soldado desertor gaúcho Miguel Lucena de Boaventura), que liderou a edificação de uma cidadela santa onde viria reinar, escatologicamente, o mesmo Dom Sebastião. O assentamento messiânico do Contestado viu-se, afinal, bombardeado pela aviação brasileira, ocasião inaugural, no caso do Brasil, de uso bélico do invento atribuído a Alberto Santos Dumont (1906) (BACCEGA, 2018, p. 22).

Este fenômeno mito-poético de Dom Sebastião encantado no Maranhão, ao lado das representações espirituais dos cultos de matriz afro, acena com uma excelente oportunidade para se ensinar um conteúdo especificamente muito importante para a compreensão da colonização portuguesa na América. Falamos aqui do Milenarismo e suas intrincadas relações com o *ethos* cavaleiresco e cruzadista centro-medieval (séculos XI a

XIII). Tal imbricação se revela no contexto da secular *disputatio* retórica e política entre o *ethos* cavaleiresco cristão e o *ethos* do amor cortês e da cavalaria do século.

Preconizado pela Reforma Pontifical, desde o século XI, em seu projeto político-ideológico de instaurar uma Teocracia Pontifícia sobre toda a Cristandade Latina, e *ethos* da cavalaria composta por monges-guerreiros se contrapõe ao *ethos* cavaleiresco laico, propugnado pela Reação Folclórica da aristocracia laica e expresso no amor cortês, como a concebe Jacques Le Goff em "Cultura Eclesiástica e Cultura Folclórica na Idade Média: São Marcelo de Paris e o Dragão", de 1970.

Faz-se aqui necessário recordar o tratado *De laude novae militiae* (c. 1130 d.C.), do Abade Bernardo de Claraval (c.1090-1153, cisterciense e ideólogo orgânico (Antonio Gramsci) da Segunda Cruzada. Neste opúsculo, o ideólogo curial arquiteta a formação de um *ethos* novo para a pequena nobreza de cavaleiros. O cavaleiro cristão (*Miles Christi*) não mais deve partir em demanda por aventuras que redundassem em fama, prestígio ou reconhecimento de suas habilidades e façanhas de armas (*prouesse*) e cultivar o jogo palaciano do amor cortês, atentatório da disciplina clerical para o sacramento do Matrimônio, mas simbolicamente intensificador dos laços feudovassálicos (BACCEGA, 2020: 76).

Como já nos referimos em "Cavaleiros no Novo Mundo: Os Jesuítas e a Conquista da América Portuguesa" (2020), tratava-se, no fundo, de uma espécie de *conversio morum* do *ethos* cavaleiresco em disciplina clerical. Funda-se uma nova cavalaria de monges guerreiros caracterizados como braço armado da Igreja, vocacionados para combater pela Glória de Cristo, em detrimento da própria fama. Seus adversários, portanto, não mais seriam outros cavaleiros a enfrentar em justas e torneios, que sedimentavam o laço social de lealdade no interior do *ordo* nobiliárquico. Os inimigos eram aqueles que detinham *a marca da Besta e do Anticristo*, vaticinados no Capítulo XX do *Livro do Apocalipse* bíblico. Essa predicação logo se projetou sobre hereges, feiticeiras e outros "anormais" dentro das fronteiras ideológicas da Cristandade Latina. Da mesma forma, dever-se-ia dar combate à figura do Infiel, o agente do *Falso Profeta*, por certo não outro que Mohammed, Maomé e sua doutrina, tão enganadoramente parecida com a reta doutrina cristã, para o efeito de confundir as gentes cristãs e tentá-las escatologicamente.

Se considerado o referencial teológico, esta solidariedade orgânica (*affectio societatis*) do *ordo nobiliárquico* contrata com o Amor Dei ad contemptum suum. Para Agostinho, tal é o amor próprio da Cidade de Deus, tendo por corolário a prédica do Livro X, 22, das Confissões: *beata vita est gaudere de Te, ad Te, propter Te* (“a vida feliz é fruir de Ti, em direção a Ti e por causa de Ti”, referindo-se a Deus) (BACCEGA, 2020, p. 65).

Neste esteio político-ideológico de longa duração insere-se a cruzada efetivada por Dom Sebastião, acompanhado de 18.000 homens, entre *milites* e *pedestres*, ao Marrocos, para enfrentar o Infiel Abdul Malik e suas hostes. Da mesma maneira, não por acaso, insere-se nesta longa *disputatio* retórico-política entre os *ethoi* prescritos para a cavalaria cristã, a última grande cruzada, cuja fronteira é este enigmático entrelugar (*in-between*) que é o Maranhão.

A própria trajetória individual de Dom Sebastião o credencia, no fundo, a ser uma espécie coroada de monge-guerreiro medieval. Educado, desde a infância, sob os cuidados da avó paterna, Ana de Áustria, e da Companhia de Jesus, suas leituras principais consistiram em *romans* cavaleirescos, desde aqueles cultivados entre os séculos XII e XIII, como a célebre *Demanda do Santo Graal* (1248), até as novelas de cavalaria escritas desde Giovanni Boccaccio (1313-1373). Sua influência e seu arquétipo educativo não foram outros senão Galaad, o jovem cavaleiro santo, virginal e imaculado, destinado a comungar, ao final da aventura, com os sublimes mistérios do Santo Graal.

Do mesmo modo, Dom Sebastião, traduzindo em si mesmo o *ethos* da *Militia Christi* e tornando-se, qual Galaad, um *Cavaleiro do Santo Graal*, encanta-se e vem ter às terras do Maranhão, sob a forma de um touro encantado. Mesmo advertido por seus conselheiros palacianos a respeito da premência de se atentar para o fértil e promissor comércio de especiarias com as Índias Orientais, ameaçado pela presença mercantil holandesa, Dom Sebastião prefere arriscar-se em uma cruzada ao Norte da África. Recebera, com efeito, uma solicitação de auxílio do emir destronado do Marrocos, Mullah Mohammed, para resistir ao golpe palaciano aplicado por seu sobrinho, Abdul Malik, que se apossara do trono.

Na escatológica Batalha de Alcácer-Quibir (1578), Sebastião é derrotado. Narrou-se, após o ocorrido, que o monarca, cujo corpo fora entregue, de acordo com Pedro Braga, ao governador português de Ceuta – para outros pesquisadores, o corpo teria mesmo se evadido – teria se encantado. Para Ana Paula Torres Megiani, tal encantaria

acalentou esperanças messiânico-políticas de um retorno do Rei Sebastião, tanto entre a nobreza portuguesa, quanto entre as camadas populares (MEGIANI, 2003: 34-36). Com o desaparecimento do Rei Santo, que não possuía descendentes, o trono português passou a seu tio avô, o Cardeal Dom Henrique (r. 1578-1580), que também deixaria o trono vacante.

Instaurou-se, então, uma disputa sucessória entre dois parentes de Dom Sebastião, Dom Antônio, o Prior do Crato, e Felipe II de Espanha, a quem coube a vitória e que se sagrou rei de Portugal como Felipe I. A Coroa de Portugal viu-se, a partir de então, adicionada ao concerto de Coroas ibéricas, hegemonizado, por união pessoal, mas não propriamente unificação em termos contemporâneos, pela Coroa de Castela. Tratou-se da chamada União Ibérica (1580-1640), que, em termos práticos, elidiu a autonomia de Portugal, o que descontentou sua nobreza, ainda feudal, e sua população como um todo. Este contexto ensejou as expectativas messiânicas de um retorno místico de Dom Sebastião para restaurar a autonomia do reino, em muito potencializadas com a prédica jesuítica de um Quinto Império do Mundo, que seria destino vaticinado para Portugal, e por esperanças como aquelas despertadas pelas trovas de Gonçalo Eanes, o sapateiro Bandarra da vila de Troncoso (1500-1556).

Como não se ignora, o sebastianismo obteve vasta fortuna histórica na América Portuguesa e, posteriormente, no Brasil Independente, o que o torna matéria-prima privilegiada para atividades didático-pedagógicas que viabilizem o exercício de relação das temporalidades, presente-passado-presente. Conseguiremos dotar conteúdos típicos de História Medieval de sentido e mesmo de atualidade e brasilidade ao partirmos da evidência concreta de que o Sebastianismo não só é ainda acalentado pelas populações sertanejas, como influencia o modo brasileiro de conceber autoridades políticas. Não é ocasional, nestes termos, o messianismo que ronda a figura presidencial no Brasil, o que se adapta a distintos espectros ideológicos e partidários.

Ademais, também em nossa experiência como docentes na Universidade Federal do Maranhão, seguimos esta metodologia. Sempre em diálogo com a colega e amiga, Professora Adriana Zierer (UEMA), temos insistido nesse exercício de interpenetração de temporalidades para prover de sentido e legitimação o ensino de História Medieval nos currículos acadêmicos do Maranhão e do Brasil (ZIERER, 2017: 17-28). Em nossos cursos de História Medieval na Universidade Federal do Maranhão, sempre iniciamos com o

resgate dos registros e heranças medievais de longa duração, que resultaram do processo histórico de colonização, designado por Luís Weckmann como transposição feudal.

Pensamos que, desta maneira, podemos corresponder, plenamente e de modo politicamente consciente, aos deveres com nosso pai simbólico, o Ofício de Historiador, cuja decretação de morte, no tempo presente, precisa ser revertida com máxima urgência. E o faremos sem cometer matricídio simbólico abdicando da mãe alegórica que nos formou, a História Medieval.

É neste momento que nosso herói Orestes, libertado enfim de seu soturno dilema, pode ir ao Tártaro resgatar Sísifo, cujo trabalho, sob o céu livre da História, passará a assumir. Rolar, enfim, a pedra da artesanaria intelectual historiográfica montanha acima sempre, a todo o instante, renovadamente. E o faremos, pois, a partir de um modo bem brasileiro, a partir deste entrelugar e desta transdução cultural permanente que somos.

Referências

- BACCEGA, Marcus. "O touro encantado na noite dos tempos: Sebastião, sacramento de Artur". In: *Idem* (Org.). *Combates e Concórdias*. Temporalidades do conflito e da conciliação na tradição medieval. Curitiba: Editora CRV, 2018.
- BACCEGA, Marcus.. "Cavaleiros no Novo Mundo: os Jesuítas e a conquista da América Portuguesa. In: VASCONCELOS, Adaylson Wagner Sousa de (Org.). *Discussões Interdisciplinares no Campo das Ciências Humanas*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2020.
- BENJAMIN, Walter. "Sobre o Conceito de História". In: ROUANET, Sérgio Paulo. *Walter Benjamin – Obras Escolhidas*. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- BHABHA, Homi. *The location of culture*. London and New York: Routledge Classics, 1994.
- BRAGA, Pedro. *O Touro Encantado na Ilha dos Lençóis*. O Sebastianismo no Maranhão. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- MEGIANI, Ana Paula Torres. *O Jovem Rei Encantado*. Expectativas do messianismo régio em Portugal. Séculos XIII a XVI. São Paulo: Hucitec, 2003.
- ZIERER, Adriana. "Estudos Medievais no Brasil e no Maranhão". In: ZIERER, Adriana. *Os Estudos Medievais no Maranhão: primeiros olhares*. São Luís: EDUFMA, 2017.

HUGO DE SÃO VÍCTOR E A ALEGRIA DA DISCIPLINA¹⁴⁰

Susani Silveira Lemos França

Thiago Henrique Alvarado

Em um dos seus ensinamentos a Lucílio, o filósofo romano Lúcio Aneu Sêneca (4 a.C.-65), cuja influência foi para muito além do século primeiro no qual viveu, advertia seu discípulo sobre os riscos do excesso de leituras, semelhantes aos da saturação do estômago pela degustação de muitos e diversos pratos. Recomendava-lhe, sem hesitação, que melhor era a circunscrição das leituras ao rol dos autores confiáveis, amparando-se neles para resistir ao ímpeto por conhecer outros para além desse rol. Seu ensinamento era menos no sentido do que era para ser evitado e mais em defesa de um aprendizado sólido e circunscrito, que demandava insistir sobre um só texto, melhor, sobre uma só passagem que estimulasse a meditação ou uma só máxima que ajudasse a conduzir a vida (SÊNECA, 2004, p. 3-4).¹⁴¹ Sêneca, como é sabido, não desvinculava a filosofia da prática e a queria a serviço do autocontentamento e do bem da humanidade, por isso recomendava a concentração em passagens que auxiliassem a superar os momentos de infortúnios, incluindo o da morte.

Tempos depois, nos idos do século XII, o influente teólogo, Hugo de São Vítor (1096-1141), empenhou-se em refletir sobre a mente e os sentidos humanos, a Alma e o mundo divino.¹⁴² Este mestre da Escola da Abadia de São Vítor – uma comunidade de cônegos regulares que se formou nas proximidades de Paris – apresentou, entre suas doutrinas sobre o saber, algumas reflexões acerca dos passos para alcançá-lo, as escalas de conhecimentos, as dificuldades para adquiri-lo e as condições e circunstâncias para se

¹⁴⁰ Pesquisa desenvolvida no âmbito do Projeto Temático *Escritos sobre os Novos Mundos* (Processo FAPESP n. 13/14786-6)

¹⁴¹ Com exceção das obras editadas em língua portuguesa, todas as demais citações foram traduzidas livremente por nós.

conhecer. Na sua explanação, não vacila em apontar que muitos foram privados de capacidade para aprender, até mesmo coisas fáceis, por desprovemento da “própria natureza”. Arrola entre tais desprovidos quatro tipos: aqueles que, a despeito de conscientes dos seus limites, merecem conhecer por sua dedicação e persistência; outros que, abatidos pela certeza dos seus limites para compreender “as coisas altíssimas”, desistem das coisas mínimas e mais ainda se afastam da verdade mais elevada; outros que, dotados de engenho, são, entretanto, desprovidos de virtude e vontade para apurar sua capacidade natural e instruir-se; e, por fim, recorda alguns privados de recursos materiais, mas que nem por isso, no seu entender, estariam isentos de buscar o “fruto do saber”, como aqueles que nas mesmas condições o alcançaram (SÃO VÍTOR, 2007, p. 42-45).

Já esses grandes pensadores do passado, pois, refletiam sobre os desafios dos mestres ora no sentido de dosar o que havia para conhecer – naquela altura ainda restrito ao rol dos manuscritos e distante da dispersão digital que marca nosso tempo – ,¹⁴³ o que merecia ser conhecido e o que era indispensável na formação de um discípulo no nível em que se encontrava – escolha que, vale dizer, não escapava aos contraditórios. O segundo desafio era lidar com as habilidades e inabilidades daqueles a quem era destinado o saber, com as suas capacidades e incapacidades, com as suas idiossincrasias, com as boas e as más vontades. Um terceiro desafio estava na consideração das condições externas, tais como os meios para conhecer, incluindo as escolas, a proveniência do aluno e os instrumentos, escritos sobretudo, para aperfeiçoar-se.

Para além de considerar aquele a quem chegaria o conhecimento, importava considerar que tipo de conhecimento era mais fundamental e quais as finalidades da sua busca.

Sabedoria como aprendizado dos costumes

Entre importantes pensadores dos mosteiros e escolas do século XII, emergiu uma discussão sobre a especulação pura e simples da verdade e a superioridade do conhecimento articulado com a conduta virtuosa. Essa compreensão do saber como aprendizado dos costumes, mais especificamente das virtudes, concorreu com a prática

¹⁴² Sobre sua teoria do conhecimento, ver: KLEINZ, 1944, p. X.

da disputa ou contenda como forma de estímulo ao conhecimento, impulsionada por mestres como Pedro Abelardo (1079-1142) (JAEGER, 2019, p. 278), que se mostrava preocupado sobretudo com a lógica e tendia a considerar cada doutrina isoladamente e a buscar a verdade intrínseca, independente do seu significado religioso. Contrastava com Hugo de São Victor, para quem a doutrina e o sentimento devocional eram irmanados (MARENBOON, 1997, p. 347-348).

Foram célebres defensores da primeira linha os mestres da Escola de São Vítor, que aqui interessam mais diretamente. Esses retomaram a prática pedagógica da disciplina, que implicava o ensino da moral, dos hábitos e da cortesia, e contribuíram para que tal ensinamento das condutas se difundisse na forma de ideais sociais e como base da literatura exemplar que alcançou protagonismo ao longo de séculos (JAEGER, 2019, p. 279). O mais célebre teólogo dessa escola, Hugo de São Vítor, definia, na sua *De la formation des novices/ De institutione novitiorum* (Da instrução dos Noviços)¹⁴⁴, a disciplina como “maneira de viver boa e digna” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 49) e a tomava como um dos três caminhos para se alcançar o bem e a perpétua bem-aventurança, ao lado da ciência e da bondade. Três elementos, pois, que se mostravam interdependentes na trajetória de aprendizado que deveria ser a existência: o exercício da disciplina era condição para se alcançar a bondade, que dependia de instrução; por sua vez, a “disciplina do bem agir” dependia da “ciência do verdadeiro discernimento” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 19-21), do saber agir corretamente, conciliando razão, ensinamento, bom exemplo, atenção à Escritura e exame de consciência (SCHMITT, 1990, p. 175; POIREL, 1997, p. 11). Com essa combinação, o teólogo buscava, em detrimento da simples investigação racional, o conhecimento mais elevado, a sabedoria, dependente da revelação e da prática da virtude (GILSON, 1993, p. 9-11).

A forma de aprendizagem que, naquele século XII, tinha emergido com caráter de novidade era a *disputatio*, praticada por Abelardo e seus discípulos e mais tarde estabelecida nas universidades,¹⁴⁵ mas o que a Escola de São Victor buscava era reforçar o vínculo entre moral e conhecimento (SAINT-VICTOR, 1997, p. 103, nota 34; POIREL, 2010, p. 20; GIRAUD, 2010, p. 106). Tal vínculo fazia fundamental o princípio da imitação dos virtuosos, de forma que era indispensável a combinação entre reflexão e

¹⁴³ Desafio hoje agravado em razão do vasto universo digital disponível.

¹⁴⁴ Doravante citado como *DIN*.

prática das virtudes, baseada na imitação dos mestres e na organização do dia (JAEGER, 2019, p. 285). Como se pode observar no seu *DIN*, o treinamento ético deveria contemplar as vestes, os gestos, a fala e o comer (SÃO VÍTOR, 2019, p. 48). Essa disciplina era, pois, condição para o conhecimento verdadeiro e era sustentada sobre uma unidade de princípios que, menos do que desejo de regulação (BREITENSTEIN, 2014, p. 185), expressava um motivo ético comum: a busca da bem-aventurança e do conhecimento superior por meio da vida comunitária, da prática das virtudes e de conformação das condutas. A disciplina, na sua reflexão, aparece como dependente “da vigilância interior”, que, por sua vez, “mantém externamente ordenados os membros do corpo” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 49), dignificando a conduta.

Dirigidos aos noviços e visando ensinar-lhes modelos de comportamento no âmbito de uma comunidade religiosa que, naquela altura, incorporava pessoas de condições e proveniências diversas, tais ensinamentos em favor do progresso espiritual e moral acabaram por avançar para além da formação dos meios eclesiásticos e monásticos e do apoio à pregação (BREITENSTEIN, 2014, p. 186-188), inspirando toda uma prática pedagógica sustentada no dever ético de restaurar a imagem de Deus no homem por meio da busca da verdade, do aprendizado e exercício da virtude (KLEINZ, 1944, p. 77) e do embelezamento da “dedicação à ciência com a disciplina dos costumes” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 37); em suma, a meditação sobre a verdade superior combinada com a conduta virtuosa, restauradora do contato com o criador (JAEGER, 2019, p. 292-294). Pela abrangência e eficácia, esses ensinamentos transpuseram os muros dos mosteiros e acabaram por servir de inspiração ou base de toda uma literatura formativa também dos leigos, como os espelhos de príncipes e os tratados exortativos (BREITENSTEIN, 2014, p. 219).

Os motivos do sucesso posterior desses princípios defendidos pelo pensador vitorino estavam, em grande parte, associados à simplicidade das técnicas de ensino e aos seus efeitos práticos, tanto que a ciência, a despeito de ser entendida como capacidade de discriminar e como pré-condição para uma boa disciplina (BREITENSTEIN, 2014, p. 189), recebe menos atenção em um tratado em que as condutas visíveis são mais detidamente esmiuçadas e compõem o esqueleto dos capítulos. A ciência, vinculada às necessidades terrenas e ao desenvolvimento das artes mecânicas (KLEINZ, 1944, p.

¹⁴⁵ Sobre a discussão entre místicos e dialéticos – misticismo e racionalismo – e o debate entre Guilherme de

77-78), aparece de forma difusa no tratado, apesar de ser um dos remédios contra o vício, ao lado da sabedoria e da virtude. Também pouco espaço recebe a bondade, o outro dos caminhos para a salvação, talvez porque, diferentemente dos seus tratados que primam pelas reflexões teológicas (POIREL, 2010, p. 20-21; FALQUE, 2011, p. 383-385), este possa ser visto como um tratado sobre o modo de viver, focado na imitação como técnica de aprendizagem (condicionamento) e deixando ver a praticidade e a viabilidade de agir corretamente.

Imitar como prática virtuosa, vantajosa e recompensatória

A exortação à imitação dos gestos exemplares certamente não era nenhuma novidade na época em que Hugo de São Vítor redigia seu tratado. A concepção de que os costumes proveitosos e salutares deveriam ser preservados, estimulados e praticados, encontrava-se já expressa, por exemplo, em Paulo (*1 Cor* 11, 1). Colocando-se como imitador de Cristo, ou seja, seu seguidor, o Apóstolo exortava seus ouvintes para seguirem os mesmos passos. Quatro séculos mais tarde, Santo Agostinho (2002, p. 170), um dos principais sustentáculos do pensamento dos letrados vitorinos, viria a afirmar que os costumes deveriam estar em consonância com os desígnios de “homens de alta virtude”, empenhados na “utilidade e proveito do povo”, porém, sem se contrariarem os preceitos da comunidade e sem se repetirem os velhos equívocos. No âmbito das instituições abaciais e monásticas, a imitação do hábito das demais pessoas, sobretudo a das boas práticas dos superiores, visava assegurar a compostura adequada para que não se incorresse em gesticulações e falas vãs, supérfluas, desonestas ou danosas. Ao dirigir o seu tratado para a instrução dos noviços, Hugo de São Vítor tomava para si, como, aliás, propunha a *Regra de Santo Agostinho*, a responsabilidade de conduzir a comunidade a ele submetida, por meio do regramento dos comportamentos individuais em proveito de todos. Na comunidade religiosa, à semelhança do corpo, compreendido por ele como uma espécie de “república”, os membros precisavam comportar-se segundo a sua função, agindo de forma harmoniosa, respeitosa e hierárquica (POIREL, 1997, p. 15; SAINT-VICTOR, 1997, p. 73, p. 108, nota 63), em uma complementaridade que assegurasse o caminho para o bem mais estimado, a bondade.

Campeaux e Pedro Abelardo, ver: KLEINZ, 1944, p. 14-15.

Compreendida e estimulada entre os regulares menos como imposição por temor, e mais como aceitação de prática salutar, a disciplina adquiria notório caráter positivo, por ser garantia para a exteriorização de condutas ordenadas e aprovadas, bem como por ser instrumento para preservar a tradição. A observância da regra não dispensava eventuais correções e obrigações mais severas quando as admoestações falhavam, mas, como previa a *Explicação da Regra de Santo Agostinho* – atribuída a Hugo de São Vítor – ,¹⁴⁶ os superiores deveriam ter sempre em mente os motivos positivos para suas ações, nomeadamente por meio do agir correto para governar os membros e os sentidos, com regramento, com pregações compatíveis com suas práticas e com humildade, alegria, aceitação e amor (SANCTO VICTORE, 1854, col. 898). Eram essas as condições essenciais para se apresentarem como modelos nessa terra e se tornarem aptos a prestar contas a Deus no plano superior (REGRA, 2021, cap. 7, §46).

Ainda sobre o sentido positivo de ser disciplinado, no comentário aos preceitos agostinianos, era explicado que a designação “regra” contemplava as prescrições para vida honesta (SANCTO VICTORE, 1854, col. 881). Tal noção aproxima-se, pois, da já anunciada noção do *DIN* de que a disciplina era a “maneira de viver boa e digna” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 49). Ao lado da regra e de outros escritos voltados à formação dos noviços, mas sem adentrar as questões teológicas ou da vida religiosa, como os sacramentos e os jejuns, por exemplo, o tratado de Hugo de São Vítor, com ênfase na importância da disciplina para alcançar a beatitude, reforçava a concepção de que a regra era salutar e proveitosa tanto para a saúde do corpo (individual ou coletivo) quanto para a salvação da alma.

A disciplina e a exteriorização solene das palavras e dos gestos, eixos contemplados no *DIN*, ganhava ainda mais relevância por ser tida como manifestação divina da ordem desejada por Deus. Ao explicar um trecho da regra referente ao zelo dos regulares para evitar todo comportamento que incomodasse aqueles que os vissem, Hugo de São Vítor esclarecia que a Igreja, por meio de suas “pessoas perfeitas”, resplandecia não apenas pela honra da religião, mas pela honestidade e virtude de seus membros; conjunção que, unindo ações interiores e exteriores, se manifestava em reputada “santidade” (SANCTO VICTORE, 1854, col. 897-898).

¹⁴⁶ Sobre a discussão referente à autoria da obra, ver: BARON, 1955 e VAN DEN EYNDE, 1959.

Na concepção vigente na abadia de São Vítor, propalada por seus mestres em escritos diversos, interior e exterior deveriam estar em consonância (MARTINS, 2013, p. 22; SAINT-VICTOR, 1997, p. 108, nota 66), pois, segundo a tópica largamente recordada pelos medievais, não bastava ser, era necessário aparentar ser. A disciplina dos gestos e das palavras confirmava, nesse sentido, tanto para aquele que aplicasse quanto para aquele que seguisse e observasse a disciplina, o caminho para a beatitude, expresso em atitudes concretas. Atingir a disciplina necessária para agradar a Deus e despertar a imitação dos bons hábitos entre os homens não era, no entanto, tarefa simples. Para alcançá-la era necessária a vigília constante dos gestos e palavras, como o tratado de Hugo de São Vítor irá esmiuçar por meio de diversas instruções.

O que observar, quando observar e como seguir o observado

No seu mais célebre tratado, o *Didascalicon*, Hugo de São Vítor deixa bem claro que educar não podia se restringir ao estudo, de forma que a leitura era apenas uma etapa de um programa de aprendizagem essencial, todo ele caracteristicamente moral, porque amparado na transição entre o conhecimento das coisas mundanas para as superiores ou divinas e ilustrativo de um desejo de reconstrução da humanidade afetada pela Queda (FITZGERALD, 2013, p. 56). Ali, todo seu ensinamento sobre o ato de ler incidia sobre três passos, ou melhor, três escolhas que demandavam pormenorizada instrução. De saída, escolher ou aprender o que ler; a seguir, estipular a ordem para ler; por fim, instruir-se em como ler para que o objetivo final fosse alcançado, a compreensão do divino. Algumas divisões são igualmente estabelecidas no seu tratado visando a formação da consciência moral dos ingressantes no Mosteiro de São Vítor, todavia, da arte de ler à arte de viver ou do bom comportamento exterior (FALQUE, 2011, p. 383-412; POIREL, 2010, p. 20-21) nasce uma espécie de catalogação das boas práticas. Nesse rol, os modelos internos, dos próprios monges, combinados com os dos santos, concorrem com a força das palavras e com o exercício memorativo, de forma que o eixo da aprendizagem passa do que ler ao que observar, demarcando-se sempre o lícito do ilícito. Tal tarefa, aparentemente simples, demandava, entretanto, um exame quadripartido do que estava em conformação com o certo em instâncias específicas: primeiramente “em cada ato”, a seguir, em “cada lugar, em cada momento e relativamente a cada pessoa” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 23).

Assim como no referido jogo entre o visível e o invisível, que se encontra na base de uma pedagogia cujo fim é a restauração da imagem do criador projetada inicialmente na criatura, a combinação entre o que ver com os olhos da cara e o que ver com os olhos da alma é um dos alvos dos ensinamentos do tratado para os noviços em cada uma dessas esferas demarcadas. A herança agostiniana aparece, como foi adiantado, bem alicerçada na obra desse pensador do século XII, que, como muitos dos seus contemporâneos, não perde de vista as intenções subjacentes no comando dos atos humanos (BEJCZY, 2005, p. 2). Qualificados por Agostinho de voluntários, esses atos são definidos como movidos pelo apetite da alma e, por serem comandados pela vontade, estão sujeitos a afetos ou movimentos que se contrapõem: aqueles que são conformes ao que queremos, desejo e gozo; e aqueles que são contrários ao que cobizamos, medo e tristeza. Do afeto da vontade, distinguido pelo célebre teólogo como medida dos atos humanos, é de onde resulta a malícia ou a bondade, de forma que os efeitos externos dos atos são avaliados pela vontade que os conduz e, para serem qualificados de retos, são executados tendo em vista não os bens temporais, mas sim os eternos (ARMAS, 1954, p. 68-72). Hugo de São Vítor, ao refletir sobre os atos, deixa ver três premissas agostinianas: a de que a sede da moralidade é a vontade (BEJCZY, 2005, p. 2), a de que toda a vida terrestre é uma ação que se exerce tendo em vista a contemplação celeste (GILSON, 2007, p. 190-191) e a de que a virtude é um afeto da mente ordenada (SPIJKER, 2005, p. 80-81). É por isso que o *DIN*, nos ensinamentos que ordena sobre como viver retamente e honestamente, recomenda que, nos diversos atos, dos devocionais aos humanos – aqueles orientados a Deus, aqueles dirigidos ao próximo e aqueles voltados para si mesmo –, não se devia perder de vista a consumação da finalidade da existência, melhor, a razão de ser de todos os atos humanos. Recomendava, assim, virtudes como fervor religioso, solicitude para com os iguais, humildade e harmonia (ROREM, 2009, p. 46), espontaneidade e simplicidade como cuidados constantes para não permitir que a própria vontade se sobrepusesse à da comunidade (SAINT-VICTOR, 1997, p. 23; POIREL, 1997, p. 15).

A esse primeiro passo para manter “a disciplina com agrado” e sabendo “infundir respeito” (REGRA, 2021, cap. 7, §46), seguiam-se as lições aos jovens aprendizes do mosteiro quanto à relação entre a virtude ou bom comportamento e as situações cotidianas específicas. A partição estabelecida para refletir sobre os lugares estabelece

como critério, à partida, os ambientes dos referidos ofícios divinais, “onde se adora Deus”, e os destinados aos exercícios corporais, “onde se restaura o corpo” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 25). Mas seguem-se partições que se referem igualmente às práticas da vida comunitária, como a conversação ou o afastamento em busca do silêncio, bem como o voltar-se para si ou para os outros, que contrapõe os lugares onde se deve falar e aqueles nos quais silenciar, os privados e os públicos. Sem perder de vista que a disciplina, como vimos no tópico anterior, era um comportamento bom, era recompensatória e que, sustentada em modelos ou no seguimento dos virtuosos, devia ser dada a conhecer para que a cadeia de ensinamentos não se rompesse, o tratado recomenda mais diligência para preservá-la nos lugares onde a “negligência seria causa de escândalo” para muitos ou, pelo contrário, “bom exemplo a imitar” para esses mesmos (SAINT-VICTOR, 1997, p. 25).

Tais como os lugares, havia também momentos em que mais o agir disciplinado deveria ser demonstrado. Dia e noite são os polos naturais inspiradores da divisão da espiritualidade canônica entre o momento da vida mútua e o do recolhimento (SAINT-VICTOR, 1997, p. 101, nota 20; FALQUE, 2011, p. 398-399). Em contraposição ao período da noite – reservado ao descanso, silêncio e meditação – estava o do dia, período que merece mais destaque por ser comumente o tempo em que os atos se tornam públicos. Sendo o dia o ciclo em que os membros da comunidade se encontram para o trabalho, para as refeições e para diversos tipos de ações, era ele o melhor momento para oferecer exemplos e praticar a imitação dos virtuosos. Dado que o visível era tomado como expressão do desenho divino, nas diversas circunstâncias do dia era quando surgiam as oportunidades para os monges “se imitem uns aos outros”. Para além dessas ocasiões da jornada diária, a demarcação do teólogo para o processo disciplinar contemplava as convenções do calendário, considerando especificamente a diferenciação entre os dias ordinários e os de festas. Nos dias correntes, para o momento que antecedia a refeição era recomendável demonstração de alegria e não exibição de tristeza pela abstinência, do mesmo modo que se louvava a serenidade pós-refeição para não se exibir excesso de deleite com a comida e a bebida. Esse cotidiano, igualmente, devia ser adornado com orações e devoções: rezar antes das refeições, ouvir a lição durante estas e meditar depois do trabalho. Já nos dias de festa, o distintivo estava em resguardar descanso e frequentar mais assiduamente a igreja, sem poupar

demonstrações de fé, fosse no zelo com as vestimentas, fosse na perseverança das orações, fosse no fervor do culto ou, ainda, na apuração das condutas, especialmente nesses dias solenes (SAINT-VICTOR, 1997, p. 27). A divisão, tal como o dia e a noite, contrapunha a alternância fundamental e essencial da existência entre ação e sossego, movimento corporal e meditação, ao mesmo tempo em que os dias comuns eram ornados com boas obras e os de festa com orações e não com agitações – próprias dos vaidosos (SAINT-VICTOR, 1997, p. 29).

Dependia, por fim, o agir corretamente de quem estava em ato, ou melhor, das relações humanas em seus variados graus e convenções. No âmbito dessas, os critérios eram tanto mais complexos por envolverem os afetos, a capacidade de desempenho de cada um e a hierarquia social. A função desempenhada e o mérito encontram-se na base das distinções, sustentando um escalonamento que combinava ou opunha superiores, iguais e inferiores, bem como distinguia idade e posição social (SAINT-VICTOR, 1997, p. 101, nota 22). Duas atitudes eram esperadas de pessoa a pessoa para que todo o edifício se solidificasse: “honra aos superiores” e “amor aos melhores”. Por esse motivo, o respeito aos superiores era uma garantia fundamental da disciplina perfeita, porque se mostrava como a garantia para o verdadeiro aprendizado sustentado na imitação, como bem sintetizava o mestre de São Vítor: “o respeito sem amor é um tanto servil, e o amor sem respeito deve ser julgado pueril” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 29). A reverência positiva era, pois, a convicta, aquela que resultava do reconhecimento do mérito, da crença na complementaridade das funções, na certeza da justeza da hierarquia e no reconhecimento de uma dívida infundável para com os superiores.

Para preservar tais fundamentos ordenadores da vida comunitária, dois princípios maiores respectivos aos atores deviam estar bem distinguidos: a dignidade e o gênero de vida. Era o primeiro critério que permitia identificar as modalidades de relações: dos inferiores aos superiores, sustentadas em obediência, submissão e respeito; entre os iguais, nutridas por consideração e partilhas, bem como dirigidas pela busca de “paz e concórdia”; e dos superiores aos inferiores, mantidas pela ajuda sem afronta, pela repreensão “sem ultraje”, pela condução ou pelo governo “sem orgulho” e sem exigência de veneração, pela punição “sem crueldade”, pela disponibilidade e, por fim, pelo cuidado ornado “com bondade” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 31). Quanto ao modo de vida, a mesma tripartição dos seres inspirada no Pseudo Dionísio (SAINT-VICTOR, 1997, p.

101, nota 22) faz sobressair como admiráveis e inspiradores aqueles experimentados de longa data na disciplina, porém, tão verdadeiramente superiores no seu gênero de vida ao ponto de nem mesmo os empenhados em copiá-los e aproximarem-se de sua virtude poderem igualar-se a eles. Em uma escala abaixo estavam os iguais ou próximos no modo de viver, por isso mesmo passíveis de serem imitados nas suas obras. Por fim, havia aqueles ainda desprovidos de capacidade para as obras mais comuns e que, portanto, não eram jamais dignos de serem imitados (SAINT-VICTOR, 1997, p. 31-33).

Ao esmiuçar tais parâmetros da disciplina e louvá-la como “prática da boa ação” e caminho para “a perfeição da bondade”, Hugo de São Vítor, como vimos, mostra compreendê-la não como respectiva à ordem do currículo escolar, mas como a forma certa do modo de viver (ROREM, 2009, p. 46). Uma elevada meta, portanto, que dependia da virtude interior, mas ganhava corpo e visibilidade, como espelhos desta virtude, em todos os atos que compunham a aparência externa (ROREM, 2009, p. 47), tais como o vestir, o gesticular, o falar e o comportar-se à mesa.

Trajes, gestos, palavras e posturas

Antes mesmo que Erasmo de Roterdã (1466-1536) viesse a considerar, naquele que é tido como um dos primeiros tratados de civilidade (ELIAS, 1994, v. 1, p. 68-73), a vestimenta como “o corpo do corpo” (ROTTERDAM, 2006, p. 36, 37), por referência ao que deveria se mostrar visível e ao que devia estar coberto, Hugo de São Vítor, alimentando a longeva tradição monástica herdada dos beneditinos – comprometida em definir os hábitos da vida comunitária em especial entre os séculos XI e XII (PIPONNIER, MANE, 1995, p. 153-158) –, já considerava indissociável o modo de viver e a maneira de se vestir. Embora essa correlação se observasse em toda a sociedade humana, era no ambiente monástico que ela mais se evidenciava, inclusive pelo emprego do termo *hábito* para referir-se tanto ao modo de viver quanto à roupa própria de um monge. Daí o provérbio corrente, até muito mais tarde, de que “o hábito faz o monge”, que circulou anteriormente como “o hábito não faz o monge”, para indicar que somente a profissão e o modo de viver apropriado davam a conhecer o verdadeiro religioso.¹⁴⁷ Sem se afastar, pois, dessa tradição, Hugo de São Vítor instrui os noviços a adotarem as vestes próprias à disciplina e à vida religiosa, para que as ações e a aparência, refletindo o interior,

estivessem em total consonância e não houvesse qualquer indicativo de orgulho e vaidade no vestir.

Em relação às considerações sobre as vestimentas, o tratado vitorino não traz qualquer inovação sobre o que antes dele tinha sido dito por outros pensadores cristãos (RIBEIRO, 2003, p. 19, 25-29). A recriminação a qualquer tipo de luxo no traje, associado ao terreno e ao carnal, já notória nos Padres da Igreja, ressurgiu no tratado de Hugo de São Vítor na figura evangélica do rico avarento (*Lc 16, 19-31*). A delicadeza e a suavidade do tecido são alguns dos sinais da condenável vaidade que, por não submeter o corpo à austeridade, era capaz de conduzir ao pecado vizinho, a luxúria. O tratado vitorino, no entanto, não propunha um único modelo de vestir, avançando em relação aos seus predecessores por oferecer uma série de instruções que também poderiam servir às pessoas leigas desejosas de cobrir seus corpos de modo conveniente, disciplinado e virtuoso. Para guardar a disciplina no vestir, Hugo de São Vítor elencava cinco características a serem observadas: o gênero, a qualidade, a cor, a maneira e a harmonia das vestes. O gênero exigia que as roupas não fossem muito preciosas; e a qualidade, que não fossem muito delicadas nem muito macias. Para a cor da roupa, por sua vez, não era recomendado que fosse brilhante nem tingida com outra cor que contrastasse com a disciplina e a vida religiosa. A forma da veste, seguindo os mesmos preceitos da contenção dos demais aspectos, deveria ser decente e servir como “sinal de humildade”, não podendo ser comprida a ponto de se arrastar pelo chão, tampouco muito ajustada ao corpo, denunciando “vaidade secular”. Por fim, a harmonia referia-se à maneira de vestir, despida de artifícios, deformidades, excessos ou, em contraponto, mínguas de toda sorte; tudo o que contrariava o “verdadeiro estado religioso”. O noviço que observasse as cinco características do vestir, segundo Hugo de São Vítor (1997, p. 51-57), preferiria: o “adorno dos bons costumes ao fasto das vestimentas”; “as vestimentas vis às vestimentas preciosas; as grosseiras às delicadas; as ásperas às suaves; as escuras às brilhantes”; e aquelas confeccionadas sem muita elaboração. Em suma, os sinais a serem exibidos deveriam lembrar modéstia, humildade, simplicidade e equilíbrio.

Alguns pontos de contato com esses ensinamentos, sobretudo no que se refere à justa medida, ou seja, à moderação, são notáveis a propósito dos gestos, cujo potencial

¹⁴⁷ Poder-se-ia incluir o provérbio de origem ainda mais antiga de que as “roupas fazem o homem” (*vestis virum facit*).

para comunicar o bem e o mal sem fazer uso das palavras demandava cuidados, pois Hugo de São Vítor – mais tarde João de Garlandia (1195-1272) e outros letrados – entendia que a expressão do corpo estava intimamente associada ao que se passava nas mentes (SCHMITT, 1995, p. 142), sendo essencial na configuração do modo de viver reto. Esses sinais não verbais são definidos no *DIV* como uma “medida e uma postura dos membros do corpo apropriados a toda ação e atitude” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 59), assim como a cada membro estava destinado na vida um papel garantidor de uma ordem fundamentada em um plano superior, transcendente: cada membro do corpo desempenhava seu papel nesse plano menor, o corporal, que espelhava o maior, a ordem da criação. Desse modo, a marca de todos os movimentos deveria ser a modéstia, exaltada pelos letrados medievais como sinal de perfeição.¹⁴⁸ A modéstia, da família etimológica de *modus*,¹⁴⁹ sintetizava a ideia de justo meio que deveria coordenar os gestos e que, no tratado, emerge como parâmetro para evitar todo excesso.¹⁵⁰ A virtude, condutora da vida com retidão e meio para reverter a condição original de pecadores dos humanos, dependia da moderação, de forma que os ensinamentos de Hugo de São Vítor nesta parte unificam-se em torno da rejeição dos movimentos desordenados, turbulentos ou impudicos. Expressão das “corrupções interiores da alma” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 59), os gestos desordenados deviam ser evitados e revertidos em disciplinados. Desde a expressão facial ao balançar dos membros, o autor aborda o externo como meio de tornar compreensíveis regras de condução espiritual, dado que, em sua obra, sempre recorrendo a exemplos bíblicos, ele busca demonstrar a reciprocidade do espiritual e do corporal, com suas convergências (LESIEUR, 2010, p. 390).

Na sua ética gestual, o rosto é o “espelho da disciplina” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 71) e os membros, por excesso de soltura, balanço ou agitação denunciavam indecência, impaciência, arrogância, desleixo, e exprimiam vícios deletérios para a vida comunitária, como a preguiça, a frouxidão, a dissolução, a falta de firmeza ou inconstância, a

Provérbio registrado por Erasmo e que remonta aos gregos e romanos, como Quintiliano. ERASMUS, 2001, p. 240.

¹⁴⁸ Martín de Córdoba (1964, p. 99), no *Jardín de nobles doncellas* (1468), distingue que: “No gesto, há modéstia, no hábito, honestidade”.

¹⁴⁹ PALENCIA, 1490, f. 285: “Modéstia: é moderação; modo; guardar mediania; devida e louvável ordem; de forma que modéstia é fundamento e firmeza; assim como mantenedora da virtude, daí procede a moderação que tempera e guia”.

¹⁵⁰ Segundo J.-C. Schmitt (1990, p. 179), era “a medida (*modus*), noção moral essencial”. Esclarece o historiador que “a medida do gesto pode ser compreendida em termos de limites: ela se opõe a “desmedida”, a excesso, a gesticulação”. O historiador (1995, p. 143-157) também recorda a matriz ciceroniana na moralização dos gestos e as etapas posteriores na consolidação dessa moral.

inquietação e a fúria.¹⁵¹ O tratado analisa os diversos gestos condenáveis e adverte que a falta de energia ou o excesso de atrevimento eram igualmente caminhos para os vícios e pecados, em especial o orgulho e a luxúria. Tais graus de gestos negativos são minuciosamente apresentados para advertir o que devia ser evitado e funcionavam como uma das principais peças da disciplina, ou melhor, como sinais opostos ao bem viver, a serem não ocultados, mas dados a conhecer para conter “os movimentos depravados do espírito” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 67).

Assim como essas formas de descomedimento precisavam ser conhecidas, a medida certa não podia tampouco ser deixada à dedução, pois as formas corporais visíveis, ordenadas ou desordenadas, tanto eram vistas como reflexos do que se passava no plano do espírito quanto como estimuladoras, positiva ou negativamente, para o bem ou para o mal, desse plano interior da pessoa (ZINN, 2010, p. 418). O referido princípio da ordenação por respeito à função ou finalidade da parte do corpo era um cuidado para que cada membro não descumprisse “aquilo para que foi feito” ou destinado, justamente para não deixar nascer o vício interior. Por isso, o que recomenda o mestre é que se evite que os membros “permutem entre si seus atos” ou que “não completem corretamente o que devem fazer” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 69). Daí decorriam regras básicas, como não ouvir de boca aberta, pois a boca não deveria tomar o lugar dos ouvidos; não ajudar os ouvidos com o alongamento do pescoço; e dominar as expressões faciais. O outro princípio não menos decisivo era respectivo ao modo de agir ou mover-se. Neste caso, os membros, já bem ordenados para a sua função, deviam estar governados de forma a alcançar a medida, ou seja, não fazer “nem mais, nem menos, nem de maneira não devida”, e não exceder o “limite da moderação e a forma da probidade” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 73-75). Era assim que se alcançaria a harmonia dos gestos e a temperança, resultado da dosagem de inércia e agitação, frouxidão e impaciência, bem como de outros pares opostos. Os excessos, assim como as faltas, aparecem similarmente afastados da meta do bem viver, pois a virtude era a “linha mediana entre vícios contrários” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 75).

No que se refere, por fim, ao falar, as mesmas instâncias que serviam de parâmetro moral das condutas em geral, ato, lugar, momento e pessoa, servem para estabelecer um plano de ensinamentos que se fundamenta na escolha do conteúdo

¹⁵¹ Uma classificação minuciosa dos gestos segundo os parâmetros vitorinos é apresentada em Schmitt (1990, p. 179-

apropriado para ser expresso, a mesma medida justa; medida essa que, neste âmbito, implicava em descartar as palavras desonestas, nocivas e inúteis (SAINT-VICTOR, 1997, p. 75-77). Mas essa atenção ao que dizer por parte dos monges precisava ser complementada com o respeito a quem falar, onde falar, quando falar e como falar. O principal critério a usar relativamente ao destinatário era o da edificação, de modo que a conversa com os viciosos não necessariamente deveria ser evitada, mas realizada quando houvesse a segurança para reverter o interlocutor do caminho do erro, sem se deixar corromper a si próprio, ou seja, “quando sua confiança em sua própria firmeza” não significasse risco de desencaminhamento. Hugo de São Vítor explicita um preceito fundamental da conversação: “Não devemos, pois, jamais falar se não for para nossa instrução ou para aquela dos outros”, do mesmo modo temos de “aprender com os mais sábios e instruir os menos doutos” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 81).

Quanto aos lugares e os momentos, a lista passava por aqueles para falar com Deus ou manter o silêncio para estar mais perto dele; para falar das escrituras com devida parcimônia; e para falar das coisas mundanas, como as da administração. A oposição que melhor sintetizava a ordem dos ensinamentos era o falar e o calar nas devidas circunstâncias e, dessas ações maiores e contrapostas, derivavam as recomendações diversas: silenciar quando outro está a falar, manter o silêncio enquanto o ouvinte se prepara para ouvir, calar quando não se sabe o que dizer e emudecer diante de alguém muito superior ou de alguém excessivamente inferior para compreender qualquer das palavras proferidas. Nos diversos lugares e circunstâncias, porém, em nenhum era recomendado pelo vitorino falar de “coisas vãs e supérfluas”, pois a disciplina bem absorvida conduzia à eterna recordação da existência como voltada para algo superior, e as palavras, como os gestos, eram profundamente reveladores do modo de ser de cada um e, conseqüentemente, do modo de ser da comunidade. Por isso, a “qualidade do discurso” ou “a maneira de falar” implicava observar, segundo Hugo de São Vítor, o gesto, o tom e o sentido, devendo-se manter, ao falar, “o gesto humilde e mesurado, o tom moderado e melodioso, o sentido verdadeiro e doce das palavras”. A premissa era de que a placidez no gesto e no tom daquele que falava a verdade assegurava a autoridade e fazia com que o discurso ecoasse graciosamente entre os ouvintes, facilitando, inclusive, a aceitação das eventuais reprimendas. Afinal, a palavra

doce, segundo o livro do *Eclesiástico* (6, 5) citado por Hugo de São Vítor, “multiplica os amigos e apazigua os inimigos, e uma língua afável transborda amabilidade em um homem bom” (SAINT-VICTOR, 1997, p. 89-91).

Na sequência desses cuidados, a alimentação à mesa – aparentemente secundária – é, no entanto, abordada pelo vitorino como momento privilegiado para os religiosos recuperarem o vigor corporal e espiritual, por possibilitar a partilha do pão de cada dia e dos bons ensinamentos. Já na explicação da *Regra* agostiniana que os conduzia, a mesa material e a espiritual, à semelhança do referido entrecruzamento dos planos¹⁵² nos outros aspectos referidos, encontravam-se conjugadas e exigiam a disciplina do religioso, pois, conforme já preconizava a *Regra de Santo Agostinho* (2021, cap. 3, §15), era imprescindível a leitura sacra durante a refeição. A finalidade era para que não se perdesse de vista que as duas dimensões eram essencialmente inseparáveis e precisavam estar conjugadas no cotidiano. Assegurava-se, assim, que, enquanto o corpo recebia o alimento material pela boca, a alma recebia, por intermédio da leitura que alcançava os ouvidos, o alimento espiritual enviado por Deus para “restaurar nossos corações” e fortalecer “contra as tentações do demônio e do mundo” (SANCTO VICTORE, 1854, col. 894). Para alcançar os benefícios corporais e espirituais, Hugo de São Vítor louvava, assim, a observância da disciplina nos comportamentos à mesa e na alimentação em geral.

Na disciplina dos comportamentos à mesa, a primeira instrução era quanto ao silêncio, atitude necessária para frear um órgão sempre inclinado ao pecado, a língua, e ainda mais suscetível a este quando “aquecida pela embriaguez”. A segunda era relativa à guarda do olhar, que, sem a devida vigilância, vagaria curioso e impudico pela mesa, não se contentando com aquilo posto à sua frente. Por fim, o domínio de si visava garantir que os comportamentos e gestos não produzissem coisas indecentes e vergonhosas. Comer apressadamente ou sem mesurar a quantidade de alimento levado à boca, lançar-se com voracidade sobre a comida, “como um rei a ponto de assaltar um lugar sitiado”, gesticular braços, cabeças e pernas, derrubar taças e comida, suspirar e não se contentar com o que era servido, eram estas algumas das atitudes reprováveis e que externavam a indisciplina interior. Em suma, a disciplina dos comportamentos à

¹⁵² Segundo Gilson (2007, p. 190-191), era irrefutável a “identidade fundamental entre as essências das coisas e as regras da ação”.

mesa pretendia fazer com que a língua evitasse a tagarelice; os olhos, a vagabundagem; e os gestos, a agitação (SAINT-VICTOR, 1997, p. 93-95).

Saber o quê comer, a quantidade e a maneira de fazê-lo constituíam outro eixo indispensável para guarda da disciplina. Quanto ao primeiro aspecto, que correspondia à natureza do alimento que se comia, o religioso deveria afastar de si o luxo, a curiosidade e a falta de simplicidade, evitando respectivamente os pratos caros e delicados; raros e insólitos; ou muito elaborados. Vedava-se ao religioso, portanto, toda comida que o afastasse da simplicidade cristã e da vida comunal, e que pudesse provocar-lhe enfermidades. A quantidade de comida, conforme já estipulava a *Regra*, não era fixa, uma vez que ela variava segundo as necessidades de cada pessoa. Dessa constatação partiu o teólogo ao alegar não “ter a pretensão de dar nenhuma lei” sobre o assunto, todavia, não deixou de considerar que a quantidade não poderia contrariar a honestidade, nem ultrapassar o suficiente para saciar a necessidade. Em relação à maneira de alimentar-se, a disciplina expressava-se na limpeza e na temperança, manifestas na maneira correta de apanhar e partilhar os alimentos e os objetos coletivos, como o pão e a taça de vinho; de portar-se à mesa; de limpar as mãos e a boca; entre outras atitudes que visavam à moderação e mesura (SAINT-VICTOR, 1997, p. 95-99).

Hugo de São Vítor, no seu projeto de disciplina geral das condutas, em suma, traz à cena as diversas circunstâncias da vida humana – identificada como vida comunitária –, apelando para o prático, mas visando algo mais elevado, a retomada de uma condição próxima àquela da criação, e por isso mesmo benéfica e agradável. A promessa da disciplina, corporificada em pequenos atos, estava, portanto, na restituição do contato com o criador (KLEINZ, 1944, p. 77), de forma que as regras, no âmbito da sua obra, são despidas de qualquer sentido impositivo, sendo, ao contrário, apresentadas como remédio para combater a ignorância, o vício e a fraqueza. Daí decorria a exaltação das normas como alegres e positivas, cujo aprendizado e introjeção não podiam ser dolorosos se quisessem ser verdadeiros. Pela disciplina ou modo de viver reto e manifesto nos atos virtuosos, o que se visava era, ao fim e ao cabo, o amor a Deus, que desabrochava nos atos, espirituais e corporais. Era dessa convicção que decorria toda a moralidade que ampara o pensamento do vitorino (GILSON, 2007, p. 269). Tão elevada finalidade por trás dos ensinamentos práticos, positivos e devotos que compõem o tratado resultava em que imitar os virtuosos não se reconhecia como qualquer sacrifício,

antes era uma prática alegre, cujo fim era um reencontro sublime. O sucesso do tratado explica-se em grande parte por isso e por, a despeito de ter sido destinado a instruir os noviços da abadia de São Vítor, ter se mostrado útil a outras comunidades religiosas e a leigos cristãos. Com inúmeras recorrências à Bíblia, às regras monásticas e a fontes moralizadoras, o opúsculo retoma o passado, classifica e ordena ações cotidianas simples e projeta um futuro em que regras lógicas e passíveis de execução por qualquer ser racional resultam em uma comunidade sã e alegre.

Referências

Fontes

AGOSTINHO. *A doutrina cristã*: manual de exegese e formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

CÓRDOBA, Martín de. Jardín de las nobles doncellas. *In*: RUBIO, Fernando (ed.). *Prosistas castellanos del siglo XV*. Madrid: Ediciones Atlas, 1964. v. 2.

ERASMUS, Desiderius. *The Adages of Erasmus*. Translations selected from the Collected Works of Erasmus. Selected by William Barker. Toronto: University of Toronto Press Incorporated, 2001.

PALENCIA, Alfonso de. *Universal vocabulario en latin y en romance*. Sevilla: Paulus de Colonia Alemanus cum suis sociis, 1490.

REGRA de Santo Agostinho. Disponível em: <https://agostinianos.Org.br/santo-agostinho/regra/>. Acesso em: 03/08/2021.

ROTTERDAM, Erasmo de. *De la urbanidad en las maneras de los niños (De civilitate morum puerilium)*. Ed. bilingüe. Trad. y presentación Agustín García Calvo; ed. y comentario Julia Varela. [Espanha]: Secretaría General Técnica, 2006.

SAINT-VICTOR, Hugues de. De institutione nouitiorum. *In*: *L'OEUVRE de Hugues de Saint-Victor*. Texte latin par H. B. Feiss et P. Sicard. Trad. française par D. Poirel, H. Rochais et P. Sicard. Introductins, notes et apendices par D. Poirel. [Bélgica]: Brepols, 1997. v. 1.

SÃO VÍTOR, Hugo de. *A instrução dos principiantes*. Trad. Eduardo Zaratini. Campinas: Kíron, 2021.

SANCTO VICTORE, Hugonis de. Expositio in regulam beati augustini. *In*: SANCTO VICTORE, Hugonis de. *Opera omnia*. Paris: Apud Garnier Fratres, editores et J.-P. Migne successores, 1854 (Patrologiae cursus completus. Series latina; 176).

SÃO VÍTOR, Hugo de. *Didascálicon*: da arte de ler. Introdução e tradução de Antonio Marchionni. 2a edição. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2007.

SÊNECA, Lúcio Aneu. *Cartas a Lucílio*. Trad., pref. e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

Estudos

ARMAS, Gregório. *La moral de San Agustín*. Madrid: Difusora del Libro, 1954.

BARON, Roger. Hugues de Saint-Victor est-il l'auteur d'un commentaire de la règle de saint Augustin? *Recherches de science religieuse*, v. 43, p. 342-360, 1955.

BEJCZY, István P. Introduction. *In*: BEJCZY, István P.; NEWHAUSE, Richard G. *Virtue and ethics in the twelfth century* (eds.). Leiden: Brill, 2005.

BEJCZY, István P.; NEWHAUSE, Richard G (eds.). *Virtue and ethics in the twelfth century*. Leiden: Brill, 2005.

BREITENSTEIN, Mirko. The success of discipline. The reception of Hugh of St Victor's *De institutione novitiorum* in the 13th and 14th centuries. *In*: BREITENSTEIN, Mirko; BURKHARDT, Julia; BURKHARDT, Stefan; RÖHRKASTEN, Jens (eds.). *Rules and Observance: devising forms of communal life*. Berlin: LIT, 2014.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994. v. 1.

FALQUE, Emmanuel. Le geste et la parole chez Hugues de Saint-Victor: *L'Institution des Novices*. *Revue des sciences philosophiques et théologiques*, v. 95. n. 2, p. 383-412, 2011.

FITZGERALD, Brian D. Medieval theories of education: Hugh of St Victor and John of Salisbury. *In*: BROOKE, Christopher; FRAZER, Elizabeth (eds.). *Ideas of Education. Philosophy and politics from Plato to Dewey*. Abingdon/ New York: Routledge, 2013.

GILSON, Étienne. *Christian Philosophy: an introduction*. Translated by Armand Maurer. Toronto: Pontifical Institute of Mediaeval Studies, 1993.

GILSON, Étienne. *Introdução ao estudo de Santo Agostinho*. Trad. Cristiane Negreiros Abud Ayoub. São Paulo: Paulus, 2007.

- GIRAUD, Cédric. L'école de Saint-Victor dans la première moitié du XII^e siècle, entre école monastique et école cathédrale. *In: L'ÉCOLE de Saint-Victor de Paris: influence et rayonnement du Moyen Âge à l'Époque moderne*. Turnhout, Belgium: Brepols, 2010.
- JAEGER, C. Stephen. *A inveja dos anjos: as escolas catedrais e os ideais sociais na Europa medieval (950–1200)*. Trad. Nelson Dias Corrêa. Campinas: Edições Kíron, 2019.
- KLEINZ, John. *The Theory of Knowledge of Hugh of Saint Victor*. Washington, D. C.: The Catholic University of America Press, 1944.
- LESIEUR, Thierry. Raison et rationalité chez Hugues de Saint-Victor. *In: L'ÉCOLE de Saint-Victor de Paris: influence et rayonnement du Moyen Âge à l'Époque moderne*. Turnhout, Belgium: Brepols, 2010.
- MARENBOON, John. *The Philosophy of Peter Abelard*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- MARTINS, Armando. Saberes e sabedoria: a potencialidade das circunstâncias num manual de educação do século XII. *Hist. R.*, Goiânia, v. 18, n. 1. p. 9-35, jan./jun. 2013. <https://www.revistas.ufg.br/historia/article/view/29817/22712>
- PIPONNIER, Françoise; MANE, Perrine. *Se vêtir au Moyen Âge*. Paris: Adam Biro, 1995.
- POIREL, Dominique. Aux sources d'une influence: les raisons du rayonnement victorin. *In: L'ÉCOLE de Saint-Victor de Paris: influence et rayonnement du Moyen Âge à l'Époque moderne*. Turnhout, Belgium: Brepols, 2010.
- RIBEIRO, Aileen. *Dress and morality*. Oxford/New York: Berg, 2003.
- ROREM, Paul. *Hugh of Saint Victor*. New York: Oxford University Press, 2009.
- SCHMITT, Jean-Claude. A moral dos gestos. *In: SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de (Org.). Políticas do corpo: elementos para uma história das práticas corporais*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995. p. 141-157.
- SCHMITT, Jean-Claude. *La raison des gestes dans l'Occident médiéval*. Paris: Gallimard, 1990.
- SPIJKER, Ineke van't. Hugh of Saint Victor's Virtue: Ambivalence and Gratitude. *In: BEJCZY, István P.; NEWHAUSE, Richard G (eds.). Virtue and ethics in the twelfth century*. Leiden: Brill, 2005.
- VAN DEN EYNDE, Damien. Deux traités faussement attribués à Hugues de Saint-Victor. *Franciscan Studies*, v. 19, n. 3-4, p. 318-324, sep./dec. 1959.

ZINN, Grover A. *Vestigia victorina: Victorine influence on spiritual life in the Middle Ages with special reference to Hugh of Saint-Victor's De institutione novitiorum. In: L'ÉCOLE de Saint-Victor de Paris: influence et rayonnement du Moyen Âge à l'Époque moderne.* Turnhout, Belgium: Brepols, 2010.

AUTORES E AUTORAS

Adriana Zierer

Professora Adjunta de História na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). É Doutora e Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui Pós-Doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). Faz parte do Programa de Pós-Graduação Profissional em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST-UEMA) e do Programa de Pós-Graduação em História e Conexões Atlânticas 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*. É membro do Grupo Luso-Brasileiro Raízes Medievais do Brasil Moderno, com participação de docentes lusos e brasileiros. Atualmente é bolsista de produtividade do CNPq.

Aline Dias da Silveira

Nasceu em Porto Alegre, fez a graduação e o mestrado em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado na Universidade Humboldt de Berlim/Alemanha. Atualmente, é professora do departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina, responsável pela área de História Medieval, coordenadora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Medievais – *Meridianum*. A autora atua também no Programa de Pós-Graduação em História e no Mestrado Profissional de Ensino de História - ProfHistória da mesma universidade.

Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva

Doutora em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desde 2002 é bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Pesquisas Científicas (CNPq) e foi agraciada em 2015 e novamente em 2019 com a Bolsa Cientista de Nosso Estado, financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro Carlos Chagas Filho (Faperj). É professora Titular do Instituto de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde atua na Graduação, no Programa de Pós-Graduação em História Comparada e é co-coordenadora do Programa de Estudos Medievais.

Antonio Marcos Lemos Santos

Mestre em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Estadual do Maranhão (PPGHIST-UEMA), sob orientação da Prof.^a Dra. Adriana Zierer. Especialista em Ensino de História pela FATEH (Faculdade de Teologia Hokemah), e em Docência do Ensino Superior pela UEMASUL (Universidade Estadual da Região Tocantina

do Maranhão). Licenciado em História pela UEMA. É membro do *Brathair* – Grupo de Estudos Celtas e Germânicos, do *Mnemosyne* – Laboratório de História Antiga e Medieval da Universidade Estadual do Maranhão e do Nemham – Núcleo de Estudos Multidisciplinares de História Antiga e Medieval da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Professor de História da rede Estadual e Municipal em Imperatriz – MA. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Antiga e Medieval, Ensino de História, História e Memória, e atua especialmente nos seguintes temas: Imaginário Medieval, Imaginário Medieval Português, Modelos Educativos de Comportamento.

Ana Paula Tavares Magalhães Tacconi

Possui Bacharelado e Licenciatura em História pela Universidade de São Paulo (1995), Mestrado em História Social pela Universidade de São Paulo (1998), Doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2003) e Livre-Docência pela Universidade de São Paulo. Atualmente é Professora Associada da Universidade de São Paulo. Tem pesquisa concentrada na área de História Medieval, atuando principalmente nos seguintes temas: Religião e Religiosidades, Migrações na História, História da Igreja Católica, Heresias Medievais, História do Franciscanismo, História e Narrativas, entre outras. Coordena o LABORA - Laboratório de Estudos e de Produção de Textos relacionados ao Pensamento e à Cultura na Idade Média. É autora dos seguintes livros: Os Franciscanos e A Igreja na Idade Média, Linguagem e produção do discurso na História, entre outros. Sua produção bibliográfica abrange uma grande variedade de artigos, capítulos de livros e apresentações de conferências em eventos especializados.

Douglas Mota Xavier de Lima

Professor Adjunto de História Antiga e Medieval da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Doutor em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Fluminense (2016). Atuou como professor do Ensino Fundamental na rede particular e pública. Coordenador do LEGATIO: Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em História Medieval e Ensino de história. Vice-líder do Sigillum: Estudos de Diplomacia e História Diplomática.

Elaine Cristina Senko

Doutora em História pela UFPR, pós doutora em estudos histórico literários da tradição sapiencial oriental pela UNIOESTE, escritora de livros na área de história. Professora do Curso de História da UNIOESTE. Membro do Núcleo de Estudos Mediterrânicos NEMED/UFPR e do Laboratório de História Intelectual da Unioeste. Editora chefe da Revista Diálogos Mediterrânicos (2018-2020). Revisora de textos e produção de materiais didáticos.

Giovanni Bruno Alves

Mestre e doutorando em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. Membro do LEM - Laboratório de Estudos Medievais. Realiza pesquisa nos seguintes temas: manuscritos iluminados medievais, nobreza e imagens na Idade Média.

Jaime Estevão dos Reis

Professor Associado de História Medieval no Departamento de História da Universidade Estadual de Maringá. Membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em História (PPH-UEM), linha de pesquisa: História, Cultura e Narrativas, e do Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha: Linguagens e Narrativas Históricas - Produção e Difusão. É Coordenador do LEM - Laboratório de Estudos Medievais. Realiza pesquisas e orientações nos seguintes temas: Ensino de História Medieval; Nobreza Medieval; Cavalaria Medieval; Guerra na Idade Média; Reinos de Castela e Leão na Idade Média (Reinados de Fernando III e Alfonso X, o Sábio); Economia Medieval (Comércio, Mercadores e Cultura Mercantil).

Johnni Langer

Possui graduação, mestrado e doutorado em História pela UFPR, pós-Doutoramento em História Medieval pela USP (2006-2007). Professor na UFPB, coordenador do NEVE (Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos) e editor chefe do *Scandia Journal of Medieval Norse Studies*. Pesquisador do VIVARIUM UFPB. Atualmente é professor do Programa de Pós Graduação em Ciências das Religiões da UFPB (Mestrado e Doutorado).

Leila Rodrigues da Silva

Doutora em História Social pela UFRJ em 1996. Possui Pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É Professora Titular do Instituto de História da UFRJ, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Possui publicações e orienta monografias, dissertações e teses acerca das relações de poder, das minorias e da produção intelectual eclesiástica em princípios do período medieval, foco das suas pesquisas. Co-coordenadora do Programa de Estudos Medievais (UFRJ).

Lênia Márcia Mongelli

Crítica literária e professora de Literatura, cursou Letras na Universidade Mackenzie (1966-1969) e Pós-Graduação na USP (ingresso em 1972). Na USP, fez carreira acadêmica como docente (de graduação e pós-graduação) e pesquisadora: Mestrado (1978, com Dissertação sobre Camilo Castelo Branco), Doutorado (1982, com Tese sobre A Demanda do Santo Graal), Livre-Docência (1988), Titularidade (1996, Aula: "O imaginário cavaleiresco na Literatura Portuguesa"). Especializada em Literatura Portuguesa (sem descartar a Literatura Brasileira), com ênfase na área dos estudos medievais. Atualmente é professora-sênior na USP. Desenvolve pesquisas sobre lírica trovadoresca, prosa medieval e temas da Modernidade com ressonâncias do medievo.

Luciana de Campos

Doutora em Letras pela UFPB Campus I João Pessoa. Participa dos seguintes grupos de pesquisa: NEVE, Núcleo de Estudos Vikings e Escandinavos (UFPB) e Vertentes do Fantástico (UNESP/FCLAr). Desde 2017 integra o grupo de pesquisadoras do Northern Women Arts Collaborative, coordenado pela PhD Michèle Hayer Smith, com sede na Brown University/USA.

Marcus Baccega

Professor de História Medieval e Teoria da História junto ao Departamento de História e ao Programa de Pós-Graduação em *História e Conexões Atlânticas: Culturas e Poderes*, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), tendo realizado estágio de estudos doutorais, na condição de cientista convidado (*Gastwissenschaftler*), junto à Justus-Liebig Universität de Gießen, Alemanha, e estágio de pesquisa junto ao Laboratoire de Médiévistique Occidentale de Paris (LAMOP), da Université de Paris 1 – Panthéon Sorbonne.

Susani Silveira Lemos França

Doutora em Cultura Portuguesa pela Universidade de Lisboa e professora Livre-Docente em História Medieval na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Autora, entre outros, de *Mulheres dos outros. Os viajantes cristãos nas terras a oriente (séculos XIII-XV)* (Editora UNESP, 2015), *Peregrinos e Peregrinações na Idade Média* (Vozes, 2017), *Os reinos dos cronistas medievais* (Annablume, 2006) e organizadora de *Imagens e textos: interpretações sobre cultura e poder no medievo*. (Alameda, 2020); *Cuidar do Espírito e do Corpo* (EdUFSCar, 2019); *A escrita da história de um lado a outro do Atlântico* (Cultura Acadêmica, 2018) *Questões que incomodam o historiador* (Alameda, 2013). É Acadêmica Correspondente Brasileira da Academia Portuguesa da História, pesquisadora principal do Grupo Temático *Escritos sobre os Novos Mundos* (Processo FAPESP n. 13/14786-6) e coordenadora do Grupo Luso-Brasileiro *Raízes Medievais do Brasil Moderno*.

Thiago Henrique Alvarado

Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Autor do livro *Vestidas e afeitas para serem virtuosas: as mulheres na Castela dos séculos XIV e XV* (EdUFSCar, 2017) e estudos sobre vestimentas e alimentação na Idade Média. É membro do Grupo *Escritos sobre os Novos Mundos* (Processo FAPESP n. 13/14786-6) e do Grupo *O ensino da fé cristã na Península Ibérica*.

Vinicius Tivo Soares

Mestre em História pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Maringá. Membro do LEM - Laboratório de Estudos Medievais. Realiza pesquisa nos seguintes temas: Reinos Anglo-Saxões, Literatura anglo-saxônica.

A IDADE MÉDIA

Ensino e Aprendizagem



ORGANIZADO POR
JAIME ESTEVÃO DOS REIS

