

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Departamento de Ciências Sociais e Letras

Laura Henrique Pavret
Rafael da Motta Imai

**NARRATIVAS ÉPICAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: As
Canções de Gesta “Canção de Rolando” e “Ferrabrás” como
recursos didáticos para o ensino de História Medieval**

Taubaté - SP
2022

**Laura Henrique Pavret
Rafael da Motta Imai**

**NARRATIVAS ÉPICAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA: As
Canções de Gesta “Canção de Rolando” e “Ferrabrás” como
recursos didáticos para o ensino de História Medieval**

Monografia apresentada ao curso de História da
Universidade de Taubaté para a obtenção do título
de licenciatura em História.
Orientadora: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

**Taubaté – SP
2022**

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

P339n Pavret, Laura Henrique

Narrativas épicas na disciplina de História : as Canções de Gesta “Canção de Rolando” e “Ferrabrás” como recursos didáticos para o ensino de História Medieval / Laura Henrique Pavret, Rafael da Motta Imai. -- 2022.

60 f.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, Departamento
de Ciências Sociais e Letras.

1. História medieval. 2. Canção de Gesta. 3. BNCC. 4. Canção de Rolando. 5. Ferrabrás. I. Imai, Rafael da Motta II. Universidade de Taubaté. Departamento de Ciências Sociais e Letras. Curso de História. III. Título.

CDD – 940.1

**LAURA HENRIQUE PAVRET
RAFAEL DA MOTTA IMAI**

NARRATIVAS ÉPICAS NA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Monografia apresentada ao curso de História da
Universidade de Taubaté para a obtenção do título
de licenciatura em História.

Data:

Resultado:

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala

Assinatura: _____

Profa. Dra. Adriana Cintra de Carvalho Pinto

Assinatura: _____

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro

Assinatura: _____

Ao meu pai, que sempre sonhou com a minha
graduação.

Laura Henrique Pavret

À minha mãe, que me permitiu sonhar.

Rafael da Motta Imai

Agradecimentos

Laura Henrique Pavret

À Deus, que dá sentido a todos os movimentos de nossa vida. À nossa orientadora Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, cuja dedicação pelos alunos é inspiradora, pelos incentivos, correções e lições aprendidas. À minha mãe, minha primeira e mais generosa formadora, por me dar suporte e me ensinar a servir ao próximo. Ao meu pai, que trabalhou pela minha educação durante toda a minha vida. Ao Henryque, por se esforçar constantemente por mim e pelos meus sonhos. Ao Rafael, por ser um excelente parceiro de pesquisa. Aos funcionários do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté pelo cuidado, atenção, paciência e empenho em seus ofícios.

Rafael da Motta Imai

À nossa orientadora, Profa. Dra. Rachel Duarte Abdala, por sua interminável dedicação pelos seus alunos e por seu ofício, e sem a qual este trabalho nunca seria finalizado. À minha mãe e meu irmão pelo carinho e apoio ao longo deste percurso. À minha namorada, Paula, por estar ao meu lado nos melhores e nos piores momentos. Às bibliotecárias Luciene e Rosa, pela titânica atenção e paciência aos alunos. Às pessoas com as quais convivi ao longo desses anos de curso, que me incentivaram e que certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

“Meu desejo de lutar cresce ainda mais [...]
Antes a morte do que a desonra!”

(Autor desconhecido)

Resumo

O ensino de História medieval no Brasil é pautado por obstáculos novos e velhos. A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dedica pouco tempo ao estudo do período medieval, porém sua ênfase à história social e cultural abre portas para novos métodos de se pensar e ensinar a história medieval. O objetivo da presente pesquisa é trazer novas abordagens do ensino de história medieval por meio do uso das Canções de Gesta em suas diferentes formas. Para tal fim, foram analisadas as Canções de Gesta “A Canção de Rolando” e “Ferrabrás” relacionando-as aos conteúdos exigidos pela BNCC e identificando perspectivas para o uso dos textos na sala de aula. Por meio da pesquisa, constatou-se que as narrativas da “Canção de Rolando” e de “Ferrabrás” se encontram disponíveis em diferentes formatos, como o livro, o cordel, a HQ e a música, e que o teor fundamentalmente fantástico das Canções de Gesta permite aproximar o aluno do imaginário maravilhoso do medievo. Conclui-se que, embora as Canções de Gesta se apresentem como bons recursos didáticos para o uso em sala de aula, não são utilizadas como recurso didático. Além disso, o presente estudo é exploratório, assim, mais aprofundamentos neste gênero literário e na práxis se fazem necessários.

Palavras-chave: História Medieval; Canção de Gesta; BNCC; Canção de Rolando; Ferrabrás.

Abstract

The teaching of medieval history in Brazil is dictated by obstacles both new and old. The new curricular standards known as “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) devotes little time to the study of the medieval period, but its emphasis on social history and cultural history open doors to new methods of thinking and teaching medieval history. This research tries to search for new approaches for teaching medieval history using the french epics known as “*chansons de geste*” in its different medias. To that end, the *chansons de geste* “Song of Roland” and “Fierabras” were analyzed and correlated with the required contents of the BNCC in the search of new perspectives of their use on the classroom. Through this research, it was noted that the stories of Roland and Fierabras are available on different medias, such as the narrative, the cordel, the comics and the music, and that the fundamentally fantastic element of the *chansons de geste* allows the introduction of the marvellous imaginary of the medieval period. We conclude that, although the *chanson de geste* can be used as pedagogic resources inside the classroom, they are not used as such. Moreover, the present study is exploratory, and further studies of the literary genre and of its practical use are necessary.

Palavras-chave: Medieval History; *Chanson de Geste*; BNCC; Song of Roland; Fierabras.

Lista de Quadros

Quadro 1 – Unidades temáticas relativas à Idade Média na 3ª versão da BNCC.	16
Quadro 2 – Presença de canções de gesta em livros didáticos aprovados pela PNL D.	47

Sumário

Introdução.....	9
Capítulo 1. O ensino de História Medieval no Brasil	12
1.1. – As controvérsias em torno do conteúdo de História Medieval na BNCC.....	13
1.2. – Conteúdos de História Medieval na BNCC.....	15
1.3. – Conceitos de História Medieval e aplicações pedagógicas	17
Capítulo 2. As Canções de Gesta e suas relações com a História	26
2.1. – O papel da oralidade na produção das Canções de Gesta.	29
2.2. – As Canções de Gesta no contexto da Idade Média	32
2.3. – As Canções de Gesta no Brasil	34
2.4. – A Canção de Rolando e Ferrabrás.....	36
Capítulo 3. Canções de Gesta como recursos didáticos para o ensino de História Medieval..	41
3.1. – A ausência das Canções de Gesta nos livros didáticos de História no Brasil	44
3.2. – A inserção das Canções de Gesta no Ensino de História Medieval.....	49
Considerações Finais	55
Referências Bibliográficas	57

INTRODUÇÃO

O ensino de História Medieval no Brasil é pautado por obstáculos novos e velhos. O primeiro dos obstáculos é a gama de estereótipos acerca do período, presentes e combatidos desde sua concepção no século XVI, que permanece. José Rivair Macedo (2003, p. 109-110) afirma que os mesmos mal-entendidos e lugares-comuns confrontados por Régine Pernoud em 1989 permanecem no momento em que escrevia. Em 2004, Fabio Benedito (2004, p. 8) escreve que, “para a grande maioria das pessoas falar em Idade Média é falar de uma época envolta em trevas, onde quase nada se produziu de importante [...]”. Percebe-se que a História Medieval é, há muito tempo, envolta por preconceitos que dificultam o entendimento do período, tanto no campo acadêmico quanto dentro da sala de aula.

Douglas Mota Xavier de Lima afirma que, a partir de 1942, com a defesa da primeira tese brasileira sobre História Medieval por Eurípedes Simões de Paula, as pesquisas medievalísticas acompanharam o desenvolvimento dos estudos de História no Brasil com a multiplicação das pós-graduações, das teses, dissertações, estudos etc. Entretanto, no ensino específico sobre o medievo são raras as reflexões que avançaram de fato. (LIMA, 2019, p. 14)

Tal problemática se acentua com a introdução da Base Nacional Comum Curricular, que na disciplina de História traz mudanças significativas no currículo, especialmente no que tange os conteúdos de História Antiga e História Medieval, centro de fortes debates políticos e acadêmicos durante seu processo de elaboração. A sua versão final, de 2017, não é perfeita, porém traz alterações que ao mesmo tempo que permitem novas abordagens no ensino de História Medieval, restringem o professor em sua estrutura conteudista, que canoniza conhecimentos considerados obrigatórios.

A historiografia moderna – embasamento das pesquisas mais recentes sobre medievalismo – compreende que a História pode se apoiar em diversas formas de narrativa para que o historiador seja capaz de devolver a sociedade uma reconstrução do passado mais fiel. A verdadeira ciência dos homens no tempo (segundo a definição de Marc Bloch) requer o sustento da cultura, da economia, da política e do estudo das mentalidades. Partindo dessa afirmativa, apresentam-se as narrativas épicas, difundidas com o passar dos séculos em diversos países. Esse gênero literário é composto essencialmente pelo caráter heroico e foi base fundamental para a educação dos jovens da Antiguidade e da Idade Média, sendo assim, são fontes documentais com alto potencial. para a compreensão do imaginário social.

No período medieval – enfoque desta pesquisa – destacam-se as Canções de Gesta, “longos poemas que celebram de forma épica as façanhas guerreiras de heróis” (ZINK, 1993,

apud BITTENCOURT, 2008, p. 3). Essas obras podem servir como recursos para apresentar novas faces da Idade Média, despertar o interesse dos jovens pelas narrativas históricas, povoar o imaginário dos estudantes com a boa literatura, gerar o reconhecimento dos alunos como agentes históricos e tornar possível a criação de uma “aura medieval”, ou seja, trazer o espírito do medievo para dentro da sala de aula.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa é trazer novas abordagens do ensino de História medieval através do uso das Canções de Gesta em suas diferentes formas. Para alcançá-lo, foi necessário identificar as falhas do ensino básico brasileiro na disciplina de História da Idade Média e dos conteúdos exigidos pela BNCC; investigar possíveis recursos e adaptações das Canções de Gesta na atualidade, especialmente os disponíveis em português; e, por fim, propor atividades de aplicação prática das Canções de Gesta nas aulas de História do ensino básico brasileiro.

A pesquisa busca compreender as circunstâncias da origem das Canções de Gesta, identificar suas características literárias e relacionar o gênero literário ao período histórico em que surgiu. Para esta análise, o trabalho selecionou duas Canções de Gesta, a “Canção de Rolando” e “Ferrabrás”, por serem duas das narrativas mais conhecidas e cujas histórias alcançaram o Brasil, criando raízes e influenciando a cultura brasileira.

Através da análise da Canção de Rolando e de Ferrabrás, a pesquisa busca articular os conceitos históricos evidenciados dentro destes textos aos conteúdos exigidos pelo currículo escolar nacional, tipificado pela Base Nacional Comum Curricular.

A justificativa desta pesquisa se deve a constatação de uma lacuna no ensino de História medieval no Brasil, onde ao medievo se dedica pouco tempo e a abordagem é feita passageiramente, como um período a ser obrigatoriamente estudado para que se possa chegar às Grandes Navegações e enfim ao Brasil. Entendemos que a marginalização do período medieval nos currículos escolares não se dê apenas por uma falta de tempo pedagógico, mas também por um certo desinteresse - por parte de professores e de alunos - pelo período, visto como distante e demasiado diferente de nós. Verificamos, portanto, a necessidade de estudos de novas abordagens pedagógicas ao período, que sejam atrativas e que permitam aprofundar a percepção do rico imaginário medieval, da qual herdamos hoje muitas características.

O referencial teórico neste trabalho baseou-se em autores da área de História, Letras/Linguagem e Educação. Em História, buscamos fundamento na produção do fundador da *Escola dos Annales*, Marc Bloch e na do historiador da terceira geração dos *Annales*, Jacques Le Goff. Na área de Linguagem, os principais autores foram Michel Zink e Paul Zumthor. Já em Educação, a pesquisa fundamenta-se nos métodos de ensino propostos por Circe Bittencourt

e Charlotte Mason.

A pesquisa foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, é realizada uma breve exposição do debate pedagógico acerca dos conteúdos de história medieval no Brasil, especificamente durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e durante sua implementação no sistema nacional de ensino. Em seguida, são apresentados os conteúdos de história medieval exigidos pela BNCC, e por fim tais conteúdos são articulados a conceitos de história medieval, de acordo com sua historicidade e com suas aplicações pedagógicas. Para tal fim, foram utilizadas as metodologias de ensino de Circe Bittencourt, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, para a fundamentação das aplicações pedagógicas dos conteúdos abordados, bem como os estudos de Marc Bloch, Jacques Le Goff e Jérôme Baschet, para a elaboração dos conceitos medievais a serem identificados nas Canções de Gesta.

No segundo capítulo, a pesquisa se debruça sobre o gênero literário das Canções de Gesta (*chansons de geste*) e suas relações e aplicações com o estudo da História, examinando o significado das representações literárias a partir das origens orais destes textos. A análise das Canções de Gesta se baseou nos escritos de Lucas Bittencourt, Michel Zink e Paul Zumthor, o último especialmente referenciado em função de seus estudos acerca da oralidade da poesia medieval, apresentado em seu livro “A Letra e a Voz” (1994).

As Gestas “A Canção de Rolando” e “Ferrabrás” foram escolhidas e analisadas individualmente, relacionando-se as temáticas presentes nestas duas histórias com os conceitos históricos evidenciados no primeiro capítulo.

No terceiro capítulo, por fim, exploramos a presença das Canções de Gesta enquanto recurso pedagógico dentro dos livros didáticos selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático. Constatando-se a ausência do gênero literário no ambiente educacional brasileiro, a pesquisa realiza apontamentos e sugere métodos para a inserção das Canções de Gesta, em suas diferentes mídias, no ensino de história medieval, pautando-se nas competências da BNCC. Tal inserção foi mediada pelas metodologias de Circe Bittencourt e Charlotte Mason, bem como pelas concepções do “imaginário”, conforme Le Goff.

Capítulo 1. O Ensino de História Medieval no Brasil

A Idade Média, longe de ser um conteúdo extensamente trabalhado em sala de aula, é um período que possui obstáculos pertinentes tanto ao tempo pedagógico que lhe é dedicado quanto à qualidade do próprio conteúdo.

Já em 2003, Macedo (p. 111) afirmava que “na perspectiva aberta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a área de História, pouco espaço está reservado ao tratamento cronológico dos eventos situados entre os séculos V e XV da História Europeia”. Justifica-se o fato porque, de acordo com os PCNs, a prioridade do ensino de História se daria na apreensão da realidade social com base nas múltiplas dimensões temporais, na diversidade étnica e cultural. (MACEDO, 2003, p. 111). O ensino da História Medieval tradicionalmente se insere em uma posição conservadora e eurocêntrica, junto a outros conteúdos que excluem a diversidade nacional em prol de um ensino exclusivamente europeu, daí a redução de sua importância nos currículos escolares contemporâneos.

No entanto, ainda que não prioritários nas PCNs, “certas questões relativas à Idade Média podem perfeitamente vir a ser exploradas em sala de aula.” (MACEDO, 2003, p. 111). Não somente isso, o estudo dos temas medievais na sala de aula, conforme Teixeira e Pereira:

[...] considera o estudo de um passado como a Idade Média em função do encantamento que desperta nos estudantes, pelas relações de pertencimentos que permite estabelecer entre esse passado e a realidade dos alunos ou mesmo pelos motivos da criação de uma cultura política. [...] A proposta é pensar sobre processos de estranhamento necessários tanto à aprendizagem histórica dos estudantes, quanto à formação política das novas gerações. (TEIXEIRA e PEREIRA, 2016, p. 20)

Além disso, nota-se que apesar das novas pesquisas realizadas nas últimas décadas, “a Idade Média ensinada na escola [...] não é a Idade Média dos pesquisadores” (MACEDO, 2003, p. 112). A Idade Média como período negativo já se consolidou como algo comum dentro e fora das escolas, reproduzindo temáticas que não desconstruem as características pejorativas deste momento histórico (RIBEIRO e SIQUELLI, 2017, p. 1224).

De acordo com Le Goff (LE GOFF, 1994, p. 40) a compreensão do período medieval não pode ser realizada se houver a abstenção da visão ligada apenas às trevas ou que trate apenas de aspectos positivos, desprovidos de conflitos. O medieval, como qualquer outro período histórico, possuiu momentos com as duas características.

No momento da elaboração desta monografia, a principal referência para os currículos a serem ensinados nas escolas brasileiras é a Base Nacional Comum Curricular, definida como:

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 9)

A BNCC tem o objetivo de nortear a elaboração dos currículos das redes escolares públicas dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. A BNCC adota um foco no desenvolvimento de competências, definida como: “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018).

Assim, o enfoque do novo currículo nacional no “saber fazer”, priorizando conhecimentos que possuam relações diretas com a realidade social do indivíduo, deixa de lado o ensino da história anterior à chegada de Cabral às Américas, sendo questionada a pertinência da História Medieval “num país como o Brasil, que não participou diretamente de uma experiência história propriamente medieval” (MACEDO, 2003, p. 111). Esta questão se encontra no cerne das discussões em torno da elaboração da BNCC, entre 2015 e 2017.

1.1. As controvérsias em torno do conteúdo de História Medieval na BNCC

Em 16 de setembro de 2015, a versão preliminar da BNCC, prevista na constituição de 1988, é disponibilizada em meio ao cenário político fortemente polarizado, e desde o primeiro momento provoca reação na comunidade acadêmica e pedagógica. Tais críticas se estendem principalmente na disciplina de História, que foi palco de debates mais intensos. (TEIXEIRA e PEREIRA, 2016; LIMA, 2019)

O documento preliminar “[...] está centrado na História do Brasil e a versão caracteriza-se pelo significativo esforço de romper com uma narrativa histórica de viés eurocêntrico” (LIMA, 2019, p. 4). Nas palavras de Teixeira e Pereira (2016), a primeira versão da BNCC:

[...] lançou luzes necessárias às abordagens antes muito marginais no ensino de História - mesmo que em expansão nos últimos anos: a história africana e dos povos indígenas. Porém, para operacionalizar tal inclusão, seu par inseparável - a exclusão - gerou inúmeras estranhezas ao propor uma Base para o ensino de História sem a ênfase dada até então à história europeia. Especificamente, o documento preliminar enfatiza o estudo de processos da modernidade em detrimento a processos anteriores aos séculos XV e XVI. (TEIXEIRA e PEREIRA, 2016, p. 17)

O documento preliminar estabelece um sistema de enfoques predominantes (não exclusivos) para cada ano escolar, como “Sujeitos e Grupos Sociais”, “Representações, sentidos e significados do tempo histórico” entre outros; dentro deste sistema, é apenas no 6º ano que aparece menção à História Antiga e Medieval. (LIMA, 2019, p. 4-5).

A defesa de Teixeira e Pereira (2016, p. 20) ao ensino da Idade Média pode ser sintetizada em dois argumentos principais: a necessidade de superação do modelo quadripartite de história e o estudo da Idade Média em função do encantamento que desperta nos estudantes e pelas relações de pertencimentos que permite estabelecer entre esse passado e a realidade dos alunos (LIMA, 2021, p. 235).

Para Pereira e Rodrigues (2018, p. 8), a primeira versão da BNCC desconsiderou as clássicas e europeizantes divisões da temporalidade histórica, ousando pensar a América Latina, os povos indígenas, os negros e a África. O autor prossegue afirmando que a aprendizagem histórica pode se dar por via do pertencimento e da identidade, contudo perde-se o elemento do estranhamento e da alteridade, do passado enquanto *outro*. Neste primeiro momento, as críticas em relação ao currículo da Idade Média têm como alvo a excedente exclusão do conteúdo europeu, abstendo-se ao “passado prático” (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p. 8-9).

Em 3 de maio de 2016, o Ministério da Educação disponibiliza a segunda versão da BNCC. Esta segunda versão diferencia-se da primeira por recuperar de forma bem expressiva a História Medieval, no entanto observa-se que a versão seleciona um conjunto de temáticas ou “conhecimentos históricos” que, na ausência de uma terminologia melhor, serão classificados como “conservadores”. Afirma:

Com essa expressão [de conservadores], busca-se remeter ao fato de o item se organizar em torno de elementos como: a formação do mundo medieval a partir da desestruturação e da fragmentação política romana; a referência da Igreja católica como detentora da primazia cultural e política do período e a ênfase dada ao conceito de feudalismo, às três ordens, e ao espaço urbano, expresso no comércio, nas catedrais e nas universidades. (LIMA, 2019, p. 9)

Assim, a segunda versão da BNCC constitui um retrocesso por retornar à ênfase na lista de conteúdos, relatando objetivos “clássicos” e obrigatórios ao conhecimento dos estudantes e das novas gerações (PEREIRA e RODRIGUES, 2018, p. 9). Tal canonização de conteúdos entra em conflito com um dos objetivos do ensino de História: a desconstrução da memória cristalizada que veicula estereótipos sobre o tempo passado (TEIXEIRA e PEREIRA, 2016, p. 20).

Os avanços delineados na versão preliminar são retirados da segunda versão. A problematização do eurocentrismo é ausente no novo currículo, a história do Brasil volta a se

isolar da história geral; o enfoque cronológico retorna e a narrativa se volta novamente à matriz europeia (LIMA, 2019, p. 7).

Lançada em 6 de abril de 2017, a terceira e última versão da BNCC reafirma a opção pela lista de conteúdos, viés presente na segunda versão e que tinha sido alvo de críticas (LIMA, 2019, p. 11). Outros aspectos também são criticados¹, como o modelo de competências e as ênfases excluídas do documento final. Não obstante, a versão final da Base traz também algumas mudanças positivas:

[...] a abordagem sugere uma maior aproximação da história social e, principalmente, da história cultural, ressaltando aspectos como: formas de contato entre populações, dinâmicas de circulação de pessoas e produtos, formas de organização do trabalho e da vida social, o papel cultural da religião cristã e os papéis sociais das mulheres. (LIMA, 2019, p. 11)

Desta forma, ainda que o viés conteudista mantido na versão final permaneça como obstáculo para a superação de estereótipos e preconceitos acerca do período medieval, a promoção da história social e da história cultural no currículo escolar possibilita novas perspectivas para o ensino de História.

1.2. Conteúdos de História Medieval na BNCC

A versão final da BNCC foi homologada no dia 2 de agosto de 2018 pelo ministro da Educação, Rossieli Soares, estabelecendo por fim o currículo de Educação Básica a ser ensinado nas escolas de todo o Brasil; “acrescenta-se que o texto versava sobre o Ensino Fundamental, visto que a Reforma do Ensino Médio seguiu em outros espaços.” (LIMA, 2019, p. 10).

A BNCC é estruturada em competências gerais, comuns a todas as áreas do conhecimento, e competências específicas, que variam de acordo com a área de conhecimento trabalhada.

As competências específicas são classificadas em unidades temáticas, que são agrupamentos de objetos de conhecimento, definidos como “conteúdos, conceitos e processos”. Cada objeto de conhecimento agrupa uma série de habilidades, cuja definição é de “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos

¹ Para as críticas à versão final da BNCC no que tange ao ensino de História, ver: LIMA, Douglas. Uma História Contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). Anos 90: **Revista do Programa de Pós-Graduação em História**. UFRS. Santarém, PA. v. 28, p. 1-21, 2019.

escolares.” (BRASIL, 2018, p. 28-29)

Por meio do documento, a História Medieval é explorada durante o 6º ano do ensino fundamental, englobando seis habilidades pertencentes a oito objetos de conhecimento, agrupados em duas unidades temáticas: lógicas de organização política e trabalhos e formas de organização social e cultural.

Quadro 1. Unidades temáticas relativas à Idade Média na 3ª versão da BNCC.

Ano	Unidades Temáticas	Objetos de Conhecimento	Habilidades
6º ano	Lógicas de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval;	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
		A fragmentação do poder político na Idade Média	
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
	Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval;	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e período, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África);	
		Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval;	
		O papel da religião cristã, dos mosteiros da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: LIMA, 2019, p. 12

Ainda junto às competências específicas, a seção referente aos anos finais do ensino fundamental (aqui delimitadas do 6º ao 9º ano) estabelece três procedimentos básicos para o processo de ensino de aprendizagem de História:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (BRASIL, 2018, p. 416)

A interação entre as competências específicas e os procedimentos gerais junto às habilidades gerais que norteiam a BNCC evidenciam a necessidade de se ensinar História através de uma abordagem crítica e investigativa, não se limitando à enumeração diacrônica dos fatos ocorridos. Para a aplicação dos procedimentos apontados na BNCC, é possível recorrer às metodologias de Circe Bittencourt (2018) e de Schmidt e Cainelli (2009) acerca da utilização de documentos históricos em sala de aula, de transposição didática e de conceitos históricos, trabalhadas mais à frente.

1.3. Conceitos de História Medieval e aplicações pedagógicas

Considerando as competências específicas delineadas pela Base Nacional Comum Curricular, é possível explorar certos conceitos históricos em abordagens academicamente mais recentes, com especial menção à história das mentalidades. Tomamos aqui a ideia de Schmidt e Cainelli de conceito: “[...] podem ser considerados **possibilidades cognitivas** que os indivíduos têm na memória disponíveis para os arranjos que mobilizem, de forma conveniente, suas capacidades informativas e combinatórias” (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 84). Estas possibilidades cognitivas, segundo as autoras, permitem ao aluno ordenar cientificamente os elementos da realidade social e auxiliam na identificação de objetos e fenômenos da realidade (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 84-85).

A construção de conceitos históricos na sala de aula é apoiada por Schmidt:

Entende-se que da mesma forma que o passado está incorporado em grande parte aos nossos conceitos, ele também lhes dá um conteúdo concreto. Assim, todo conceito é criado, datado, tem a sua história. Portanto, a construção dos conceitos, como Renascimento, Humanismo, Totalitarismo, faz parte dos procedimentos no ensino de História. Trata-se de um trabalho de elaboração de grades conceituais que poderão, de alguma forma, permitir que o aluno

analise, interprete e compare os fatos históricos, construindo a sua própria síntese. (SCHMIDT, 2013, p. 61)

A autora também afirma que a construção de conceitos é um processo cognitivo e articulado, visto que os conceitos não são autônomos; eles articulam-se, contrapõem-se e associam-se. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 85)

Vale pensar no processo de aprendizagem e da construção de conceitos históricos, com saberes academicamente construídos, através do conceito da transposição didática, baseando-se principalmente na cognição histórica situada. Temos a transposição didática como:

[...] um processo de transformação científica, didática até sua tradução no campo escolar. Ela permite pensar a transformação de um saber científico e social que afeta os objetos de conhecimento em um saber a ensinar, tal qual aparece nos programas, manuais, na palavra do professor, considerados não somente científicos. [...] Isso significa, então, um verdadeiro processo de criação e não somente de simplificação, redução. [...] (INRP, 1989, p. 14 [Tradução das autoras] apud SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 35)

A transposição didática, portanto, tem como objetivo a aproximação do saber acadêmico e do saber pedagógico. Baseando-se na cognição histórica situada, a transposição didática se atenta às formas de aprender, que por si só são propriamente históricas, fundamentadas em conceitos e categorias históricas. (SCHMIDT e CAINELLI, 2009, p. 36). Por tal motivo, além de se conhecer e construir em sala de aula os conceitos históricos, faz-se importante conhecer sua historicidade.

São quatro os conceitos trabalhados na presente monografia: o feudalismo, a Cavalaria, a Igreja e as Cruzadas. Todos os conceitos são trabalhados sob um recorte cronológico entre o início do século XI e o final do século XIII.

O conceito de feudalismo é um conceito polêmico. No campo da historiografia medieval, um longo debate acadêmico surgiu nas últimas décadas, com a influente publicação de Elizabeth Brown (1974), *The Tyranny of a Construct: Feudalism and Historians in Medieval Europe*, onde a historiadora cristaliza dúvidas acerca do significado da palavra feudalismo. Brown sustenta que o conceito de feudalismo é diferente para autores diferentes, dificultando a aceitação do termo, além de tornar o conceito uma régua pela qual as sociedades da época são julgadas como mais feudais ou menos feudais. A autora também critica a defesa do termo em função de sua indispensabilidade pedagógica como conceito aglutinador das diferentes relações de dependência e produção do período, ainda que se mostre resignada à inevitabilidade da palavra no vocabulário leigo. Conforme afirma Guerreau: “Os termos *feudalidade*, *feudalismo*, *Idade Média* tem inúmeras conotações e mesmo entre os medievalistas seu emprego suscita

graves discordâncias.” (2017, p. 489)

O debate historiográfico acerca do uso do conceito segue proeminente, porém o frágil substrato da palavra feudalismo apontado por Brown é corroborado por Guerreau, que aponta o anacronismo da noção de Europa feudal, desenvolvida por teóricos do período moderno.

Reconhecemos, aqui, apesar das críticas de Brown, a utilidade pedagógica do conceito de feudalismo, acomodando-nos ao espírito de síntese amplamente difundido, conforme Guerreau (2017, p. 509). Para tanto, apoiamo-nos na definição do medievalista Jacques Le Goff.

Le Goff (1984, p. 125) define o feudalismo² como:

[...] o conjunto de laços pessoais que unem entre si, hierarquicamente, os membros das camadas dominantes da sociedade. Tais laços apoiam-se numa base “real”: o benefício que o senhor concede a seu vassalo em troca de um certo número de serviços e de um juramento de fidelidade. Em sentido estrito, o feudalismo é a homenagem e o feudo.

Baschet descreve o processo de homenagem, o contrato vassálico:

[...] A homenagem propriamente dita consiste em um engajamento verbal do vassalo, que se declara o homem do senhor, seguido do gesto da *immixtio manuum*, pelo qual o vassalo, ajoelhado, põe suas mãos juntas entre as do senhor [...]. A segunda parte do ritual, denominada fidelidade, consiste em um juramento, prestado sobre a Bíblia, e um beijo entre o vassalo e o senhor, por vezes na mão, mas com mais frequência na boca [...]. Finalmente, ocorre a investidura do feudo, expressa ritualmente pela entrega de um objeto simbólico, tal como um punhado de terra, um bastão, um galho ou um ramo de palha. (BASCHET, 2006, p. 123)

Nota-se, no contrato vassálico, a existência de uma forte simbologia, característica do feudalismo: “O feudalismo era um mundo do gesto e não da escrita.” (LE GOFF, 1984, p. 126)

Em relação ao feudo, Le Goff (1984, p. 126) explica: “[...] o essencial de tudo isto gira em redor do feudo. [...] o feudo, as mais das vezes, era uma terra. Este facto faz assentar o feudalismo na sua base rural e manifesta a sua natureza primordial de sistema de posse e exploração de terra.”

A definição de Le Goff, associa, desta forma, o feudalismo às classes dominantes da sociedade medieval, e a caracteriza: uma aristocracia rural baseada em laços de dependência individuais e carregada de uma forte simbologia gestual. Esta aristocracia, conforme a noção de Joseph Morsel, é definida pela estritamente em função da dominação social que exerce sob

² Le Goff define o feudalismo conforme estabelecido por F. L. Ganshof, que o define em um sistema jurídico de dependência e exploração. No mesmo capítulo Le Goff discorre as contribuições de Georges Duby e Marc Bloch ao termo, porém aqui nos atemos à definição mais simples.

os demais, e se torna nobreza, como grupo social fechado, apenas quando se legitima através de representações sociais de excelência e eminência (BASCHET, 2006, p. 110).

Continua ainda: “Ser nobre é, antes de tudo, uma pretensão a se distinguir do comum, por um modo de vida, por atitudes e por sinais de ostentação que vão da vestimenta aos modos à mesa, mas sobretudo por um prestígio herdado dos antecedentes” (BASCHET, 2006, p. 110).

À medida que a Idade Média avança, este prestígio herdado, por si só, vai perdendo valor enquanto legitimação de poder. Como expressa Baschet:

Esta aristocracia, que se define pelo prestígio de suas origens, reais ou principescas, condais ou ducais (a menos que ela se atribua a ancestrais míticos), perpetua um “modelo real degradado (Georges Duby), quer dizer, um conjunto de valores que exprime sua antiga participação na defesa da ordem pública, mas deformados na medida em que esta se estampa em um passado cada vez mais longínquo. (BASCHET, 2006, p. 110)

Assim, em meados do século X e XII, a aristocracia busca a legitimação social por outros meios, entre eles a associação com a emergente Cavalaria.

A Cavalaria, enquanto instituição, tem uma multiplicidade de sentidos. No sentido militar, a palavra “cavalaria” significa:

[...] um grupo profissional, o dos guerreiros de elite, atacando impetuosamente, de lança ou espada em punho, em todos os campos de batalha da Europa Medieval: a cavalaria pesada, rainha das batalhas do século XI ao XIV, antes que o progresso dos arqueiros e, mais tarde, da artilharia viessem arruinar-lhe a supremacia e relegá-la à categoria de vestígio prestigioso de tempos heroicos e veneráveis. (FLORI, 2017, p. 210)

Mas a este aspecto militar, agrega-se uma conotação social cada vez mais ligada à nobreza. De início, a cavalaria aparece nos textos latinos com o nome “*milites*”, como simples guerreiros a serviço dos castelões e não parece formar um grupo coerente, mas, no fim do século XI e durante o século XII, sua ascensão parece clara, à medida que recebem terras como recompensa de seus serviços. (BASCHET, 2006, p. 110-111). Seu papel numa sociedade que passa por profundas mudanças sociais era ser a mão armada dos príncipes e dos castelões para se fazer valer suas leis; ao mesmo tempo que escapam às exações senhoriais, separam-se das massas de trabalhadores de terras, os camponeses. Sua proximidade com a aristocracia a quem servia fez com que, ao longo do tempo, a mentalidade e os costumes de ambos se combinassem. (FLORI, 2017, p. 215)

A esta ascensão, ainda que não se possa confundir a origem da nobreza e da cavalaria, no momento em que a primeira passa a controlar e comandar a segunda, a ideologia da nobreza é emprestada para a cavalaria. A partir do século XII, a cavalaria aparece como expressão

militar da nobreza. (FLORI, 2017, p. 210)

Com a ascensão socioeconômica da cavalaria, a classe se torna hereditária, tornando-se uma aristocracia que reserva e controla o acesso a si mesma, acesso este simbolizado pelo rito do adubamento³. (FLORI, 2017, p. 216)

No momento em que a cavalaria e a nobreza passam a se confundir, a acepção do adubamento passa a representar a assimilação dos valores aristocráticos e cavaleirescos pelo indivíduo. Ser nobre não somente significa ser de origem nobre, como também significa compartilhar dos mesmos ideais cavaleirescos cultivados pelo grupo (BASCHET, 2006, p. 111-112). A Cavalaria, então hereditária e nobiliárquica, torna-se um ornamento honorífico, carregado de valores próprios (FLORI, 2017, p. 216).

Os valores cavaleirescos, consolidados na mesma medida em que a própria instituição se consolida, são nomeados por Baschet:

Os primeiros desses valores são a “proeza”, quer dizer, força física, a coragem e a habilidade no combate, e de maneira mais específica à sociedade feudal, a honra e a fidelidade, além de um sólido menosprezo pelos humildes. [...] Sua ética repousa também sobre a prodigalidade. Ao contrário da moral burguesa da acumulação, um nobre distingue-se pela sua capacidade de despender e distribuir. [...] Para o nobre, trata-se de distribuir e de consumir com excesso e ostentação, para melhor afirmar sua superioridade e seu poder sobre os beneficiários de sua prodigalidade. (BASCHET, 2006, p. 118)

Estes ideais são logo superpostos por aqueles trazidos pela Igreja. A partir do século X, evidencia-se uma divisão da sociedade em três ordens, exemplificadas pela fórmula de Adalberão de Laon: “[...] segundo a qual a casa de Deus, que se crê una, está na verdade dividida em três, uns rezam, outros combatem, outros trabalham.” (FLORI, 2017, p. 218).

A Igreja, ao reconhecer a existência de uma ordem cuja função é combater, utiliza as ferramentas à sua disposição para refrear a violência destes: a privação dos sacramentos coletiva (interdito) ou individual (excomunhão). Conforme afirma o autor:

Do século X ao XII, com as instituições de paz, ela [a Igreja] tenta induzir os guerreiros a prestar juramento de não atacar, roubar ou extorquir os que não podem se defender: eclesiásticos, mulheres nobres não acompanhadas, camponeses e camponesas, pobres e desprotegidos em geral. É a “Paz de Deus” [...] O objetivo destas instituições de paz não é colocar a guerra fora da lei, sendo ela privada, mas reservar seu uso a um período limitado e a uma categoria determinada de indivíduos, que praticam entre eles esse esporte perigoso: os guerreiros profissionais. Trata-se de promulgar regras para eles,

³ Do francês *adoubement*, o termo em português não possui definição em dicionário. A palavra, em sua língua original, tem o sentido de “equipar”, “preparar”, “temperar”.

um código deontológico impregnado de valores cristãos. (FLORI, 2017, p. 218)

A assimilação dos valores induzidos pelos eclesiásticos amadurece o código de valores da Cavalaria tal como exaltados nas canções de gesta e nos romances de cavalaria, onde “a monarquia triunfa graças às virtudes cavaleirescas, a valentia guerreira a serviço da fidelidade vassálica. A Cristandade ameaçada só rechaça os infiéis graças à bravura dos cavaleiros do Ocidente.” (FLORI, 2017, p. 223)

Embora fragmentada pelas divisões feudais e territoriais, a sociedade medieval era unificada pela religião. Conforme Franco Jr. (1986, p. 55-56): “Sendo a Igreja a única instituição organizada da época, de atuação realmente católica, quer dizer, universal, a ela cabia a função cimentadora, unificadora, naquela Europa fragmentada em milhares de células”.

A partir do século XII, o termo “igreja” recebe o significado adotado nesta pesquisa, designando a parte institucional da comunidade cristã, o clero (BASCHET, 2006, p. 167). Neste sentido, a Igreja, no ocidente medieval, é a instituição encabeçada pelo bispo de Roma, o papa. Segundo Le Goff (1984, p. 20):

Uma vez verificada a impossibilidade de fazer admitir a supremacia romana ao patriarca de Constantinopla e à Cristandade oriental – facto que se consumou no cisma de 1054 –, o papel dirigente do papa não foi contestado pela Igreja do Ocidente. [...] Gregório VII deu, a este respeito, um passo decisivo com os *Dictatus Papae* de 1075, onde, entre outras coisas, declara: “Só o pontífice romano é dito, com razão, universal... É ele o único cujo nome é pronunciado em todas as igrejas... Aquele que não estiver com a Igreja romana não deve ser considerado católico...” (LE GOFF, 1984, p. 20)

Baschet (2006, p. 167) toma o clero como o elemento mais importante do feudalismo: o esquema das três ordens define uma clara hierarquia, onde o topo é reservado aos que oram, antes da própria hierarquia.

A influência da Igreja na sociedade medieval é compartilhada e contestada pelo poder laico, tendo na figura do imperador o equivalente ao papa. Como escreve Le Goff (1983, p. 89), “O conflito entre eles [papa e imperador] ocupará o primeiro plano ao longo de todo o período”. Trata-se de um conflito não apenas entre dois indivíduos, mas entre as instituições das quais representa:

[...] o bicefalismo da Cristandade medieval é menos o bicefalismo do papa e do imperador que o do papa e do rei (rei-imperador), ou, como ainda melhor diz a fórmula histórica, o bicefalismo do Sacerdócio e do Império, do poder espiritual e do poder temporal, do sacerdote e do guerreiro. (LE GOFF, 1984, p. 23)

Mas embora a disputa entre poderes ocorra durante toda a Idade Média, é incontestável a importância da Igreja e da cristandade no imaginário do medievo. Marc Bloch (1987, p. 99) caracteriza como “povo de crentes” a atitude religiosa da sociedade medieval. Continua: “[...] a imagem que eles [a sociedade medieval] tinham dos destinos do homem e do Universo se inscreviam quase unanimemente no desenho traçado pela teologia e pela escatologia cristã [...]” (BLOCH, 1987, p. 99).

A realidade medieval, portanto, era de profundo simbolismo religioso:

Aos olhos de todas as pessoas capazes de reflexão, o mundo sensível não era mais do que uma espécie de máscara atrás da qual se passavam todas as coisas verdadeiramente importantes, uma linguagem, também encarregada de exprimir, por sinais, uma realidade mais profunda. Tal como a aparência de um tecido, em si, pouco interesse tem, desta atitude resultava que a observação era geralmente descuidada em favor da interpretação. (BLOCH, 1987, p. 101)

Le Goff (1984, p. 93) discute o simbolismo do medievo: “No pensamento medieval, “cada objeto material era considerado como a figuração de qualquer coisa que lhe correspondia num plano mais elevado, e transformava-se, assim, no seu símbolo”. O simbolismo era universal [...]”.

Além disso, a religiosidade medieval incorpora, em seu simbolismo, características das relações feudais senhor-vassalo. Como afirma Franco Jr.:

As relações homem-Deus passaram a ser concebidas como relações vassalo-senhor feudal. [...] Mesmo simples gestos religiosos foram marcados por essa nova concepção: a partir do século X generalizou-se a atitude de colocar as mãos juntas ao fazer uma prece, reproduzindo o gesso do vassalo prestando homenagem ao seu senhor feudal. (FRANCO JR., 1989, p. 29-30)

Nota-se aí um sincretismo, uma mistura entre as noções feudais e as noções religiosas, que não só no campo dos símbolos, se vê, paradoxalmente, como resultado do conflito entre os dois poderes, conforme Le Goff:

[...] o verdadeiro conflito era entre o *sacerdos* e o *rex*. Como tentou cada um deles resolvê-lo em seu favor? Resumindo ambos os poderes na sua pessoa – o papa fazendo-se imperador e o rei fazendo-se sacerdote. Um e outro procuraram realizar em si a unidade do *rex-sacerdos*. (LE GOFF, 1984, p. 23)

Esta fusão de noções se torna plano de fundo para a eclosão das Cruzadas, ou, melhor dizendo, para a mentalidade das Cruzadas. Retornando ao conceito da Cavalaria, Cardini afirma:

Esse *miles* do século XI tinha quase tudo para merecer o nome de “cavaleiro”. Faltava-lhe apenas a “cavalaria”, quer dizer, não só a solidariedade do grupo ou o firme sentimento de pertencer a uma elite guerreira, mas também uma ética nova fundada no respeito à vontade de Deus (portanto, na deferência para com a Igreja) e na defesa dos *pauperes*, isto é, dos fracos e oprimidos. (CARDINI, 2017, p. 535)

A aristocracia medieval, que segundo a tripartição de Adalberão de Laon tem vocação marcial, justifica este uso de violência como necessária para a proteção da Igreja, codificada na ética cavaleiresca. No entanto, para a maioria destes aristocratas faltava-lhes, de forma individual, tal justificativa: a lança e a espada são utilizadas para fins egoístas, como explica Bloch (1987, p. 310): “Obrigação jurídica, algumas vezes, prazer, muitas, a guerra podia também ser imposta ao cavaleiro como ponto de honra. [...] Mas a guerra era ainda, e acima de tudo, talvez, uma fonte de lucro.”

As Cruzadas, no momento em que germinam, preenchem esta justificativa moral. É Cardini que explica:

Enfim, em novembro de 1095, ao final de um sínodo realizado em Clermont, no Auvergne, o papa Urbano II – discípulo fiel e sucessor direto de Gregório VII – dirigiu à aristocracia guerreira francesa uma advertência, divulgada a seguir por toda a Europa: **aqueles que até então tinham vivido como saqueadores, martirizando seus irmãos cristãos, poderiam ir para o Oriente, onde os cristão encontravam-se ameaçados pelos muçulmanos, e empregar sua energia contra os infiéis.** Assim, com o recurso desse expediente destinado a “exportar a violência, foi assentada a primeira pedra no edifício das futuras cruzadas.” (CARDINI, 2017, p. 536, grifo nosso)

A chamada Guerra Santa é, ao mesmo tempo, catalisador da propensão à violência dos cavaleiros e justificativa moral dela mesma. Representa, no imaginário do medievo, a defesa dos vários reinos da Europa ocidental, unificados pela Igreja, atacados por todos os lados pelos pagãos; uma guerra necessária, ou como chamada: guerra santa.

Assim, mais do que uma série de empreitadas similares entre si, as Cruzadas englobam toda uma mentalidade religiosa singular à época, abarcando também as guerras travadas em outros campos, como aquela na península ibérica: “Desde meados do século XI que a Reconquista espanhola se adornara de um ambiente de guerra religiosa (na realidade até então desconhecida) que preparava o caminho às realidades militares e espirituais da cruzada.” (LE GOFF, 1984, p. 96)

Neste clima religioso, o principal inimigo é o muçulmano, o infiel, o sarraceno, o pagão. No recorte temporal da presente monografia, a principal representação muçulmana será a do oponente irreconciliável:

[...] Doravante, reina toda uma mitologia que se resume no duelo do cavaleiro cristão com o muçulmano. A luta contra o infiel passa a ser o fim último do ideal cavaleiresco. O infiel, de resto, passa a ser considerado como um pagão, um pagão empedernido que se recusou definitivamente à verdade, à conversão. (LE GOFF, 1984, p. 185)

De acordo com o historiador Le Goff (1984, p. 184), tal representação, junto ao plano de fundo das Cruzadas, será evidente nas Canções de Gesta.

Capítulo 2. As Canções de Gesta e suas relações com a História

Lucas Bittencourt (2008, p. 3) sintetiza a definição dada por dois autores, Emmanuèle Baumgartner e Michel Zink, às chamadas “*chanson de geste*”. Baumgartner (1988, apud BITTENCOURT, 2008) define: “Chama-se *chanson de geste* os longos poemas que celebram de forma épica as façanhas guerreiras de heróis – cavaleiros franceses na maioria – tornados muito cedo personagens lendários”. Zink (1993, apud BITTENCOURT, 2008), por sua vez, afirma que “As *chansons de geste* são poemas épicos [...] São poemas narrativos cantados – como o seu nome indica igualmente”.

Lucas Bittencourt (2008, p. 3) ainda ressalta que tais definições são, em última instância, incompletas. Crosland se debruça sobre as origens do gênero:

Tanto foi escrito, e tantas teorias foram postas à frente acerca das origens e da data de ambos o poema épico francês e o gênero na qual ele se encontra, que é difícil, nesta confusão de opiniões, de encontrar um ponto fixo onde possamos desdobrar sua história. As visões são extremamente divergentes, indo da antiga escola de pensamento que propunha que tais poemas têm suas raízes no passado distante e que foram compostos de uma aglomeração de poemas menores cantados pelos contemporâneos dos próprios heróis [...] para a visão menos romântica de que os poemas, em forma não diferentes às que temos acesso, foram escritas muito após os feitos e são frutos da colaboração de monges e *jongleurs* [...] (CROSLAND, 1951, p. 1, tradução nossa)⁴.

Bittencourt propõe uma definição mais completa das canções de gesta: “a *chanson de geste* é um gênero literário medieval desenvolvido na França do fim do século XI, até o século XV.” (BITTENCOURT, 2008, p. 3)

No que se refere à classificação destes textos, Manuel Bandeira (BANDEIRA, 1960, p. 74) divide as canções de gesta da seguinte maneira:

- **O ciclo Carolíngio:** onde o tema são as façanhas de Carlos Magno e sua corte;
- **O ciclo Antigo:** voltado para os heróis do período clássico, como por exemplo Alexandre o Grande; e
- **O ciclo Bretão, ou Arturiano:** com origem na Bretanha, cujo tema são o Rei Artur e

⁴ “So much has been written and so many theories have been put forward on the subject of the origins and the date of both the Old French epic poems and the ‘genre’ to which they belong, that it is difficult in the welter of opinions to find any fixed point from which we may proceed to unfold their history. The views are widely divergent, ranging from the earlier school of thought which held that these poems had their roots in the distant past and were composed of an agglomeration of shorter poems sung by contemporaries of the heroes themselves, perhaps actually on the field of battle, to the less romantic view that the poems, in a form not unlike their present one, are of much later date and that they are due to the collaboration of monks and *jongleurs* [...]”

os Cavaleiros da Távola Redonda e suas aventuras.

Dentro do ciclo Carolíngio, Crosland (1951, p. 17) e Bayard (1957, p. 77 apud MORAIS, 2021, p. 110) subdividem as canções de gesta em três principais grupos de acordo com o principal herói, sendo eles:

- **O ciclo do rei** (“*cycle du roi*”): cujo tema é o rei, ou imperador, Carlos Magno;
- **O ciclo de Guilherme d’Orange** (“*cycle de Guillaume d’Orange*”): agrupados pela temática voltada para Garin de Monglane, ancestral de Guilherme de Orange, e toda sua numerosa família; e
- **O ciclo dos barões revoltosos** (“*cycle des barons révoltés*”): com base no herói Doon de Mayence, do qual todos os barões revoltosos e traidores das canções de gesta - como por exemplo Renaut de Montauban e seus irmãos - são descendentes.

As canções de gesta são compostas por versos assonantes em estrofes irregulares, denominados *laissez*. Até o fim do século XII, os épicos eram escritos em versos decassilábicos, e a partir de então os versos decassilábicos passaram a perder espaço para os versos alexandrinos (ou dodecassílabos, com doze sílabas métricas) (ZINK, 1990, p. 30).

Estes poemas épicos, de longo tamanho, eram cantados por um *jongleur* - ou jogral - para uma audiência, com o objetivo de entreter e, em alguns casos, inspirar. O escritor Guilherme de Malmesbury relata que, ant (FRANCO JR., 2001)es da batalha de Hastings, em 1066, um *jongleur* declamou a Canção de Rolando para o exército normando, inspirando-os para o combate que estaria por vir (ZINK, 1990, p. 36). Johannes de Grocheio, ao fim do século XIII, define a canção de gesta:

Chamamos este tipo de *cantus* de *chanson de geste*, no qual os feitos de heróis e as façanhas dos antepassados são contadas, como a vida e o martírio dos santos e as batalhas e adversidades que homens de tempos passados sofreram em virtude da fé e da verdade [...]. Este tipo de música deve ser cantado para os idosos, os trabalhadores e para todos entre eles, quando estiverem descansando de sua labuta, para que, tendo escutado as misérias e as calamidades de outros, possam aguentar a sua própria [miséria e calamidade] e para que qualquer um possa executar seu próprio laboro com maior entusiasmo. Dessa forma, esse tipo de *cantus* tem o poder de preservar a cidade inteira. (PAGE, 1993, p. 23 apud BOUTET, 2013, p. 353-354, tradução nossa)⁵

⁵ “We call that kind of cantus a chanson de geste in which the deeds of heroes and the works of ancient fathers are recounted, such as the life and martyrdom of saints and the battles and adversities which the men of ancient times suffered for the sake of faith and truth [...]. This kind of music should be laid on for the elderly, for working citizens and for those of middle station when they rest from their usual toil, so that, having heard the miseries and calamities of others, they may more easily bear their own and so that anyone may undertake his own labour with more alacrity. Therefore this kind of cantus has the power to preserve the whole city.”

Os jograis, os cantores das canções de gesta, eram artistas, animadores profissionais: expositores de animais, acrobatas, malabaristas, músicos e poetas (BOUTET, 2013, p. 354; ZINK, 1993 apud BITTENCOURT, 2008, p. 6). ”Condenados pela Igreja, que os considerava como torpes e os acusava de espalhar maus valores para a sociedade, eram normalmente vistos por esta como “bêbados, jogadores, glutões, vagabundos [...]” (BITTENCOURT, 2008, p. 6-7).

Existiam *jongleurs* especializados na declamação das vidas dos santos e das canções de gestas, uma vez que a igreja condenava a profissão, com exceção destes especializados. Para os cantores de gesta, o canto era seu meio de vida. (BOUTET, 2011, p. 354; BITTENCOURT, 2008, p. 7)

Boutet (2011, p. 354) assinala que o caráter itinerante dos *jongleur*, bem como a variada audiência para a qual declamavam eram fatores importantes na propagação das obras literárias da época. A oralidade, portanto, é uma característica inerente às canções de gesta.

A discussão acerca das origens do gênero tem início no século XIX com Gaston Paris, em seu livro “*Histoire poétique de Charlemagne*”. Para Paris (1865, apud BITTENCOURT, 2008, p. 4) , as canções de gesta teriam surgido em cantilenas anônimas de autoria popular e eram contemporâneas aos feitos que celebrava, passando aos séculos seguintes através da tradição oral. A teoria das cantilenas foi duramente criticada pelo filólogo italiano Pio Rajna (1884) em sua obra “*Le origini dell’epopea francese*”, que afirmava não existir quaisquer registros destas cantilenas e que as canções de gesta não têm temática popular, mas sim aristocrática. Rajna (1884) aproximava as canções de gestas às epopeias germânicas, que existiam desde o período carolíngio, e receberia posteriormente o apoio de Paris, que por fim aceita as críticas do italiano. Esta linha ficaria conhecida como a tese tradicional. (BITTENCOURT, 2008, p. 4)

Joseph Bédier (p. 474, apud ZINK, p. 39), em *Légendes épiques*, critica a tese de Rajna e Paris, tomando as canções de gesta como uma criação da Igreja, baseada em lendas das regiões onde foram compostas, e não em eventos históricos. Para Bédier (p. 474, apud ZINK, p. 39), a Igreja proporia temas aos poetas, que ficavam encarregados de criar as obras, com a finalidade de valorização de Igrejas localizadas em caminhos de peregrinação como Santiago de Compostela ou o caminho para Roma. Lucas Bittencourt afirma que:

A tese de Bédier foi tida como a mais aceita durante muitos anos, porém foi escrita numa época em que vários documentos medievais não haviam sequer

sido completamente catalogados, quiçá estudados. Entretanto, não apenas os novos manuscritos foram necessários para se revê-la, pois ela se apoiava num ponto muito frágil: as primeiras obras, As obras fundadoras do gênero, não tinham em seu texto nada que incentivasse à peregrinação, pois não apresentavam relíquias, nem santuários. (BITTENCOURT, 2008, p. 5)

O argumento é apresentado por Ferdinand Lot (1928, apud BITTENCOURT, p. 5), em “*Études sur les légendes épiques françaises*”, que afirma que as peregrinações às relíquias e aos santuários presentes na canção de gesta são antes consequências desta do que sua causa. Lot (1928, apud BITTENCOURT, p. 5) retoma a tese tradicional em que a transmissão das canções de gesta através dos séculos vem a alterar a história quando aqueles que as transmitiam incluíam e alteravam elementos ou motivos ao enredo; os argumentos de Lot ganham solidez com a obra “*La Chanson de Roland et la tradition épique des Francs*”, de Ramón Menendez Pidal (1960, apud BITTENCOURT, 2008, p. 5), na qual afirma que as canções de gesta são frutos de uma produção coletiva, criada e recriada de acordo com quem a transmite e para quem as recebe. (BITTENCOURT, 2008, p. 4-5)

A tese tradicional “reelaborada” defendida por Lot (1928, apud BITTENCOURT, 2008, p. 4) e Pidal (1960, apud BITTENCOURT, 2008, p. 5) associa fortemente as canções de gesta à sua oralidade. A Canção de Gesta, então, se encontra em posição especial por estar no cruzamento entre as diferentes audiências para quem se destina. Este é o contexto das representações e dos discursos apreendidos na trama das canções, como a instituição da Cavalaria: mais do que elementos incluídos pela vontade dos jongleurs - ou como argumenta Bédier, incluídos pela Igreja - elas são representações socialmente aceitas e de certa forma impostas pela recepção. Nas palavras do medievalista Paul Zumthor (1993, p. 143): “O que nos fica, qualquer que seja ou venha a ser seu modo de transmissão, é que essa poesia, até o século XV e em todas as suas formas, corrobora uma verdade reconhecida e ilustra paradigmaticamente a norma social.”

2.1. O papel da oralidade na produção das Canções de Gesta

Vale, então, questionar: qual a extensão da importância da oralidade na composição e evolução das canções de gesta? Até que ponto as características técnicas e estéticas foram influenciadas pela oralidade? As canções de gesta surgiram como um gênero exclusivamente oral, para então serem escritas, ou a oralidade e a escrita surgiram simultaneamente? (BOUTET, 2011, p. 353)

É importante salientar que a oralidade é uma influência na canção de gesta, e não um

elemento do texto; ou seja, as canções de gesta surgiram a partir de uma produção primariamente oral, mas uma vez transcrito, se torna um gênero literário. Paul Zumthor (1993, p. 35) afirma que “admitir que um texto, num momento qualquer de sua existência, tenha sido oral é tomar consciência de um fato histórico que não se confunde com a situação de que subsiste a marca escrita, e que jamais aparecerá “a nossos olhos”. Continua o autor:

[...] Todo texto permanece nisso incomparável e exige uma escuta singular: comporta seus próprios *índices de oralidade*, de nitidez variável, e, às vezes, é verdade (mas raramente), nula. [...] Por “por índice de oralidade” entendo tudo o que, no interior de um texto, informa-nos sobre a intervenção da voz humana em sua *publicação* – quer dizer, na mutação pela qual o texto passou, uma ou mais vezes, de um estado virtual à atualidade e existiu na atenção e na memória de certo número de indivíduos. O índice adquire valor de prova indiscutível quando consiste numa notação musical, duplicando as frases do texto sobre o manuscrito. Em todos os outros casos, ele marca uma probabilidade, que o medievalista mensura, em geral, pela bitola de seus preconceitos. (ZUMTHOR, 1993, p. 35-36)

O medievalista Dominique Boutet (2011, p. 355, tradução nossa) complementa:

Os maiores argumentos em favor da natureza oral das canções de gesta são baseados em seu estilo e na forma como as *laissez* funcionam. A *laisse* é, em primeiro lugar, uma unidade musical [...] Idealmente (e este é geralmente o caso da Canção de Rolando) a *laisse* é também uma unidade narrativa.⁶

Segundo Boutet (2011, p. 355), a flexibilidade da *laisse* a torna um instrumento bem adaptado para a difusão oral. Acrescido a esta flexibilidade estão técnicas literárias muito difundidas nas literaturas orais, como a repetição (*reprise*) e a conexão (*enchaînement*).⁷ Adotando o conceito de Zumthor (1993, p. 35-36), estas ferramentas compõem alguns dos índices de oralidade presentes nas Canções de Gesta; ainda que não sejam provas indiscutíveis, estas técnicas literárias representam uma probabilidade que, nas palavras do autor, “o medievalista mensura pela bitola de seus preconceitos”. Desta forma, aceitamos a ideia de Lot (1928, apud BITTENCOURT, 2008, p. 4) e Pidal (1960, apud BITTENCOURT, 2008, p. 5) de que as Canções de Gesta são produto de uma criação oral e coletiva.

Através de suas origens orais, a canção de gesta possui importância singular na memória

⁶ “The strongest arguments for the oral nature of the *chansons de geste* are based on their style and the way the *laisse* functions. The *laisse* is in the first place a musical unit [...] Ideally (and this is generally the case in the *Chanson de Roland*) the *laisse* is also a narrative unit.”

⁷ Para mais detalhes acerca das ferramentas literárias presentes nas canções de gesta, ver: BOUTET, Dominique. The Chanson de Geste and orality. In: REICHL, K. **Medieval Oral Studies**. 1. ed. Boston: De Gruyter, 2011. Cap. 12, p. 353-370.

coletiva do medievo. Escreve Le Goff (2006, p. 447): “Durante muito tempo, no domínio literário, a oralidade continua ao lado da escrita, e a memória é um dos elementos constitutivos da literatura medieval.”

Sobre a relação entre a oralidade e a memória, Zumthor afirma:

A voz poética assume a função coesiva e estabilizante sem a qual o grupo social não poderia sobreviver. Paradoxo: graças ao vagar de seus intérpretes – no espaço, no tempo, na consciência de si –, a voz poética está presente em toda a parte, conhecida de cada um, integrada nos discursos comuns, e é para eles referência permanente e segura. [...] A memória, por sua vez, é dupla: coletivamente, fonte de saber; para o indivíduo, aptidão de esgotá-la e enriquecê-la. Dessas duas maneiras, a voz poética é *memória*. (1993, p. 139)

O conceito de memória, conforme definido por Le Goff (2006, p. 224), é a propriedade psíquica de se conservar certas informações, pelas quais o homem pode atualizar impressões ou formações passadas, ou que ele representa como passadas. Leroi-Gourhan (apud Le Goff, 2006, p. 224) distingue três tipos de memória, entre elas a memória étnica, “que assegura a reprodução dos comportamentos nas sociedades humanas [...]”. Zumthor (1993), ao declarar a memória como fonte de saber, aproxima sua definição com a memória étnica de Leroi-Gourhan, que Le Goff também denomina memória coletiva. Vale salientar que Leroi-Gourhan reserva a memória coletiva para os povos sem escrita.

Neste sentido, o caráter oral das canções de gesta evidencia a memória coletiva da sociedade feudal e suas identificações culturais, que “não só faz apelo a processos de memorização por parte do trovador (*troubador*) e do jogral, como por parte dos ouvintes, mas que se integra na memória coletiva [...]” (LE GOFF, 2006, p. 237). Ainda que o que tenha chegado a nós seja apenas o texto, a sua escrita na língua vulgar é mais um índice de oralidade. Zumthor (1993, p. 120-121) escreve acerca da tentação, por parte dos *clerics*, acerca da captação da língua vulgar e da decantação da palavra coletiva. O medievalista (1993, p. 118) identifica dois grandes impulsos dentro do período de 500 a 1500: o pagão-popular-oral e o cristão-erudito-escrito. Afirma:

“O *letrado* sabe o latim e possui uma relação privilegiada com a cultura que essa língua transmite. Ora, durante meio milênio a própria existência dessa cultura – dominando, de suas fortalezas eclesiásticas e universitárias, o território das nações européias em formação – constituiu um obstáculo a que as línguas vulgares emergissem fora do fato a pura oralidade. [...] Globalmente, no curso desses séculos, toda a poesia em língua vulgar ficará também virtualmente “do outro lado” da escritura: percebida primeiramente como uma arte da voz. [...]” (ZUMTHOR, 1993, p. 120)

Em face da oposição do oral versus escrito, Zumthor escreve que os “letrados” buscam

progressivamente absorver o “popular”: “Também aumentava a tentação, por parte dos clercos, de captar essas línguas, de recuperar sua energia e sua veracidade próprias; tentação de fazer seletivamente entrar em ordem as vozes que delas emanam.” (ZUMTHOR, 1993, p. 120)

A eventual captação desta cultura vulgar pelo mundo “letrado” não significa, no entanto, o sufocamento total das vozes: “O valor de uso da escrita se reduz na medida em que o manuscrito não pode ser um meio de difusão massivo” (ZUMTHOR, 1993, p. 110). As Canções de Gesta continuariam sendo transmitidas pelo mundo medieval principalmente por meio dos jograis, retendo assim sua oralidade no texto escrito.

Zumthor, por fim, sintetiza a relação entre a voz poética, a oralidade, e a memória coletiva das sociedades medievais:

No seio da tradição que desempenha assim o jogo da memória, a voz poética se ergue – muito manifesta, de maneira mais direta do que aquela que se esboça na escritura – no próprio lugar em que se recorta a maior parte dos códigos culturais em vigor à mesma época: lingüísticos, rituais, morais, políticos. [...] Alfred Adler o demonstrou, com pertinência, no caso das canções de gesta: juntas, estas fazem ouvir um discurso vasto e diversificado que tem sobre si própria a sociedade feudal, colocando questões, sugerindo respostas, oferecendo-se a todos como uma palavra comum, descontínua, em contraponto aos barulhos da rua, aos barulhos da vida. (ZUMTHOR, 1993, p. 154)

A oralidade, dessa forma, nos permite vislumbrar um pouco do mundo medieval e seu imaginário, e a influência da voz na escrita da Canção de Gesta a destaca dentre os gêneros literários de sua época.

2.2. As Canções de Gesta no contexto da Idade Média

A Idade Média é um período com mais de dez séculos de duração, e, portanto, heterogêneo. No entanto, Franco Jr. (2001, p. 15) identifica, desde a Primeira Idade Média, elementos que compõem e caracterizarão o mundo medieval, sendo eles: a herança romana clássica, a herança germânica e o cristianismo. Durante a Idade Média Central (séculos XI-XIII), Franco Jr. (2001, p. 17) menciona, entre outros, a formação do feudalismo e o fenômeno das Cruzadas como elementos centrais do período.

Lucas Bittencourt (2008, p. 1) afirma que os textos épicos medievais são ricas obras literárias que podem ser utilizadas como fonte histórica, afinal o trabalho do historiador começa com a escolha de suas fontes. Escolha constituidora de dados, que dá aos objetos o valor de documento. Neste sentido, as canções de gesta se mostram excelentes fontes históricas do

período em que são desenvolvidas. Além disso, o gênero literário se mostra ideal para a apreensão dos elementos culturais (CERTEAU, 1994) e da mentalidade do homem medieval, uma vez que, conforme Chartier (2002, p. 63): “A relação do texto com o real (que pode talvez definir-se como aquilo que o próprio texto apresenta como real, construindo-o como um referente situado no seu exterior) constrói-se segundo modelos discursivos e delimitações intelectuais próprios de cada situação da escrita.”

A historiadora Elisângela Morais, em sua dissertação de mestrado, estabelece as várias maneiras pela qual a Canção de Rolando explicita o ideal cavaleiresco da nobreza do séculos XII - XV e a moral da narrativa. Morais (2018, p. 125) afirma que, durante todos os quatro mil versos do épico, o autor busca expor o “lado direito” do “lado do erro”, encarnando as virtudes em Rolando e seus companheiros e os vícios na corte de Marsílio. Segundo Morais (2018, p. 126-127), “Rolando [...] é corajoso, leal e tem juntamente a fé, a esperança o conde acredita que a coragem agrada a Deus, e roga a Ele pelas almas dos seus companheiros [...] Olivier⁸ é nobre, bravo, cortês e sábio [...]”. Sendo figuras centrais do épico, Rolando e Oliveiros personificam as virtudes almeçadas pelos cavaleiros medievais. Ainda que, individualmente, Rolando e Oliveiros possuam defeitos – Rolando é impetuoso e Oliveiros hesitante –, em conjunto, “geram o perfil de perfeição cavaleiresca que entrará em voga a partir do século XII” (MORAIS, 2018, p. 128).

A exaltação e a personificação das virtudes cavaleirescas na canção de gesta toma também o sentido de legitimação da nobreza. A ligação entre o feudalismo e a religião fundamenta a “moralização de uma camada social que se auto-observa invencível como suas armaduras e indestrutível como suas espadas” (MORAIS, 2018, p. 74).

Tal legitimação fundamenta a diferenciação entre nobres e camponeses, que, embora ambos laicos, possuem posições e funções diferentes na sociedade – o camponês trabalha e o nobre luta, na distinção de Adalberão de Laon –, e essa distinção, codificada e transmitida através da literatura e dos jograis, têm efeitos nos três estamentos:

A elite manipula os seus e, além dela, o clero e os servos absorvem as obras, gerando efeitos na sociedade como um todo: dentro da nobreza, essa ideologia se traduz em códigos e costumes, entre os clérigos vem a aceitação, ou críticas que repudiam tais produções, já entre os servos, pode-se concluir que a opinião deles é pouco conhecida, sabe-se que sua visão de mundo é de abnegação diante de uma realidade imutável, onde nada se pode fazer. (MORAIS, 2018, p. 30)

⁸ Oliveiros e Rolando são grafados de diferentes formas em suas traduções para o português: Oliveiros aparece como Olivier, Oliver ou Olivério; Rolando aparece como Roland ou Roldão, e o gigante Ferrabrás aparece como Fierabras ou Ferabraz.

Por fim, o período em que são produzidas as Canções de Rolando e de Ferrabrás sofre grande influência do espírito das Cruzadas, que se traduz no tema que paira ambas as Gestas: a luta contra o inimigo muçulmano. Retomando as definições de Le Goff, o espírito da “Guerra Santa” serve como pano de fundo e como justificativa moral para a violência cavaleiresca. A serviço da cristandade, a luta contra os chamados “sarracenos” se torna moralmente correta na medida em que esta violência é perpetrada para a defesa da Igreja e contra os inimigos dela. O adversário pagão retratado nas Gestas é irreconciliável, com exceção daqueles que aceitam a conversão e o batismo; a mensagem é clara: ao pagão que recusa a conversão, inimigo da Igreja, a única alternativa é a morte.

2.3. As Canções de Gesta no Brasil

Na história do Brasil, as Canções de Gesta têm uma relação menos direta do que no contexto da Idade Média, mas não por isso menos importante. Em território brasileiro, as canções de gesta – especificamente o ciclo carolíngio – fizeram parte do imaginário da população do interior em função da tradução, pelo português Jerônimo Moreira de Carvalho (1863), do livro *História do Imperador Carlos Magno e os Doze Pares de França do espanhol Historia del Emperador Carlomagno y de los Pares de Francia, y de la cruda batalla que hubo Oliveiros com Fierabras, Rey de Alexandria, hijo del grande Almirante Balan*, escrita por Nicolau de Piemonte (SANTIAGO, 2020, p. 23).

Nesta pesquisa, identificamos e apresentamos duas maneiras pela qual as Canções de Gesta encontram espaço e se relacionam com o imaginário popular brasileiro: através das residualidades e por meio da literatura de cordel.

A influência das canções de gesta é mais evidente nas residualidades presentes na cultura brasileira, objeto de importantes estudos históricos centrado no Grupo de Estudos de Residualidade Literária e Cultural – GERLIC – sediado na Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza⁹. José Rivair Macedo define o termo:

Por “residualidades medievais” ou “reminiscências medievais” devem-se entender justamente as formas de apropriação dos vestígios do que um dia pertenceu ao medievo, alterados e/ou transformados no decurso do tempo. Nesta categoria encontram-se, por exemplo, as festas, as tradições orais de

⁹ Os estudos residuais realizados pelo GERLIC estão bem demonstrados no artigo científico “A Idade Média nos Estudos Residuais”, de autoria de Roberto Pontes (2015).

cunho folclórico que remontam aos séculos anteriores ao XV e que preservam algo ainda do momento em que foram criados, mesmo tendo sofrido acréscimos, adaptações, alterações. Festas como a de Corpus Christi, as Folias de Reis e a Festa do Divino Espírito Santo, o Natal, e mesmo o Carnaval, foram um dia “medievais”, e persistem, mas não da mesma forma, nem desempenhando os mesmos papéis na Europa ou em outras partes do mundo para onde foram levadas. (MACEDO, 2011, p. 13 apud TEIXEIRA e PEREIRA, 2016, p. 27-28)

Entre as residualidades das Canções de Gesta no Brasil, Santiago evidencia as festas da Cavallhada, o Auto de Floripes e a Marujada, festas populares que ainda hoje mantém em seu cerne tradições que remontam a estas histórias. Afirmar a autora:

Essas festividades também possuem seus propósitos políticos ligados a afirmações de poder que podem ser percebidos de forma explícita ou implícita. De maneira lúdica ela expõe meios de controle e poder, no momento em que é ordenado que todos sejam cristãos, é a mais pura forma de superioridade das sociedades europeias. (SANTIAGO, 2020, p. 32)

A estrutura social e política da sociedade colonial brasileira herda traços da mentalidade medieval que os exploradores portugueses traziam. Através das residualidades do medievo na sociedade brasileira, é possível evidenciar as conexões e as relações entre a mentalidade de uma Europa medieval e da sociedade colonial, onde a nobreza portuguesa, descendentes dos cavaleiros cruzados, mantinha forte relação com a Igreja, defendendo-a e defendendo suas aspirações missionárias. Não fica difícil entender a forma como a ideia de superioridade europeia cristã sobre os terríveis mouros, desenvolvida durante o século XI e oralizada nas Canções de Gesta, se torna posteriormente a ideia de superioridade sobre as culturas indígenas do Novo Mundo e sobre os povos africanos a quem viriam a escravizar.

As Canções de Gesta também se encontram presentes na literatura de cordel. As histórias de Carlos Magno e de seus doze Pares da França encontram no interior nordestino terreno fecundo para sua difusão. Conforme Morais:

Quando surge o cordel, o público consumidor é geralmente rural, de áreas afastadas e semianalfabeto, que repassava a partir da história oral, aliás traço semelhante a aqueles que ouviam as fabulosas aventuras de Rolando e Carlos Magno, nas feiras sendo declamados pelos jograis no medievo. (MORAIS, 2021, p. 122)

As peculiaridades do mundo medieval não impedem, aí, a disseminação das histórias de cavaleiros e sarracenos, justamente pelos valores compartilhados por estes dois grupos, separados pelo tempo: “[...] mesmo de lugares distantes, a religiosidade, cultura e imaginário se entrelaçam e se fundem mantendo assim a memórias e os valores do medievo que ainda

permeiam a sociedade atual.” (MORAIS, 2021, p. 124)

Conforme Garcia e Oliveira (2020, p. 43), “Os folhetos de cordel são importantes marcas da cultura popular do nosso país, a importância social, cultural e histórica dessas obras é imensurável”. Sendo a literatura de cordel produzida para o consumo popular, sua leitura, em comparação aos épicos originais que estes adaptam, é mais fácil e de maior acesso: “Através dessas adaptações, há a possibilidade de amplificar o público de leitores do medieval, além de democratizar o conhecimento da existência e do conteúdo dessas obras.” (GARCIA e OLIVEIRA, 2020, p. 49-50)

Vale lembrar que, tanto nas residualidades quanto nas adaptações para o folheto de cordel, a herança medieval não é imutável. As representações são apropriadas e transformadas pela sociedade na qual se insere ao longo do tempo, de forma que, nas palavras de Macedo (2003, p. 119): “Por vezes, a Idade Média torna-se apenas um pretexto para se contar uma história contemporânea.” Se as imagens dos cavaleiros medievais – corajosos, bravos e leais – atraem o público de um Brasil contemporâneo, é porque tais ideias dialogam com estes ideais contemporâneos.

2.4. A Canção de Rolando e Ferrabrás

A Canção de Rolando, escrita em meados do século XII em francês arcaico, é uma Canção de Gesta pertencente ao ciclo de Carlos Magno e conta o fim heróico do conde Rolando, sobrinho de Carlos Magno, que se sacrifica junto a seus homens na batalha de Roncesvales, lutando contra os sarracenos. Traído pelo conde Ganelão, Rolando se recusa a chamar reforços ao meio da batalha, argumentando que o ato seria um ato de covardia.

O manuscrito mais antigo – o manuscrito de Oxford – possui 4002 versos e é dividido em quatro partes: *A Traição* (versos 1 a 1016), *A Batalha* (versos 1017 a 2396), *O Castigo dos Pagãos* (versos 2397 a 3674) e *O Castigo de Ganelão* (versos 3675 a 4002) (GARCIA e OLIVEIRA, 2020, p. 47).

A Canção de Rolando atualmente possui tradução comercial em português – utilizadas para estudos históricos e para a leitura – por Lígia Vassallo, de 1988, e por Evandro Faustino, de 2001. Dada a limitada disponibilidade de ambas as versões no mercado, as consultas ao texto original foram realizadas no texto traduzido ao inglês por Dorothy Sayers, de 1957 e no texto original de Jerônimo Moreira de Carvalho, republicado na década de 1960 pela editora Império.

O protagonismo do herói Rolando ocorre apenas na segunda parte do poema, “*A Batalha*”. O primeiro ato, “*A Traição*”, centra-se na traição do Conde Ganelão, que faz um

pacto com Marsílio, rei árabe e inimigo dos francos, para emboscar as forças de Rolando; O terceiro ato trata da batalha entre o exército de Carlos Magno e a derrota de Marsílio, e o quarto ato lida com o julgamento de Ganelão diante de sua traição.

A Canção de Rolando apresenta, em suas personagens, os valores e a moral ideal da sociedade medieval que a cria¹⁰. Morais escreve que:

A Canção tem um caráter pedagógico, onde à sua maneira, exprime valores e formas de procedimento acerca da função social de uma camada, no caso específico, do nobre. Essas virtudes começam a ser explanadas em seus personagens, que por si só já possuem um apelo à perfeição, são lendários e conhecidos por suas boas ou más ações. (MORAIS, 2018, p. 82)

Rolando e Oliveiros, dois dos Doze Pares da França, são os exemplos mais claros dentro da narrativa, personificando as virtudes exigidas pela Cavalaria medieval, como a coragem, a lealdade e a cortesia (MORAIS, 2018, p. 126-127), e suas ações durante a trama servem como o ideal a ser seguido pela nobreza guerreira; podemos falar também de outras personagens que personificam outros aspectos do mundo medieval. O arcebispo Turpin, que acompanha o exército de Carlos Magno e combate o exército sarraceno ao lado de Rolando, nas palavras de Morais:

[...] representa a Igreja e o seu ideal Cruzado, usa as armas para a defesa da fé, apresenta ao mesmo tempo o conforto aos “eleitos”, quando ora por eles e os abençoa (1127-1135) e a punição contra os “infiéis” é implacável e usa de violência justificada pela defesa da Cristandade *Li arcevesques plus de mil colps i rent*. (MORAIS, 2018, p. 128)

Sua presença na Gesta e no campo de batalha representa a ligação entre a Igreja e a Cavalaria (MORAIS, 2018, p. 129). A figura heroica de Turpin, além do mais, exalta a classe dos *oratores*, como também merecedores do fascínio público.

A figura histórica do rei franco Carlos Magno aparece na narrativa como “um senhor poderoso, que fizera inúmeras conquistas, e convertera os ímpios” (MORAIS, 2018, p. 131). No contexto da narrativa, sua presença exemplifica o direito divino de governar, que os reis do mundo medieval reivindicavam para justificar seus reinados. Carlos Magno apresenta “[...] uma forte tendência taumatúrgica, falando diretamente com os anjos e com Deus, sem a necessidade de intermediários, no caso os *oratores*” (MORAIS, 2018, p. 131). Ainda que a ligação espiritual

¹⁰ A dissertação de mestrado da historiadora Elisângela Morais, **Uma Maneira de Proceder**: as representações e modelos de comportamento do ideal cavaleiresco na obra Canção de Rolando (ano) dissecam as personagens e a intencionalidade por trás da Canção de Gesta aqui tratada. Para uma leitura mais completa da Canção de Rolando, a dissertação de Morais se mostra estudo ideal.

seja função dada aos clérigos, Carlos Magno é “[...] exemplo de um meio termo entre leigos e clérigos [...]” (MORAIS, 2018, p. 130). É a manifestação literária da sociedade bicéfala, onde o poder temporal e o poder secular entram em conflito e buscam se sobressair um sob o outro: “[...] Resumindo ambos os poderes na sua pessoa – o papa fazendo-se imperador e o rei fazendo-se sacerdote. Um e outro procuraram realizar em si a unidade do rex-sacerdos.” (LE GOFF, 1984, p. 23)

A Canção de Rolando, através de sua trama centrada no conflito com os pagãos muçulmanos e através de suas personagens simbólicas, exprime de forma didática a mentalidade da sociedade medieval que a produz. Em seus versos estão contidas as principais características da Idade Média Central, conforme elucidado por Franco Jr. (2001, p. 17): a formação do feudalismo – incorporando e se armando da religiosidade cristã que surge durante a Primeira Idade Média – e o fenômeno das Cruzadas.

Menos conhecida que a Canção de Rolando, a Gesta *Fierabrás* compartilha as mesmas figuras apresentadas na trama de Rolando: “texto escrito por volta de 1170, que relata a batalha entre o par e o futuro cunhado de Rolando, Olivier e o gigante rei de Alexandria *Fierabrás*” (KROEBER e SERVOIS apud MORAIS, 2021, p. 112). Morais divide a Gesta em duas partes:

[...] a primeira é marcada pela luta entre Olivier e Fierabrás, um gigante de mais de quatro metros [que] desafia os francos e tem um embate com Olivier, após saquear Roma. [...] A segunda parte tem início quando Olivier é preso e é resgatado por Roland, e outros pares de França sob as ordens de Carlos Magno. (MORAIS, 2021, p. 112)

A história de Oliveiros e Ferrabrás não possui tanta notoriedade quanto a Canção de Rolando, não existindo traduções modernas em português. A trama, no entanto, foi adaptada para a literatura de cordel e dela para as histórias em quadrinhos, sendo publicada neste formato sob o nome de “A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás” por Klévisson Viana e Eduardo Azevedo (2012) a partir do cordel escrito pelo poeta paraibano Leandro Gomes de Barros. O texto original de Jerônimo Moreira de Carvalho, intitulado História do Imperador Carlos Magno e dos Doze Pares de França, publicado na década de 1960 pela editora Império, possui a Batalha entre Oliveiros e Ferrabrás e também foi consultada.

A HQ produzida por Viana e Azevedo conta a história do duelo entre Oliveiros e Ferrabrás, encerrando-se ao final do embate e omitindo a prisão de Oliveiros e seu subsequente resgate por Rolando. A HQ mantém a estrutura do cordel que adapta, sendo toda escrita em versos rimados.

Nesta Gesta, os mesmos temas evidenciados por Morais (2018) dentro de A Canção de

Rolando podem ser expostos. O protagonista de Ferrabrás, Oliveiros, encarna a moral cavaleiresca e personifica suas virtudes, exibindo coragem, lealdade e cortesia em suas ações. Esta moral cavaleiresca se faz presente no momento em que Oliveiros, ao descobrir que a honra de Carlos Magno foi ferida pelo gigante Ferrabrás, parte para a defesa de seu rei, mesmo gravemente ferido:

Senhor, disse então Oliveiros, peço-te que me dê licença para responder a Ferabraz que tantas vezes me tem chamado e só com isto serão os meus serviços bem satisfeitos. Carlos Magno [...] lhe respondeu, que tal licença lhe não dava, pois pedia batalha com o mais feroz homem do mundo, estando tão perigosamente enfêrmo e ferido. (CARVALHO, 196-, p. 30)

A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás se diferencia da Canção de Rolando por mostrar o embate entre o mundo cristão e o mundo muçulmano não somente como um conflito marcial, mas como um conflito retórico. Oliveiros duela Ferrabrás não só fisicamente, como também verbalmente, trocando palavras e exaltando a moral cristã em oposição à moral pagã. A HQ de Viana e Azevedo exemplifica este duelo de palavras:

Disse o turco - cavaleiro,
Tu estás muito ferido.
Queira aceitar meu partido,
Renda-se prisioneiro.
Assim lhe farei herdeiro
Do reino de Alexandria!
E tem mais a garantia:
De hoje para amanhã,
Casar-se com minha irmã,
A flor de toda a Turquia!

Disse Oliveiros: - Senhor,
Eu não preciso riqueza,
Quero morrer na pobreza,
Mas bem com meu salvador,
Porque foi meu criador
E por minha alma trabalha!
Um instante não empalha
Para salvar os fiéis
Turco, cuida em teus papéis.
Vamos dar fim à batalha!
(VIANA e AZEVEDO, 2012, p. 38)

O trecho é retirado de um momento no duelo onde Ferrabrás, impressionado com Oliveiros por sua bravura em se opor ao gigante sarraceno mesmo estando gravemente ferido, oferece as riquezas de seu reino, Alexandria, e a mão de sua irmã em casamento. A resposta de Oliveiros exalta as virtudes cristãs e enfatiza sua devoção.

A disputa verbal que se sucede ao longo do conflito ocorre ao mesmo tempo que o combate físico, contrastando os valores da Cavalaria e da cristandade com a suposta moral pagã, com valores agarrados ao material: neste exemplo, ao reino de Alexandria e na mão da irmã de Ferrabrás, descrita como “a flor de toda a Turquia”.

Faz-se importante notar que a narrativa, de origem franca, torna maquiavélica a relação entre as duas culturas: embora Ferrabrás possua características cavaleirescas, como coragem, honra e misericórdia – motivo pela qual sua conversão seja possível e aconteça ao final da narrativa –, a cultura muçulmana que o gigante pertence é tida como irreconciliável, como afirma Le Goff (1984, p. 185). Assim, a representação dos vis sarracenos na Canção de Gesta é tomada da mesma forma. Ferrabrás busca trazer o oponente para seu lado através de promessas de riqueza e luxúria, que, se para o gigante sarraceno são ideias tentadoras, para Oliveiros – e para a cristandade – são pecados que se deve evitar.

Em ambas as narrativas, a religiosidade cristã, que permeia a vida na Europa da Idade Média é reforçada nas Canções de Gesta pelas instâncias onde o sobrenatural, o imaginário, surge sob a ótica cristã, denominada de “o maravilhoso”. Borges, ao se debruçar sobre o maravilhoso dentro da Canção de Rolando, afirma que:

“A Literatura, sem comprometimento com a realidade, criou e recriou um mundo cristão, em que as simbologias, os ritos nos possibilitam apreender elementos do sociocultural. O meio estilístico escolhido pelo poeta, o maravilhoso cristão, foi fundamental para consolidar sua inspiração, pois se tudo era explicado e fundamentado no Cristianismo, o poeta e os textos literários não ficaram imunes à sua influência.” (BORGES, 2011, p. 12)

Neste sentido, os elementos maravilhosos no texto servem para reforçar a moral que seu autor deseja transmitir, na medida em que o sobrenatural, cuja única fonte é divina, age para auxiliar as personagens do mundo cristão e para impedir que os inimigos da cristandade obtenham sucesso. O olifante, corno mágico que Rolando toca para chamar a ajuda de Carlos Magno, frustra os planos de Marsílio e de Baligant; o bálsamo abençoado da qual Oliveiros bebe e pela qual se vê curado de todas as suas feridas é instrumental para que o cavaleiro derrote o gigante Ferrabrás. O maravilhoso, nas palavras de Le Goff, “[...] exerce, sobretudo, uma função de realização, não de evasão. Ele dilata o mundo e a psique até as fronteiras do risco e do desconhecido.” (LE GOFF, 2017, p. 137)

Capítulo 3. Canções de Gesta como recursos didáticos para o ensino de História Medieval

Uma das competências exigidas pela BNCC no ensino de História é a compreensão do aluno como sujeito transformador da sociedade. No entanto, a História ainda é vista, pelos próprios estudantes, como uma sequência de fatos, documentos e datas afastados da realidade. Para fugir desse ensino que não constrói relações pessoais, o professor pode usar de bons métodos, apoiando-se nas artes para aproximar e elucidar os sentidos da aprendizagem.

As artes são formas de expressão humana que tocam os sentidos dos espectadores. Considerando a História como uma ciência cuja produção é fundamentada em textos, a Literatura é a manifestação artística mais próxima. Os escritos literários se desenvolvem a partir de contextos históricos, permite o contato com diferentes experiências humanas e possui uma linguagem que busca alcançar a todos. Já a “ciência dos homens no tempo”, segundo a definição de Marc Bloch, se refere a uma narração de acontecimentos reais, tendo a verdade como pressuposto e a linguagem científica como ferramenta. Apesar do caráter essencialmente ficcional, relacionar a Literatura com a História se torna possível pois o produto final de ambas é o mesmo: uma narrativa. Segundo a professora e crítica literária, Bella Josef:

História e ficção partem de um mesmo tronco, são ramos da mesma árvore [...] Ambas são formas de linguagem. Os fatos, na verdade, não falam por si. Só adquirem significado depois de selecionados e interpretados, provocando uma desfamiliarização do cotidiano. (JOSEF, 2005, p. 35)

A autora defende que as narrativas histórica e literária têm em comum a forma de construção com o intuito de representar o mundo a partir de relações com o real. No entanto, apesar de semelhantes, não abarcam o mesmo princípio de representação da realidade. Ainda que, para Paul Veyne (VEYNE, 1998), o historiador construa sua tese a partir da própria subjetividade na seleção de documentos, os textos historiográficos possuem um compromisso com a verdade, enquanto os literários não o assumem.

De qualquer forma, o enlace entre História e Literatura é sempre “desejável”, como aponta Circe Bittencourt (2018, p. 341). A historiadora faz referência ao trabalho de Mikhail Bakhtin, filólogo e linguista, para explicar a existência de uma *relação dialógica* entre autor e leitor de uma obra literária – os escritos literários naturalmente geram o encontro entre lugares e espaços diferentes. Sendo assim, o período em que determinada obra é lida traz novas interpretações que independem do autor. Através desse referencial, Circe Bittencourt (2018) afirma que é possível analisar a literatura como documento para conhecer espaço, mentalidade e contexto em que o autor estava inserido em determinada época.

Além do exposto, as narrativas épicas no ensino de História são uma ferramenta para despertar a percepção dos alunos como agentes históricos, abre espaço para a interdisciplinaridade e aprofundamento da linguagem poética, além de facilitar a apreensão do conteúdo por conectar-se às competências humanas. A partir desses textos também é possível compreender o imaginário, costumes, cidadania, política e tradições da sociedade em questão – outros aspectos contemplados pela BNCC. Afinal, com base na “história das mentalidades”, o gênero épico apresenta um recorte do pensamento reproduzido pela sociedade da época no decorrer dos séculos. Tal atribuição recebe grande relevância no estudo da História com as definições de Le Goff sobre imaginário:

E se é verdade não haver pensamento sem imagem, tampouco deveremos deixar-nos afogar no oceano de um psiquismo sem limites. As imagens que interessam ao historiador são imagens coletivas, amassadas pelas vicissitudes da história, e que se formam, modificam-se, transformam-se. Expressam-se em palavras e em temas. (LE GOFF, O imaginário medieval, 1994, p. 16)

A interface entre ficção e realidade é fluida, pois a narrativa histórica é muitas vezes preenchida por pontes ficcionais para sanar as lacunas da documentação. É possível ilustrar esse fato já dentro do gênero épico com as obras de Heródoto, Hesíodo e Homero, pelas quais tiveram seus valores históricos discutidos durante séculos. Apesar disso, vê-se a História sendo formada através de um conjunto de vestígios que reconstróem o passado, de acordo com Marc Bloch (BLOCH, Apologia da História, ou, o Ofício de Historiador, 2001, p. 73).

As narrativas épicas podem potencializar a percepção dos alunos como sujeitos históricos e dar as ferramentas para que investiguem um dos textos mais influentes no imaginário da França medieval.

Em sua obra “Ideologias e Mentalidades”, o historiador Michel Vovelle (2004) valoriza os desvendamentos do imaginário coletivo que, em grande parte, é inconsciente. Vovelle (2004) dedica anos de trabalho para a reconstituição da História das camadas populares, por acreditar nas narrativas do homem comum como fontes para análise do cotidiano de determinado período histórico.

[...] a História atual das atitudes e representações coletivas parte da conquista de um território novo e essencial: o do jogo relativo que existe entre as condições de existência dos homens e a maneira pela qual eles reagem a elas. [...] Menosprezar toda uma parcela dessa herança, a menos límpida, seria retornar à leitura precedente, lançando-a, por assim dizer, ao lixo da História: gestos desarmônicos, heranças fúteis, tradições incompreendidas e de sentido totalmente oculto. (VOVELLE, 2004)

A preocupação de Vovelle (2004) com a relação entre imagem e imaginação do leitor

torna-se clara em suas produções com a escrita descritiva de paisagens, trazendo elementos figurativos, descrição de integrantes da sociedade como personagens e narrativas ficcionais para ilustrar o período. O leitor pode emergir no conteúdo historiográfico e na proposta de produção da escrita da História teorizada pelo próprio historiador. É perceptível a forma como a escrita historiográfica ganha vida dentro de uma narrativa, Santo Agostinho afirma que o conhecimento só adquire valor quando absorvido pela consciência; e conceitos brutos nunca são gravados no coração dos homens.

A partir do exposto, retoma-se o uso das Canções de Gesta. Apesar de serem narrativas épicas – e tratarem de personagens da nobreza –, os poemas fizeram parte fundamental da cultura de massa. Nessa perspectiva, o valor da literatura tradicional de cada período – cantos da antiguidade greco-romana, mitos de origem mesopotâmicos, contos do medievo, entre outros — eleva-se ainda mais. As Canções de Gesta carregam símbolos que, ao serem desvendados, revelam a essência do imaginário da população da Idade Média; tanto pelas ideias quanto pelo público a quem o autor se dirige.

De acordo com Le Goff (1994), as obras de romances corteses e canções de gesta nos dão uma imagem do mundo da cavalaria. Contudo, o medievalista traz a síntese de Léon Gautier, “*La Chevalerie*”, cujo único fundamento é o material fornecido pelas canções de gesta, para dizer que os mitos não podem ser compreendidos como informe puramente verdadeiro:

O que se diz do mito diz-se, com ainda maior verdade, da obra literária – que se deve respeitar em todas as suas articulações, sem tentar decompô-la em elementos primitivos, e à qual vêm juntar-se a dimensão ideológica e as opções pessoais do narrador. [...] vendo as coisas no conjunto, este gênero literário [romance cortês] parece dar testemunho daquilo a que poderíamos chamar projeto ideológico global. (LE GOFF, 1994, p. 200)

Apesar da crítica ao método positivista e o afastamento da ideia de considerar a literatura como uma fonte fiel de registro, Le Goff (1994) defende a potencialidade de produzir ciência analisando um texto literário pela intencionalidade do autor e compreensão da mentalidade da época. É o que ele faz em sua análise aos códigos de vestimenta e alimentar da França medieval a partir do romance *Érec et Enide*, de Chrétien de Troyes, publicada no livro “O Imaginário Medieval” (1994).

É possível ir mais além: optar pelas narrativas literárias é uma efetiva forma de verdadeiramente aproximar o aluno do conteúdo histórico. A educadora britânica Charlotte Mason (2018, p. 14) baseou seu método educacional em “*living ideas*” (ideias vivas), rejeitando materiais compostos de “fatos secos”. Em seu livro “Educação no Lar”, Mason defende que o processo educacional só pode acontecer se relações pessoais forem construídas entre o aluno e

o objeto de estudo.

A Educação é a Ciência das Relações; isto é, uma criança tem relações naturais com um grande número de coisas e pensamentos, por isso devemos treiná-la em exercícios físicos, natureza, artesanato, ciência e arte e em muitos livros vivos; pois sabemos que nossa tarefa não é ensiná-la tudo sobre qualquer coisa, mas ajudá-la a tornar válidas, tanto quanto possível: "Aqueles afinidades primogênicas, Que ajustam nossa nova existência às coisas existentes" (MASON, 2018, p. 15)

Mason faz uma dura crítica ao ensino de História sem uma narrativa cativante e evidencia o erro do apego aos resumos, recortes, que não permitem que a criança se aprofunde no período estudado. Sendo o ensino construído pela familiarização, as séries de fatos rápidos sufocam a possibilidade de conhecer uma época distante. Já a literatura, dá artifícios para que os personagens históricos ganhem vida e se tornem próximos do leitor com o decorrer do tempo.

Ao trazer a teoria para a realidade, vê-se grupos de jovens que conhecem toda a trama de Harry Potter ao ponto de tratarem os personagens como amigos próximos. Tal fenômeno, se repetido com a História, seria um salto rumo à conclusão da primeira competência exigida pela BNCC para o ensino de Ciências Humanas ("Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos").

A proposta educacional de Circe Bittencourt (2018) acerca do uso da literatura nas aulas de História, a análise historiográfica a partir dos romances da França medieval feitas por Jacques Le Goff (1994) e a perspectiva educacional de Charlotte Mason (2018) dão embasamento para trazer as Canções de Gesta às salas de aula com o objetivo de conhecer o imaginário medieval – a visão do que era um herói, os símbolos utilizados para ensinamentos aos jovens, as formas de lazer, os costumes e tradições da época, entre outros aspectos –, aproximar o objeto de estudo da realidade dos alunos e expandir a consciência dos estudantes como sujeitos transformadores da sociedade.

3.1. A ausência das Canções de Gesta nos livros didáticos de História no Brasil

Apesar de amplas possibilidades de uso didático, as Canções de Gesta ainda não são conhecidas nem trabalhadas no ensino básico. Dentre as justificativas para esse fato, recorda-se a organização de conteúdo do Ensino Fundamental pela BNCC, em que o período da Idade Média é trabalhado apenas no 6º ano pelas unidades temáticas "lógicas de organização política" e "trabalho e formas de organização social e cultural".

Circe Bittencourt (2018, p. 296) referencia um estudo realizado por pesquisadores franceses do ensino de História e Geografia do Institut National de Recherche Pédagogique (INRP). Os estudiosos indicam diferenças entre “suportes informativos” e “documentos”. Os suportes informativos são materiais didáticos e paradidáticos produzidos especialmente para a escola, sendo assim, já possuem linguagem própria, seleção de vocabulário e princípios pedagógicos endereçados a cada ano escolar. Já os documentos, foram inicialmente produzidos sem intenção didática e podem ser filmes, lendas, documentários, produções literárias, leis, cartas, pinturas, poemas, artigos, músicas, entre outros – as canções de gesta são documentos.

A produção didática brasileira, em razão da inexistência de um único currículo obrigatório e da extensa e diferenciada população escolar, tem-se caracterizado pela elaboração de uma variedade de textos escolares e se especializado na confecção de livros paradidáticos. Segundo dados das editoras, a História é uma das disciplinas que contam com o número mais elevado de títulos paradidáticos, e essa produção continua a crescer, em consequência da indefinição de conteúdos propostos para o ensino fundamental e médio. Essas obras constituem uma produção particularmente interessante para o mercado editorial, por garantirem vendagem fora do início do ano letivo, época exclusiva de vendas da produção didática. (BITTENCOURT, 2018, p. 308-309)

Com a política de distribuição de livros didáticos para as escolas públicas brasileiras em vigor desde 1929 (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, 2021), o ensino escolar inicia uma mudança realizada gradativamente. A princípio, muitos professores relutam para deixar os antigos métodos e aderirem a organização prevista. Em contrapartida, atualmente, é possível notar uma forte adesão dos profissionais de escolas públicas e privadas pelos livros didáticos ao ponto de não explorarem outros recursos. A aquisição de materiais didáticos é positiva, porém, num país de dimensões continentais e grande variedade cultural e social – como o Brasil, não há como materiais, padronizados nacionalmente em conteúdo e forma, atenderem às demandas educacionais de todos os colégios. O sociólogo suíço Philippe Perrenoud, referência em Educação por suas produções sobre a profissionalização de professores, defende a “sinergia” dos recursos para o aprendizado efetivo. Segundo Perrenoud:

A sociologia da educação deve, é claro, dar conta da relação entre o fato de pertencer a uma classe e o fracasso escolar. Mas também deve dar conta do fato de que essa relação não é mecânica. A explicação do fracasso escolar em termos de distância cultural entre o aluno e a escola deve, em primeiro lugar, ser construída no nível mais concreto: por um lado, o da distância entre a cultura que uma criança particular deve à sua família e, por outro, o currículo

real e as normas de excelência com as quais é confrontada cotidianamente em uma sala de aula particular (PERRENOUD, 2001, p.131).

Outro desafio ainda não superado sobre a produção e uso de materiais didáticos é o tempo determinado para aplicação dos conteúdos. Dentro do tema do presente trabalho, ressalta-se a pouca carga horária disposta para mil anos de História Medieval obriga o professor (ou o material didático) a realizar um recorte, uma seleção de fatos que pode gerar séries de preconceitos devido ao reducionismo histórico.

Um exemplo é a fantasia do Medievalo – “o maravilhoso”, definido por Jacques Le Goff (1994) –, presente em narrativas ficcionais tão atrativas aos jovens, mas sem espaço no cronograma escolar. O enfoque do conteúdo permanece somente a estrutura do feudalismo, dificilmente apresentando um personagem a quem o estudante possa se relacionar. Essa estrutura põe em prática o motivo da crítica realizada pela educadora Charlotte Mason (2018) sobre a ineficácia do método de ensino que não dá os caminhos para o aluno construir uma relação pessoal com o conteúdo estudado.

Para Douglas Mota Xavier de Lima (2021), os estudos medievais acadêmicos do Brasil avançaram nos últimos anos ao passo em que a abordagem escolar está estagnada. O professor problematiza as mudanças curriculares na educação básica brasileira partindo da questão da mulher:

A BNCC prevê que o estudante brasileiro do 6º ano do Ensino Fundamental adquira a habilidade: “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais”. Todavia, pelo o que foi evidenciado nos manuais escolares, ao menos em relação à Idade Média, os livros têm contribuído pouco para o alcance dessa habilidade, tanto no que diz respeito aos enfoques dos textos, por vezes descontextualizados, quanto no que se refere ao trato com documentos escritos e imagéticos. (LIMA D. M., O Novo que já Nasce Velho: a Idade Média pós-BNCC e a questão da mulher medieval nos livros didáticos de história do guia PNLD-2020, 2021, p. 23)

A análise de Lima está ligada à falta de narrativas cativantes, pelas quais são habitualmente substituídas por fatos crus selecionados dos livros didáticos. Desse modo, o professor deve estar apto para buscar outros materiais porque essas informações descontextualizadas são incapazes de gerar o sentimento de pertencimento essencial para que o aluno compreenda como o passado se relaciona à sua própria realidade. O uso das Canções de Gesta seria uma opção de recurso para aflorar um princípio de encantamento dos estudantes pelo medievalismo.

Com o intuito de comprovar a ausência desse gênero textual em livros didáticos, foram

selecionados 10 livros aprovados pelo PNLD entre 2013 e 2020. A seleção dos foi feita por conveniência, incluindo livros produzidos para as séries do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, 2º e 3º ano do Ensino Médio e com enfoque pré-vestibular. Ressalta-se o critério de escolha por livros organizados para contemplar o período medieval nas séries mencionadas. A seleção também compreende materiais que são adotados no ensino público e no ensino privado brasileiro.

Quadro 2. Presença de canções de gesta em livros didáticos aprovados pela PNLD.

Livro didático	Série	Editora	Ed.	Ano	Autores	Capítulo	Possui Canção de Gesta?
História.doc 6	6º ano	Saraiva	2ª	2018	Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria, Daniela Buono Calainho	Unidade 4: A Idade Média: O Ocidente Cristão, o Islã e a África; Capítulos 9-12	Não
História Sociedade & Cidadania 6	6º ano	FTD	4ª	2018	Alfredo Boulos Júnior	Capítulo 12: O feudalismo: sociedade, cultura e religião	Não
Teláris História 6	6º ano	Ática	1ª	2018	Cláudio Vicentino e José Bruno Vicentino	Unidade 4: O Período medieval: sociedade, política e religião. Capítulo 12, 13, 14	Não
Vontade de Saber História 6	6º ano	Uinteto	1ª	2018	Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco Pellegrini	Capítulo 8: O período medieval.	Não
História	7º ano	Positivo	1ª	2013	Celina Fiamoncini	Volume 1: Capítulos 1-4	Não
História Geral Antiguidade e História Medieval I	3º ano EM	Sistema COC		2017	Vários	Capítulo 6: Idade Média Oriental	Não
História Geral História Medieval II e Época Moderna	3º ano EM	Sistema COC		2017	Vários	Capítulos 1-3	Não
História (Livro 1)	2º ano EM	Sistema Poliedro		2015	Gilberto Elias Salomão	Capítulo 4	Não
Historiar	6º ano	Saraiva	3ª	2018	Gilberto Cotrim e Jaime Rodrigues	Unidade 4: Capítulos 11, 12, 13 e 14	Não
Humanitas.doc	Ensino Médio	Saraiva	1ª	2020	Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro Faria e Jorge Ferreira	Vários	Não

Fonte: elaborado pelos autores.

A pesquisa de materiais didáticos (exposta no Quadro 2) conclui que nenhum livro didático analisado menciona as Canções de Gesta. Alguns livros – como “História, Sociedade & Cidadania 6” e “Teláris História 6” – apresentam capítulos de cultura medieval utilizando pinturas e iluminuras dentro dos contextos biográficos de líderes, sistemas político-econômicos e a produção das igrejas. Entretanto, não trazem contos, canções, celebrações típicas, modos de vida e reflexões acerca do imaginário da base da sociedade. Dessa forma, os temas culturais são colocados em segundo plano.

Observa-se, pelos sumários, a pequena quantidade de capítulos e páginas dedicadas à História Medieval na maioria dos materiais didáticos, confirmando a tese de que é um período pouco aprofundado no ensino básico brasileiro. O livro “Vontade de Saber História 6” organiza o capítulo sobre História Medieval em aproximadamente 40 subtópicos que abrangem temas como sociedade, religião, arte, direito e economia para diferentes povos. A variedade de assuntos permite a compreensão da complexidade desse período, porém, para todos os assuntos são dispostas apenas 35 páginas. Outra questão a ser discutida dentro da seleção de conteúdos sobre Idade Média relaciona-se aos países escolhidos no livro didático. O foco é na História medieval de países como a França (reino dos francos), Alemanha (antiga Germânia), Inglaterra e Itália. Pouco é falado sobre os reinos medievais da Península Ibérica, por exemplo.

Esses assuntos têm sido alvo de discussão desde a primeira reforma na BNCC. A segunda versão da Base buscou afastar-se da visão eurocêntrica da História, mas a expõe como um período de trevas, ignorando produções historiográficas posteriores aos anos 80 e, de fato, de forma reduzida e rápida. Lima (2019), traz a contribuição de Cláudia Bovo para seu artigo “*Uma História Contestada: A História Medieval na Base Nacional Comum Curriculas (2015-2017)*”. De acordo com Lima:

Ao criticar o ensino de história no Brasil pelas dificuldades de os estudantes pensarem historicamente, compreendendo a formação do tempo histórico e as especificidades da História como área de conhecimento, Bovo ressalta a importância do medievo para superar esse quadro. Ao enfatizar que a Idade Média não existe e que é necessário transmitir tal percepção ao público não acadêmico, a autora demonstra que a Idade Média contribui para evidenciar a artificialidade dos mecanismos de periodização e como o tempo pode ser forjado para enfatizar rupturas e continuidades. Outrossim, Bovo explora uma problemática deveras recorrente nos debates acerca do ensino de história, o papel da disciplina para a relação identidade/alteridade, ressaltando que o uso do conhecimento histórico na vida prática se dá através da compreensão da identidade histórica e da capacidade do ser humano atribuir significado ao tempo, o que pode estar relacionado à própria experiência ou a de tempos recuados, como a Idade Média [...] (LIMA, 2019, p. 16)

Ao analisar a tabela dos autores de cada material didático, verifica-se que não há nenhum historiador medievalista – os principais autores são, em geral, especialistas em História Social, História da Educação e História do Brasil. Tal fato é outra possível justificativa para a ausência de recursos da História cultural, como as Canções de Gesta. Isso se deve às discussões dos temas relevantes na disciplina de História pela BNCC. Em sua pesquisa, Lima ressalta:

Constata-se que houve uma redução da equipe envolvida na elaboração da segunda versão [da BNCC] e que uma das principais críticas ao primeiro documento — a ausência de membros de diferentes áreas da História — não foi atendida. Não obstante, a distribuição da equipe de História seguiu o padrão adotado para as demais áreas e, ao considerar o conjunto de pareceristas, nota-se uma leve diversificação do grupo de assessoramento, porém a equipe permaneceu concentrando professores do campo de Ensino de História e História do Brasil. (LIMA, 2019, p. 7)

Buscar historiadores especialistas em cada área de estudo é uma forma de desenvolver o material didático que amplie as discussões propostas aos professores em sala de aula. Ainda que por um caminho tortuoso, Lima (2019) afirma que os projetos para elaborar e expandir os balanços bibliográficos nas pesquisas de Idade Média do país “constitui relevante indício do fortalecimento da História Medieval”

Os materiais didáticos são “um tema polêmico”, como ressalta Circe Bittencourt (2018), principalmente na área de História. Por isso, para que as propostas educacionais sejam efetivas, a equipe docente precisa compreender essa complexidade e explorá-la nas pautas pedagógicas dos colégios. Mesmo recebendo os recursos de “suporte informativo” pronto para aplicação em sala de aula, o professor deve ser capacitado para explorar diversos recursos (como os documentos), conhecer a estrutura dos livros didáticos e produzir o próprio material.

3.2. A inserção das Canções de Gesta no Ensino de História Medieval

A utilização de textos originais das Canções de Gesta no Brasil tem limitações de idioma, pois foram escritas em francês antigo. Entretanto, atualmente, adaptações das cantigas surgem como possibilidade mais acessível para o trabalho em sala de aula. Essas adaptações vêm em forma de reproduções das antigas melodias, adaptações para melodias modernas, prosa, literatura de cordel e poesias traduzidas. Todos os recursos possuem alto potencial se usados pelo mesmo objetivo: ampliar o imaginário dos alunos sobre os temas medievais.

Como material paradidático, Circe Bittencourt (2018) já enobrece o uso da literatura em prosa como forma de expor as narrativas da História e estimular a formação de leitores interessados.

Muitas práticas de ensino optam pelo relato de lendas a alunos das séries iniciais do ensino fundamental como meio de introduzir conhecimentos históricos, além de procurar favorecer o gosto pela leitura por intermédio de uma literatura adequada a essa faixa etária. (BITTENCOURT, 2018, p. 339)

O livro “A Batalha de Roncesvalles: o heroísmo do cavaleiro Rolando nos tempos de Carlos Magno”, de H.E. Marshall, traduzido por Alexei Gonçalves de Oliveira, encaixa-se acertadamente na proposta da historiadora. Trata-se de uma adaptação do poema original, envolvendo a história de Carlos Magno, Rolando, Oliveiros e o Emir da Babilônia. No prefácio de sua obra, H.E. Marshall (MARSHALL, 2019) afirma que a Canção de Rolando entrelaça fatos históricos e ficção por sua difusão de caráter popular. O autor considera a lenda como um “conto de fadas”. Nessa perspectiva, Marshall constrói a narrativa aflorando os valores primordiais da cavalaria. A trama instiga o maravilhamento pela coragem, lealdade, honra dos cavaleiros medievais.

O livro pode ser inserido como leitura livre às crianças a partir dos 10 anos; separar um momento de leitura para as crianças no cronograma de ensino é uma maneira de desenvolver esse hábito nas crianças e jovens. Já em sala de aula, o professor de História pode selecionar trechos mais envolventes – como os capítulos “A morte de Olivério”, “A morte de Rolando” –, ou simbolicamente profundos cuja carga do imaginário cristão medieval aparece com clareza – como o capítulo “O conselho do Imperador Carlos Magno”. A rica literatura fornece as bases para despertar a imaginação dos alunos. Segundo Charlotte Mason:

Dê a uma criança a carne de que necessita em suas leituras de história e de literatura — a qual, naturalmente, gira em torno desta história —, e a imaginação se elevará sem qualquer ajuda de nossa parte; a criança viverá mil cenas em detalhes até mesmo quando só tiver obtido delas uma mera alusão. (MASON, 2018, p. 321-322)

Por essa razão, um texto literário rico gera mais frutos na memória dos alunos do que sequências de fatos históricos. Mas, através desse método, a figura do professor torna-se ainda mais importante para conduzir as discussões acerca do que foi lido. Ao adotar apenas o material didático, a margem de erro é menor; ao usar a literatura ficcional, o professor precisa estar munido com boas questões para alcançar o verdadeiro conhecimento e não nutrir crenças.

Ainda no campo da escrita, a Catalogação de Folhetos de Cordel realizada pelo Centro

Nacional de Folclore e Cultura Popular organizou uma “cordelteca” com vários textos tradicionais da cultura do Brasil e do Ocidente. Esse tipo de literatura remonta ao século XVI, pela popularização dos relatos orais. Os cordéis iniciam-se pelos romanceiros da Península Ibérica e da França; são chamados de “cordel” – na Espanha, *plidgos sueltos*; em Portugal, *lhas volantes* ou *avulsas*; na França, *lincrature de colportage* – pela forma como os escritos são apresentados: pendurados em barbantes, cordas. É um gênero literário popular escrito na forma rimada, originado em relatos orais. Segundo Câmara Cascudo (1969), os portugueses trouxeram os folhetins dos cordéis e, em pouco tempo, os indígenas já declamavam as poesias. Os cordéis se popularizaram principalmente no nordeste do Brasil, nos estados de Pernambuco, da Paraíba, do Rio Grande do Norte, do Ceará e da Bahia. Os folhetos eram vendidos em mercados e feiras pelos próprios autores. Ariano Suassuna, entusiasta da própria cultura nordestina, escreveu para uma de suas colunas semanais sobre a expressão da cultura brasileira vista nos cordéis:

O folheto-de-cordel e espetáculos populares como 'auto-de-guerreiros' ou o 'cavalo-marinho' são fontes preciosas para os artistas que sonham se unir a uma linguagem mais apegada às raízes da cultura brasileira. É que, em seu conjunto, tudo aquilo forma um espaço cultural criado por nosso próprio povo e no qual, por isso mesmo, ele se expressa sem maiores imposições ou deformações que lhe viessem de fora ou de cima. (SUASSUNA, 1999, p. 1)

Nota-se que utilizar as Canções de Gesta em sala de aula a partir da literatura em cordel traz “elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira” (BRASIL, 2018), competência exigida pela BNCC. As obras “A Canção do Rolando em cordel”, adaptado por Stélio Torquato Lima (2012) e “A Batalha de Oliveiros com Ferrabraz”, de Leandro Gomes de Barros (1913) – escritor homenageado no Dia do Cordelista, considerado o mais importante nome da poesia popular brasileira –, contemplam diversas referências históricas escritas em poemas musicados. A musicalidade é uma ferramenta para a capacidade de memorização e “a memória é o depósito de qualquer conhecimento que possuímos” (MASON, 2018), ou seja, o aprendizado passa pela retenção de informações para ser efetivo. Com esse material, as disciplinas de Língua Portuguesa podem ser boas aliadas da História. É possível desenvolver projetos interdisciplinares, visando a prática de recitação, interpretação e as discussões reflexivas provenientes da História.

Para estimular o interesse e ampliar a exposição à cultura, pode-se trabalhar com as melodias tradicionais do período medieval ou do início do século XX no Brasil – quando os cordéis eram cantados com o intuito de entreter a sociedade. Para isso, a *internet* pode ser um

recurso facilitador. Como exemplo, Bonifácio Colatino, professor de violão do canal “Violão e Poesia” no YouTube, produz vídeos recitando as histórias de cordel enquanto toca melodias nordestinas. Esses recursos digitais auxiliam os professores na ampliação das práticas de ensino e atividades pedagógicas.

No âmbito das artes musicais, há diversas reproduções e composições inspiradas na Canção de Rolando. É possível encontrá-las na plataforma YouTube; os recursos de audiovisual podem ser divulgados por canais sobre o medievo de várias partes do globo, como o Ingen, canal norueguês dedicado a hinos e canções tradicionais. A página produziu um vídeo legendado da canção “Rolandskvadet”, adaptação da música em norueguês, difundida nos países nórdicos. O casal de músicos catarinenses Duo Arcanum também realizou uma reinterpretação da mesma melodia. Ambos buscaram trazer para suas produções a semelhança com a musicalidade produzida na Era Medieval. Destaca-se novamente a potencialidade da música como recurso de ensino através da memorização. Além disso, segundo Circe Bittencourt (2005), a música dentro do ensino é fonte documental da História cultural, reconstruindo as trajetórias e influências.

Outra adaptação da Canção de Rolando surge a partir do cordel de Leandro Gomes de Barros (1913): a história em quadrinhos “A batalha de Oliveiros com Ferrabrás”, de Klévisson Viana e Eduardo Azevedo (2012). A obra foi escrita em diálogos interessantes e possui ilustrações atrativas, baseadas em um trabalho primoroso de pesquisa iconográfica realizado pelos autores. Os personagens medievais são retratados como nas clássicas HQs de super-heróis tão apreciadas pelos jovens há décadas. Esse livro é, novamente, uma forma de estimular o hábito da leitura das crianças. O professor de História pode utilizar a obra para explorar as virtudes e vícios dos personagens, envolvendo-os na narrativa como as grandes obras de ficção já fazem de forma natural. Paulo Ramos, jornalista e pesquisador do Observatório de Histórias em Quadrinhos da Universidade de São Paulo, escreve diversos artigos sobre o uso de quadrinhos no ensino. Segundo Ramos:

[...] Quadrinhos, hoje, são bem-vindos nas escolas. Há até estímulo governamental para que sejam usados no ensino. Vê-se uma outra relação entre quadrinhos e educação, bem mais harmoniosa. A presença deles nas provas de vestibular, a sua inclusão no PCN (Parâmetro Curricular Nacional) e a distribuição de obras ao ensino fundamental (por meio do Programa Nacional Biblioteca na Escola) levaram obrigatoriamente a linguagem dos quadrinhos para dentro da escola e para a realidade pedagógica do professor. (RAMOS, 2009, p. 17)

De fato, é possível notar a inserção da linguagem de HQs no sistema de ensino, em

especial, nas disciplinas de linguagem. A interpretação de histórias em quadrinhos é uma habilidade solicitada em diversos vestibulares, por exemplo. Na disciplina de História, o uso pode ser intensificado visando o despertar de interesse dos estudantes.

Por fim, apresenta-se o recurso audiovisual “La Chanson de Roland”, filme produzido em 1978 pelo diretor francês Frank Cassenti. Recorrer ao cinema é uma maneira de facilitar o aprendizado de História – considerando que é uma disciplina baseada em narrativas –, os filmes são a forma mais imersiva de reconstruir o passado para os alunos. O historiador francês Marc Ferro (1988) escreve:

[...] Para os juristas, para as pessoas instruídas, para a sociedade dirigente, para o Estado, o que não é escrito, a imagem não tem identidade; como os historiadores poderiam a ela se referir, sequer citá-la? Sem vez nem lei, órfã, prostituindo-se para o povo, a imagem não poderia ser uma companhia para esses grandes personagens que constituem a Sociedade do historiador. [...] Como se fiar nos jornais cinematográficos quando todos sabem que essas imagens, essa pretensa representação da realidade, são selecionáveis, modificáveis, transformáveis, porque se reúnem por uma montagem não controlável. Um truque, uma falsificação? O historiador não poderia apoiar-se em documentos desse tipo. (FERRO, 1988, p. 4)

O maior empecilho de utilizar filmes no ensino é a própria estrutura da indústria cinematográfica que, com o passar dos anos, busca entreter, chocar e causar a identificação pessoal dos espectadores com o principal intuito de gerar bilheteria. Dessa maneira, o roteirista não está preocupado em retratar os fatos como aconteceram, mas em criar uma trama interessante. Como proposta pedagógica para o uso de filmes, Circe Bittencourt (2018) afirma que é necessário preparar os alunos previamente, tanto para questionar os conteúdos que já são consumidos por eles quanto para guiar o olhar dos estudantes às intenções dos diretores com a produção do filme proposto nas aulas.

Apesar do exposto, o filme “La Chanson de Roland” facilita o trabalho do professor porque, ao contrário de outras produções mais modernas, não é um filme clichê de luta de espadas. Nota-se um esforço intelectual dos diretores para oferecer uma versão realista da Idade Média europeia, além de fidelidade às narrativas tradicionais da época. Por essa razão, a trama é uma ilustração fácil e poderosa para mostrar aos alunos os modos de vida da Idade Média. O filme não segue a narrativa de Rolando por completo, o enredo traz a história de viajantes – artistas, mendigos, marginalizados – que se unem aos cavaleiros para peregrinar por entre os lugares de glória militar do cavaleiro Rolando. É uma fusão do mundo real com o épico de Carlos Magno, com a exposição do imaginário dos homens comuns do medievo acerca dos heróis.

Infelizmente, a produção não foi dublada nem legendada para o português, mas é possível utilizar os recursos de legenda automática do YouTube e outras plataformas digitais. Entretanto, mesmo com a barreira linguística, o professor pode optar por utilizar apenas o recurso visual como forma de ilustrar o período, apresentando os castelos, as diferenças entre servos e nobres, a religião, os costumes e hábitos de cada grupo social do medievo, entre outras competências. A trilha sonora composta por Antoine Duhamel também se aproxima fielmente das melodias medievais, sendo uma boa ferramenta para aflorar a aura desse período na mente dos alunos.

As formas de inserção das Canções de Gesta no ensino de História Medieval surgem dentro de diversos campos do discurso poético-artístico. Com essa variedade de recursos, o professor pode utilizá-las em sala durante o horário de aula ou adaptar em projetos integradores, aliados às disciplinas de Literatura, Interpretação de Texto, Geografia e Educação Artística.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa reafirma os obstáculos da Idade Média apresentada no currículo brasileiro (tanto nas competências da BNCC, quanto nos materiais didáticos formulados para o ensino público ou privado). Em principal, ressalta a inatividade de mudanças curriculares, mesmo com o avanço de pesquisas científicas sobre o medievalismo, e a forma resumida de como o tema é apresentado devido à redução de conteúdo no cronograma de ensino. Como solução, a pesquisa conclui o objetivo de dar suporte para suprir determinadas lacunas dessa narrativa histórica apresentada nas escolas através da utilização de adaptações – em sua maioria brasileiras – das Canções de Gesta, obras tradicionais influentes na cultura do medievo.

Fundamentado pelas produções historiográficas de Le Goff (1994) e Vovelle (2004) e pelos escritos sobre oralidade de Zink (1993) e Zumthor (1993), a História ganha mais substância com o apoio da literatura de época. Com as Canções de Gesta é possível investigar as crenças, costumes e interesses da sociedade e ainda é possível adaptá-las aos conteúdos exigidos pelo currículo da BNCC a partir de métodos já apresentados na formação dos professores, como os de Circe Bittencourt. Esta perspectiva cultural de se abordar a história é corroborada por Macedo (2003), que defende o estudo de temas com concepções afetivas ligadas aos alunos – relação de amor e amizade com honra e fidelidade defendidas no medievo.

Nota-se pela vasta quantidade de apropriações brasileiras da “Canção de Rolando” e “Ferrabrás” que as Canções de Gesta, além de potencializar o aprendizado de Idade Medieval, tem competências a serem exploradas no âmbito da formação da identidade dos alunos: é possível estudar a influência dessas histórias na literatura em cordel nordestina, nos quadrinhos e nas melodias reproduzidas pelo país. E é uma maneira de aflorar o interesse pela disciplina, afinal, o tema medieval ganha cada vez mais espaço no entretenimento (séries, filmes, livros, jogos).

Apesar das possibilidades apresentadas, considera-se ainda as incontestáveis dificuldades do professor em colocar as sugestões paradidáticas em prática na sala de aula. Tempo de aula, cronograma reduzido para o ensino de História Medieval, poucos recursos tecnológicos nas escolas, baixo investimento em materiais, entre outros problemas. Uma solução para aplicar os conteúdos de maneira efetiva pode ser pensada através dos projetos integradores fora do horário de aula.

Conclui-se, portanto, que o uso de narrativas épicas – em especial, das Canções de Gesta – é uma maneira de expandir o imaginário dos alunos no que se refere ao ensino de História Medieval. O aprendizado verdadeiro do aluno é o principal para o ensino e, nesta pesquisa,

evidencia-se a utilização desses recursos para esse fim.

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Manuel. **Noções de história das literaturas**. 5. ed. São Paulo: Fundo de Cultura, 1969.
- BASCHET, Jérôme. **A Civilização Feudal: do ano mil à colonização da América**. São Paulo: Globo, 2006.
- BARROS, Leandro Gomes de. **A Batalha de Oliveiros com Ferrabraz**. 1. ed. Recife: Typ. da Liv. Franceza, 1913.
- _____. **A Batalha de Oliveiros com Ferrabrás**. Adaptação de Klévisson Viana e Eduardo Azevedo. São Paulo: Claridade. 2012
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- BITTENCOURT, Lucas. Literatura Épica e História. **Cadernos de História UFPE**. Recife, PE, v. 5, n. 5, p. 1-16. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/cadernosdehistoriaufpe/article/view/109990>>. Acesso em: 20 fev. 2022.
- BLOCH, Marc. **A sociedade feudal**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1987.
- _____. **Apologia da História, ou, o Ofício de Historiador**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOUTET, Dominique. **The Chanson de Geste and Orality**. In: REICHL, Karl. *Medieval Oral Studies*. 1ª ed. Boston: De Gruyter, 2011. cap. 12, p. 353-370.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação. **A Base**. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 13 mar. 2022.
- BROWN, Elizabeth. **The Tyranny of a Construct: Feudalism and Historians of Medieval Europe**. *The American Historical Review*. v. 79, n. 4, p. 1063-1088. out. 1974.
- CARDINI, Franco. Guerra e Cruzadas. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J.-C. **Dicionário Analítico do Ocidente Medieval**. São Paulo: Editora Unesp, v. 1, 2017. p. 529-544.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1969.
- CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, v. 1, 1994.
- CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. 2. ed. Oeiras: DIFEL, 2002.
- COTRIM, Gilberto; RODRIGUES, Jaime. **Historiar**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.
- CROSLAND, Jessie. **The Old French Epic**. 1. ed. Oxford: Blackwell, 1951.

DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila; PELLEGRINI, Marco. **Vontade de Saber História**. 1. ed. São Paulo: Quinteto, 2018.

FIAMONCINI, Celina. **História**. 1. ed. São Paulo: Positivo, 2013.

FLORI, Jean. Cavalaria. In: LE GOFF, Jacques; Schmitt, Jean-Claude (org.). **Dicionário Analítico do Ocidente Medieval**. Tradução de Hilário Franco Júnior. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 210-226.

FRANCO Jr., Hilário. **O Feudalismo**. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

_____. **As Cruzadas**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. **A Idade Média: Nascimento do Ocidente**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

FERRO, Marc. O filme, uma contra-análise da sociedade? In: Cinema e História. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FNLD, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. PNLD. In: Dados Estatísticos. Brasília: FNDE, 4 jan. 2021. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livrodidatico-historico>. Acesso em: 14 nov. 2022.

GARCIA, B. OLIVEIRA, P. Herança e Memória Versificada: a representação do medieval nos folhetos de cordel. In: **Anais do V Seminário de Estudos Medievais da Paraíba**, 5., 2019, Paraíba. Anais eletrônicos... Paraíba: UFPB, 2020. p. 47.

GUERREAU, Alain. Feudalismo. In: LE GOFF, Jacques; Schmitt, Jean-Claude (org.). **Dicionário Analítico do Ocidente Medieval**. Tradução de Hilário Franco Júnior. São Paulo: Editora Unesp, 2017. p. 489-511.

HISTÓRIA GERAL: Antiguidade e História Medieval I. 1. ed. São Paulo: Sistema COC, 2017.

HISTÓRIA GERAL: História Medieval II e Época Moderna. 1. ed. São Paulo: Sistema COC, 2017.

JOSEF, Bella. **História da literatura hispano-americana**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

BOULOS Jr., Alfredo. **História Sociedade & Cidadania 6**. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

LE GOFF, Jacques. **Civilização do Ocidente Medieval**. 1. ed. Lisboa: Estampa, v. 1, 1984.

_____. **Civilização do Ocidente Medieval**. 1. ed. Lisboa: Estampa, v. 2, 1984.

_____. **O imaginário medieval**. Lisboa: Editorial Estampa, 1994.

_____. **História e Memória**. 1. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2006.

_____. Maravilhoso. In: LE GOFF, J.; SCHMITT, J.-C. . **Dicionário Analítico do Ocidente Medieval**. São Paulo: Editora Unesp, v. 2, 2017. p. 121-138.

LA Chanson de Roland. Direção: Frank Cassenti. Produção: Jean-Serge Breton. França: [s. n.], 1978. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IzazoMyRB8E>. Acesso em: 10

nov. 2022.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. **O Novo que já Nasce Velho: a Idade Média pós-BNCC e a questão da mulher medieval nos livros didáticos de história do guia PNLD-2020.** Brathair. [local]. v. 1, n. 21, p. 226-255. set. 2021. Disponível em:

<<https://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/2465>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

_____. Uma História Contestada: a História Medieval na Base Nacional Comum Curricular (2015-2017). Anos 90: **Revista do Programa de Pós-Graduação em História.** UFRS. Santarém, PA. v. 28, p. 1-21, 2019. Disponível em:

<<https://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/87750>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

LIMA, Stélio Torquato. **A Canção do Rolando.** 4. ed. Fortaleza: Obras-Primas Universais em Cordel, 2012.

MACEDO, José Rivair. Repensando a Idade Média no ensino de História. In: KARNAL, Leandro. (Org.). **História na sala de aula.** 1ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2003. p. 109-126.

MARSHALL, Henrietta Elizabeth. **A Batalha de Roncesvales: O heroísmo do cavaleiro Rolando nos tempos de Carlos Magno.** 1. ed. Brasília: Vias Clássicas, 2019.

MASON, Charlotte M. Educação no lar. 1. ed. São Paulo: Editora Educação no Lar, 2018.

MORAIS, Elisângela Coelho. **Uma Maneira de Proceder: as representações e modelos de comportamento do ideal caval(h)ieresco na obra Canção de Rolando.** São Luís, p. 148. 2018.

MORAIS, Elisângela Coelho. A Canção de Rolando e Fierabrás: o Ciclo Do Rei Carolíngio em Terras Brasileiras. **Vozes, Pretérito & Devir: revista de História da UESPI**, Teresina, v. 13, n. 1, p. 109-125, 2021. Acesso em: 2022 out. 30.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. **BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História.** Arquivos Analíticos de Políticas Educacionais. Arizona. v. 26, n. 107, set. 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/187986>>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. A pedagogia na escola das diferenças – fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001

RAJNA, Pio. **Le origini dell'epopea francese.** Florença: G. C. Sansoni, 1884.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009

RIBEIRO, Álvaro N. F.; SIQUELLI, S. A. Práticas do ensino de história medieval: conhecendo as mentalidades. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 17, n. 4, p. 1223–1241, 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645888>>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SALOMÃO, Gilberto Elias. **História: Livro 1.** 1. ed. São Paulo: Sistema Poliedro, 2015.

SANTIAGO, Anielly Walesca Oliveira. **A Permanência da Canção de Rolando no Folclore Brasileiro.** Anais do V Seminário de Estudos Medievais da Paraíba. João Pessoa: Editora do

CCTA/UFPB. 2020. p. 21-34.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O Saber histórico na sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p. 54-66.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 1. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005.

SUASSUNA, Ariano. **A literatura de cordel**. Folha de São Paulo, São Paulo, p. 1, 1 jun. 1999.

TEIXEIRA I. S.; PEREIRA, N. M. A Idade Média nos currículos escolares: as controvérsias nos debates sobre a BNCC. **Diálogos**. Maringá, v. 20, n. 3, p. 16-29, set. 2016.

VAINFAS, Ronaldo et. al. **História.doc 6**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

VAINFAS, Ronaldo; FARIA, Sheila de Castro; FERREIRA, Jorge. **Humanitas.doc**. 1. ed. São Paulo: [s. n.], 2020.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. 4. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

VICENTINO, Cláudio; VICENTINO, José Bruno. **Teláris História 6**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2018.

VOVELLE, Michel. **Ideologias e Mentalidades**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ZINK, Michel. **Introduction à la littérature française du Moyen Age**. Paris: Livre de Poche, 1993.

ZINK, Michel. **Le Moyen Âge: Littérature française**. 1. ed. Nancy: Presses universitaires de Nancy, 1990.

ZUMTHOR, P. **A Letra e a Voz**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.