

## FONTES MEDIEVAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA: REFLEXÕES SOBRE O MEDIEVO EM UMA ESCOLA DO CAMPO NA VILA DO ABRAÃO, ILHA GRANDE, RIO DE JANEIRO

**Guilherme Antunes Junior**

Doutor (IFCS)

E-mail: [guiantunesjr@yahoo.com.br](mailto:guiantunesjr@yahoo.com.br)

### Resumo

O presente trabalho é uma reflexão acerca das possibilidades de ensino de história, em especial o período compreendido como Idade Média, na Escola Estadual Brigadeiro Nóbrega, localizada na Vila do Abraão, na Ilha Grande, no Estado do Rio de Janeiro. Partindo de observações críticas à atual Base Curricular do estado do Rio de Janeiro, procuro repensar os conteúdos e práticas de ensino destacando que a referida unidade escolar é considerada escola do campo, isto é, uma modalidade em que se valoriza os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, assim como os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Nesse sentido, questionar as temáticas tradicionais sobre o ensino do medievo é um esforço teórico-metodológico para repensar o contexto europeu em escolas com identidades próprias.

**Palavras-chave:** Educação no campo. Ensino de história. Medievalidades

MEDIEVAL RESEARCH IN THE HISTORY TEACHING: REFLECTION  
ON THE MIDDLE AGES IN A COUNTRYSIDE SCHOOL IN THE VILA DO  
ABRÃO, ILHA GRANDE, STATE OF RIO DE JANEIRO

**Guilherme Antunes Junior**

Doutor (IFCS)

E-mail: [guiantunesjr@yahoo.com.br](mailto:guiantunesjr@yahoo.com.br)

**Abstract**

This work is a reflection on the possibilities of teaching history, especially the period understood as Middle Ages, at the State School Brigadeiro Nóbrega, located in Vila do Abraão, in Ilha Grande, in the state of Rio de Janeiro. Starting from critical observations to the current Curricular Base of the state of Rio Janeiro, I try to rethink the contents and teaching practices highlighting that the said school unit is considered a Countryside School, that is, a modality in which the spaces of the forest are valued, livestock, mines and agriculture, as well as fishing, *caíçarás*, *ribeirinhos* and extractivist fisheries. In this sense, the traditional themes on the teaching of the Middle Ages is a theoretical-methodological effort to rethink the medieval European in schools with their own identities.

**Keywords:** Countryside education. History teaching. Medievalities.

O impacto que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve no Ensino Básico ainda será medido no futuro, visto que a implementação do documento ainda está ocorrendo e, o mais provável, é que a maior parte dos docentes sequer mudará a maneira com que abordam os conteúdos há muito já enraizados em suas práticas. O questionamento corrente entre os professores gira em torno dos planejamentos das aulas em sintonia com a reorganização curricular coordenada por estados e municípios. Mesmo antes da BNCC, uma das dúvidas a respeito dos conteúdos, em especial dos que tratam das medievalidades, é a seguinte reflexão: o que ensinar acerca de um período tão extenso? Embora esteja explícito que o poder público busca sistematizar esses conteúdos por meio da BNCC, a pergunta ainda é pertinente visto que uma das implicações mais desafiadoras para os docentes é o novo formato da base curricular no Ensino Fundamental, pois a abordagem da Idade Média foi previda ao 6º ano, junto com as antiguidades. Trata-se de uma seleção de objetos a ensinar ainda mais complexa, e o esforço para se tornar inteligível sociedades mais distantes no tempo uma tarefa, no mínimo, ainda mais provocadora. No dia a dia dos professores essa instigação é parte do trabalho intelectual e do próprio fazer docente. Para tanto, proponho a elaboração de uma sequência didática que envolva o medieval para alunos do 6º ano.

Desafio aceito, falta acrescentar um ponto que vai além das competências que os professores devem seguir indicadas por diferentes documentos normativos. Assim fica os seguintes questionamentos: como ensinar em uma escola do campo, perceber as suas diferentes ruralidades, e tornar temas históricos compreensíveis?

Proponho, portanto, dividir com o leitor minha experiência como professor em uma escola do campo na qual identifiquei duas atividades socioeconômicas na comunidade da Vila do Abraão: a arte náutica e a paisagem insular. Embora o turismo seja predominante como atividade econômica hoje em dia, a pesca ainda tem relevância como laboração de subsistência, mesmo após a criação da Área de Proteção Ambiental de Tamoios (APA-TAMOIOS), através do decreto lei nº 9.452 em 1982<sup>1</sup>, e, mais recentemente, o reconhecimento como patrimônio histórico e natural da humanidade pela UNESCO. Com isso, as restrições e a fiscalização para a preservação do meio ambiente se tornaram mais abrangentes.

---

<sup>1</sup> Para gestão da Área de Proteção Ambiental de Tamoios está dividida em três partes: o Parque Estadual da Ilha Grande (PEIG); o Parque Estadual Marinho do Aventureiro (PEMA); e a Reserva Biológica da Praia de Sul (RBPS).

Nesse sentido, quero repensar as aulas sobre a Idade Média voltadas para alunos do 6º ano a partir de duas referências históricas: a cultura náutica medieval e a história das superstições a respeito do mar. Trata-se de dinâmicas interrelacionadas e associadas ao deslocamento das pessoas da Europa para outros lugares dentro e fora do continente.

### **As escolas de campo e a BNCC**

Existe um persistente equívoco em confundir o conceito de escola do campo com as chamadas escolas rurais, embora o segundo termo seja ainda utilizado para escolas não urbanas. Enquanto a educação rural visava superar “o atraso histórico” do meio rural e manter o homem no interior, a educação do campo seria o enfrentamento às injustiças e as desigualdades nesses espaços negligenciados pelo Estado (VIERO; MEDEIROS, 2018, p. 109). Vale salientar que há enorme diversidade de formas de viver nos lugares não-urbanos, várias perspectivas sobre as ruralidades, além de discussões a respeito do que é a vida no campo.

As preocupações acerca não apenas da definição, mas também das políticas orientadoras para estruturar uma educação do campo, aparecem no Art. 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei 9394/96):

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologia apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar; às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Mais do que prever adequações ao ensino voltado para as atividades consideradas inerentes ao campo, a LDB conjectura que havia o entendimento em reconhecer uma identidade própria das comunidades rurais e que isso implica em uma educação diferenciada. E aqui vale a pena refletir até mesmo sobre a necessidade de repensar os conteúdos curriculares quando se trata de educação do campo, problemática central deste artigo. Assim, o reconhecimento das lutas, desafios, conflitos e conquistas das comunidades tradicionais, devem se converter em

adaptações curriculares cujas temáticas estejam inseridas em suas perspectivas e olhares sobre as realidades locais.

Em concordância com a LDB, o Decreto nº 7.352/2010 não só produziu um efeito de políticas permanentes para as escolas do campo, como também reconheceu a quem se destina essas posturas, como demonstrado no Art. 1º do decreto:

§ 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; (BRASIL, 2010).

A importância desse instrumento jurídico é ter garantido meios legais para que se pode assegurar que, uma vez identificadas as comunidades tracionais, a sociedade pode se organizar e reivindicar políticas públicas voltadas para essas coletividades, em especial às escolas as quais as especificidades necessitam de metodologias e pedagogias próprias. No caso da Ilha Grande, os grupos classificados como *caiçaras* vêm passando por transformações identitárias que variam entre a positividade e a negatividade quanto ao uso do termo. Ao estudar a comunidade do Aventureiro, também na Ilha Grande, a antropóloga Janaína N. S. Souza levantou, principalmente por meio de entrevistas com moradores, que a construção etnográfica do termo *caiçara* como uma identidade que se modifica segundo diferentes critérios: como isolamento geográfico, estereótipos, o fomento do turismo, a escolarização, etc., ou seja, nem sempre as pessoas estão associadas à pesca e à agricultura (2013, p. 129-151). Entre os pesquisadores da cultura caiçara, não há consenso quanto à adequação conceitual daqueles que experenciam os modos de viver na Ilha, isto é, são tantas maneiras de ser caiçara que não é possível uma única significação.

Contudo, um ponto a se destacar é a transição entre o modo de vida de *pescadores-agricultores* para a profissionalização da pesca. Com o advento dos barcos a motor, em meados do século XX, “... essas comunidades passaram a dedicar uma parte cada vez maior de seu tempo às atividades da pesca, em detrimento da lavoura” (ADAMS, 2000, p. 154). Observa-se na Ilha Grande uma variedade relevante de atividades pesqueiras que variam entre o uso de traineiras e a persistência da pesca do tipo artesanal.<sup>2</sup> Com o advento do turismo, principalmente após a

<sup>2</sup> Segundo o ICM-Bio: “A pesca artesanal tem características bastante diversificadas, tanto em relação aos diferentes habitats explorados, quanto aos estoques pesqueiros e às técnicas de pesca utilizadas. Um fator adicional de complexidade nesta categoria de pesca são os diferentes tipos de usuários, com diferentes estratégias e

abertura da estrada Rio-Santos (BR 101), que liga o Rio de Janeiro ao litoral paulista, e da urbanização do litoral, as atividades pesqueiras foram se adaptando e a agricultura sendo abandonada.

Diante dessa complexidade, surgiu, após a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018, o seguinte questionamento: como dar conta das temáticas da disciplina História em uma escola do campo envolvendo as dinâmicas sociais da Ilha Grande? Para essa resposta, penso que seria importante lembrar alguns episódios relativos ao ensino em Angra dos Reis.

Na primeira década dos anos 2000, a rede municipal publicou dois referenciais curriculares: Organização Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (SEC/PMAR, 2005), chamado de “Matriz de Referência curricular” pelos profissionais da rede municipal e o Planejamento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Angra dos Reis (SEC/PMAR, 2008), cuja diretriz foi de compilar todas as etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil e Ensino Fundamental divididos em Ensino Regular Diurno, Ensino Regular Noturno e (Educação de Jovens e Adultos) EJA.<sup>3</sup> Portanto, já havia um setor documental reservado ao componente curricular História no Ensino Fundamental Regular, com apontamentos sobre conteúdos, metodologias, ensino e avaliações. Quando se formou os Grupos de Trabalho para elaboração da BNCC nos currículos municipais, do qual participei diretamente, comparamos com as experiências curriculares já existentes.

Mas, como se sabe, uma rede de ensino possuir uma estrutura curricular não é suficiente para orientação dos docentes que estão no dia a dia da sala de aula. Penso, inclusive, que exigências do tipo “tem que seguir o currículo” ou “seguir o calendário curricular” são atitudes que mais atrapalham que norteiam adequadamente os professores. Não por menos, acredito que os debates a respeito do chamado “currículo oculto” sejam reacendidos após os movimentos pela elaboração das bases curriculares nas redes estaduais e municipais, afinal, são as aprendizagens, os planejamentos, as condições específicas de uma escola e a reelaboração das aulas, atitudes,

---

conhecimentos de pesca, bem como diferentes comportamentos sobre os locais e espécies frente aos recursos e ao ambiente. Mais recentemente, a pesca artesanal foi ampliada não sendo empregada apenas para questões de subsistência (por grupos familiares e/ou pequenas comunidades), mas também, e em maior escala, vem sendo praticada por embarcações de pequeno e médio porte com objetivos comerciais.” Disponível em: <https://www.icmbio.gov.br/cepsul/component/content/article.html?id=47>. Acessado em 02 de abril de 2022.

<sup>3</sup> Em 2010, a oferta do Ensino Regular noturno foi extinta, sendo o Ensino Fundamental para jovens, adultos e idosos, exclusivamente, ofertado através da modalidade EJA.

*Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 16, n. 30, jan. - jun. 2022.*

ISSN: 1982 -193X



éticas, etc. que acabam por questionar os currículos formais. Segundo Silva, “... o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (2003, p. 78). Justamente para questionar, e mesmo subverter uma inevitável rigidez curricular, que proponho tratar do período compreendido como medievo para abordar conteúdos não previstos e, no meu entendimento, mais interessantes para compreensão dos alunos sobre aspectos da cultura e paisagem marítimas medievais.

### Fontes históricas para o Ensino Fundamental

Antes de mais nada, parto do princípio que é possível ensinar História por meio de fontes históricas. O tema não é novo e nem óbvio, claro. Mas uma série de implicações que envolvem o ensino público – e privado – dificultam o trabalho com documentação adequada para que o aprendizado tenha o mínimo de coerência científica. Muitos textos e imagens precisam ser impressos ou projetados em *slides*, o que esbarra na escassez material para realização desses procedimentos didáticos. Contudo, há outros problemas tão urgentes quanto à limitação de materiais auxiliares, que é a inabilidade de parte dos professores em lidar com documentação, ou mesmo pela pouca prática pedagógica e pelo desconhecimento de bibliografia apropriada.

Minha proposta, vencido os obstáculos colocados, é introduzir o tema de estudo por meio da apresentação de um trecho da fonte, o que caracteriza uma *situação-problema* (BITTENCOURT, 2005, p. 30). Neste caso, exponho um trecho do tratado conhecido como *Libro del Consulado del Mar*. Trata-se de uma obra que tem origens no século XII, mas que recebeu seu formato definitivo no governo de Jaime I quando o monarca demarcou a região marítima de Ribera e seus habitantes propuseram submeter a Jaime uma normativa para carga e descarga dos navios. Em 1283, Pedro o Grande outorgou uma carta concedendo que dois cônsules fossem eleitos, sempre no Natal, cuja função era cuidar de assuntos relacionados à “... arte o uso del mar y, después de jurar fidelidad al monarca, recibían una jurisdicción real delegada sobre mercaderes y hombres de mar, a fin de resolver sus controversias internas sobre aquellas materias previstas...” (CHINER GIMENO; GALIANA CHACÓN, 2003, p. 11). Outras cidades portuárias, como Barcelona, estiveram sob a autoridade do tratado. O Livro do Consulado do Mar fez tanto sucesso, como referência de assuntos relacionados aos direitos marítimos, que foi sendo reeditado até o século XX. Além disso, lembramos que esses textos

jurídicos surgiram no momento que as rotas marítimas estavam cada vez mais entrelaçadas, quando se tornou urgente normatizar sobre as práticas comerciais que estavam sob forte incremento financeiro, com espaços de redistribuição, como cidades e povoados que se entrecruzavam:

En la segunda mitad del Trescientos, los puertos más importantes del Mediterráneo son Génova, Venecia, Barcelona, junto con Porto Pisano, Marsella, Aigues Mortes, Ragusa y Ancona. La revolución comercial pone en el candelero a algunas escalas de la costa ibérica, de Barcelona a Tarragona, Valencia, Tortosa, hasta Sevilla, sin contar los numerosísimos atracaderos intermedios y la importancia de las islas Baleares en el comercio con el norte de África. En el Trescientos Barcelona es el punto de intersección entre las vías de comunicación más importantes que conectan la costa catalana con la Provenza, el Magreb, a Cerdeña con Pisa y Génova. Los puertos de levante se comunican con las mayores escalas de Sicilia y del sur de Italia, como Mesina, Palermo, Nápoles y Gaeta, con Barletta en Pulla, Tropea y Scalea en Calabria (SOLDANI, 2018, p. 192).

Essas atividades comerciais do medievo foram sendo ensinadas nas escolas de nível fundamental normalmente para abordar o crescimento das cidades e a expansão do comércio no século XIII. Mais do que abordar uma história estruturalista, grosso modo, proponho olhar em uma escala mais próxima ao sujeito histórico, aos que desenvolveram essas atividades. Sendo assim, meu papel é projetar – ou distribuir em folhas – o trecho da fonte, sem contextualizar, explorando primeiro aspectos curiosos e divertidos do texto. Assim, selecionei o capítulo 67<sup>4</sup>:

Dos gêneros que os ratos deterioram por não haver gatos na nave:

Se os ratos deterioram alguma mercadoria e não houver gato na nave, o patrão terá que indenizar os mercadores. Mas no caso da nave levasse gatos quando for embarcado o carregamento, e tendo morrido estes depois da partida, se os ratos tiverem destruído alguma mercadoria antes de chegar a um porto onde possam ser adquiridos outros, e o patrão os compra ou pode adquirir logo que chegar, não está obrigado a recompensar os danos sobreditos, já que não aconteceram pela sua culpa (LCM, 1965, p. 234).<sup>5</sup>

Na BNCC o Objeto de Conhecimento referente ao 6º ano está destacado como “Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval”, inserido na Unidade Temática “Trabalho e formas de organização social e cultural” (BNCC, 2017, p. 416). A abrangência temática proposta pela BNCC implica em uma fragmentação dos objetos trabalhados, o que, na teoria, poderia ser preenchido pelas bases das redes municipais e estaduais. No município de

<sup>4</sup> Cotejei esse trecho com a tradução feita por Maria G. Pedrero-Sánchez (2000, p. 161).

<sup>5</sup> “De géneros dañados por ratones, por no haber gato en la nave – Si una mercadería recibe daño de ratones por no haber gato en la nave, el patrón debe resarcirlo. Mas no se declara que, si los gatos que tiene la nave en el lugar donde carga, muriesen después de haber partido, y los ratones dañan alguna mercadería antes que llegue dicho patrón a paraje donde pueda haber gato, pero que luego que llega a donde los halle de venta, o de regalo, los compra y mete a bordo de qualquier modo, si será responsable a restituir los daños sobredichos, puesto que no acaecieron por culpa suya” (LCM, 1965, p. 234).



Angra dos Reis, o grupo de trabalho optou por manter as habilidades sugeridas pela BNCC, sem acréscimos relevantes.

No texto apresentado aos alunos, proponho uma leitura sem me preocupar em “dar o contexto”, procurando estimulá-los a pensar sobre os papéis dos sujeitos envolvidos no tratado:

Sujeitos	Objetivos	Expectativa de resposta
<b>Gato</b>	Conter os ratos	Controle de endemias, pragas e doenças.
<b>Rato</b>	Alimentar-se das mercadorias (grãos)	Roer os sacos com grãos, depositar fezes, urinar e deixar pelos nos grãos e em outros produtos.
<b>Patrão</b>	Comandar o navio	Gerir, transportar e inspecionar o navio e as mercadorias.
<b>Mercador</b>	Comercializar	Contratar uma nave, negociar valores e lucrar.

Os alunos, de fato, ficam imaginando embarcações contendo vários gatos com propósitos bem específicos: o de caçar ratos. Já o “patrão” – mencionado no documento –, que poderia ser também o dono do navio, era quem tinha responsabilidade pela integridade da carga. Como afirma Morro Cerdá, “El senyor de la nau es el jefe de la nave en su sentido más amplio, el responsable de las personas que navegan en la misma y de las mercancías que son transportadas” (1965, p. 50). Assim, em uma segunda etapa, aponto no mapa a Catalunha, realçando a cidade de Barcelona ao qual o Livro do Consulado foi destinado. Sempre interessante destacar para os alunos a proeminência que o mar Mediterrâneo exerce sobre a região da Catalunha, do ponto de vista da pesca e da cultura náutica. Outro personagem que é mencionado pela fonte é o “mercador”, figura central para a expansão dos mercados medievais, e, como afirma Monnet, o mercador tem o risco como um traço característico das suas atividades, “... pelo menos pela percepção do perigo ligado ao fato de conservar e transportar bens (...) e depois vendê-los.” (2006, p. 188). O risco existia por conta das possibilidades de roubo, pilhagem, sequestro, doenças, tempestades etc., o que pode ser enfatizado para que o aluno perceba as dificuldades na travessia do mar, ao mesmo tempo que vai se configurando no século XIII as dinâmicas pré-capitalistas.

Longe de ser uma atividade comercial apenas voltada para o desbravamento do mar, os marinheiros tinham funções pesadas para levar a cabo uma expedição muitas vezes arriscada e árdua. Para o ensino de história é imprescindível que o professor realce o fator laboral, isto é, a capacidade humana de produzir a partir de sua força de trabalho, conferindo-lhes “um rosto”, um sujeito que participa das esferas sociais e transforma, dentro da sua realidade, a própria

sociedade. A pedagogização do conhecimento passa pela ideia de que os grupos humanos, enquanto sujeitos históricos, têm identidades e as reforçam por meio do trabalho. Robert Fossier especula que havia uma certa especialização do trabalho: “... em relação aos mestres, é uma suposição razoável que se veja neles técnicos capazes de usar um sextante, de decifrar um mapa e de usar à bússola quando esta foi introduzida no Ocidente, por volta de 1200” (2018, p. 186). Mas que nos canteiros navais havia maior diversidade de trabalhadores “... de artesãos carpinteiros, rebocadores e, se necessário, terreiros, fiadores, tecelões e cordoeiros” (*Idem*). Infelizmente não conseguimos mais detalhes sobre salários e funções desses salarizados.

#### Quais os serviços obrigatórios dos marinheiros

O marinheiro também é obrigado a fazer todas as tarefas referentes ao navio, como ir à floresta, cortar e serrar madeira, trabalhar cordames, assar pão, viajar com os barqueiros, carregar e descarregar. E, sempre que o contramestre mandar, ir buscar água, desembarcar toda a bagagem dos mercadores, bordear o navio, ir buscar todos os equipamentos, trazer lenha, ajudar na manutenção do navio, e para tudo o que se destina a melhorá-lo e pertence ao navio (LCM, 1965, p. 138).<sup>6</sup>

Ainda sobre o Livro do Consulado do Mar, interessante não passarmos a ideia de que mercadores e patrões de navios eram “destemidos empreendedores” ou apenas eram responsáveis pela expansão de diversos gêneros de mercadorias pelo mediterrâneo medieval. Havia relações de contrato entre donos das naves e os marinheiros, tema que abrange a maior parte do Tratado. Trata-se de uma atividade complexa, com grande diversidade de trabalhadores, responsáveis por tarefas cotidianas para manutenção da nave. O aluno poderá apontar no texto ocupações que eles mesmos reconhecem em seu em torno familiar, pois, como a Ilha Grande possui pequenos estaleiros ao longo das praias, os ofícios ligados às construções, retificações e reformas dos barcos são mais notórios.

Sujeitos	Objetivos	Expectativa de resposta
<b>Patrão</b>	Comandar o navio	Controlar as atividades, fiscalizar, negociar os fretes, pagar os salários, punir os trabalhadores.
<b>Marinheiros</b>	Trabalhar no navio	Exercer diversas atividades periódicas relacionadas com a conservação da nave

<sup>6</sup> “A qué servicios está obligado el marinero.

También está obligado el marinero a todas las faenas que toquen a la nave, como ir al bosque, a corlar madera y aserrarla, a trabajar cordaje, a cocer pan, a hacer viajes con los lancheros, a estibar y desestibar. Y, siempre que el contramaestre se lo mande, a ir por agua, a sacar de a bordo” (llevar a bordo) todo el equipaje de los mercaderes, a dar a la banda el buque, a ir por todos los aparejos, traer leña, ayudar a aumentar obras a la nave, y a todo lo que se dirija a mejorarla y pertenezca a ella” (LCM, 1965, p. 138).

*Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura, São Cristóvão, v. 16, n. 30, jan. - jun. 2022.*

ISSN: 1982 -193X



Já o capítulo 152 intitulado *Del Marinero Miedoso* faz um contraponto com as interpretações heroicas da vida no mar ao legislar sobre a possibilidade do marinheiro não querer ir a determinado lugar que lhe cause medo, desde que previamente acordado com o patrão antes da viagem:

Do Marinheiro Medroso

Se ficasse combinado por escrito em um protocolo dizendo o destino que fosse estabelecido, com o capitão escrevendo conforme a consciência do marinheiro, que ele [o marinheiro] tenha receio em ir a um determinado lugar, ao qual não ousava ir, o empregador deve dar-lhe metade do seu salário e providenciar-lhe provisões até que se encontre num local onde esteja acomodado. Mas se a praça foi estabelecida sem tal pacto, o marinheiro é obrigado a ir onde o patrão quiser com as mercadorias (LCM, 1965, p. 137).<sup>7</sup>

O desafio imaginativo que proponho aos alunos, a partir desse trecho, é tentarem idealizar um lugar em que eles teriam medo de ir navegando, considerando que o principal meio de transporte dos moradores insulares é o barco. O meu “gancho” para esse exercício criativo é introduzir a questão do medo como parte das experiências na história da navegação, ponderando a contradição entre a coragem do navegador e o imaginário a respeito do mar. No fragmento do documento *Consulado do Mar* explicou que deveria ser explicado previamente ao marinheiro o lugar estabelecido para onde se ia viajar, e que deveria ser por escrito, caso contrário, o marinheiro era obrigado a viajar e enfrentar os seus próprios temores acerca dos perigos marinhos. Kappler, que fez estudos a respeito das viagens e o imaginário medieval sobre a distância, o deslocamento, a ruptura e as contradições que ensejam, afirma que a viagem é, por essência, “... pretexto para inúmeras narrativas; isso porque, em certas civilizações, a transmissão oral desempenha papel mais importante que a escrita e também porque a narrativa falada é mais versátil, rica e vivida que o texto; este não passa de uma versão fixa dos fatos” (1993, p. 106). Assim podemos entender – e explicar – o medo que os marinheiros sentiam ao não quererem ir até determinados lugares que poderiam ser, nesse imaginário, povoados por monstros e outros seres sobrenaturais.

Para diversificação das fontes, porém, mantendo o tema proposto, selecionei o manuscrito Harley 4751, conhecido como *Giraldus Cambrensis*, e datado da segunda metade do século XIII, em estilo gótico e em língua latina. A origem do documento ainda é incerta, podendo ter

---

<sup>7</sup> “Si se ajustare un marinero mediante escrito del protocolo diciendo en el asiento de su plaza que se pactase, según lo hubiera hecho escribir el patrón conforme a la mente del marinero, que él tenía recelo en cierto paraje, al cual no se atrevía a ir, el patrón le debe dar la mitad de su salario, y proveerle de vituallas hasta que esté en lugar donde halle acomodo. Pero si sentó la plaza sin tal pacto, el marinero está obligado a ir a donde el patrón tiene obligación de ir con los mercaderes” (LCM, 1965, p. 137).

tido produzido em Salisbury, na Inglaterra. Trata-se de um bestiário, gênero que se difundiu nos meios monásticos a partir do século XII. No entanto, o Harley 4751, depositado na Biblioteca Britânica, foi encomendado por patronos seculares. Os bestiários descreviam vários tipos de animais, existentes ou não, e eram carregados de textos interpretativos de caráter teológico e alegórico.

**Figura 1:** British Library, Harley MS 4751, fol. 69



Fonte: <https://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/record.asp?MSID=8797&CollID=8&>

Venho defendendo o uso criativo das imagens medievais em sala de aula desde que comecei a docência em paralelo à pesquisa acadêmica. O bestiário é um dos gêneros narrativos que podem ser usados, pois há manuscritos iluminados em abundância, como livros de hora, saltérios, herbários, lapidários, tratados, cantigas, evangeliários etc. Como fonte histórica é um material rico, de fácil acesso pela rede mundial de computadores, diversificado e divertido. Mas como

toda documentação, exige metodologia e rigor pedagógico. Para alunos do 6º ano do ensino fundamental, sugiro seguir uma sequência que parte de observações mais simples para as mais complexas. O professor poderá selecionar questões que ajudem no olhar criativo dos alunos, a partir do uso da mediação como estratégia didática. Não se deve, acredito, “explicar” a significação imagética antes dos apontamentos do observador. Estimular a curiosidade e o estranhamento para que as respostas possam ser retrabalhadas para construção de sentido. Segundo Teresinha Sueli Franz, somente uma mediação cultural pode ajudar os estudantes “... a superar as compreensões ingênuas da arte e das imagens em geral, as interpretações do senso comum, espontâneas e intuitivas e, não raramente, preconceituosas, a fim de alcançar o domínio do que chamo de compreensão crítica da arte” (2012, p. 237). Sendo assim, a sequência a seguir é apenas uma sugestão, podendo o professor aprofundar os questionamentos sobre o bestário.

Perguntas	Expectativa de resposta
a) Quais as cores predominantes?	Identificar as cores predominantes.
b) Quantas pessoas compõem as imagens?	Contar o número de pessoas.
c) Há animais nas imagens? Quais?	Identificar pictoriamente os animais.
d) O que faz cada uma das pessoas?	Apontar os objetos que cada um manipula.
e) Qual o gênero aparente das pessoas?	Se é homem, mulher ou indefinido.
f) Como são as roupas das pessoas nas imagens?	Identificar pictoriamente as vestimentas e a nudez.
g) Quais são as profissões identificadas?	Diferenciar as funções de cada um.
h) Como é o barco? À vela ou a remo?	Observar diferenças de tecnologias náuticas.
e) Quais os comportamentos de cada pessoa?	Comparar as ações de cada um, gestos, posição do corpo etc.
f) Como está o tempo (estado atmosférico)? É noite ou dia?	Observar os signos que identificam a claridade ou escuridade.

Ao observarmos a imagem, há uma curiosa interpretação. Ao mostrá-la em sala de aula, os alunos relataram a presença de um peixe muito grande sob um barco planando. Na verdade, trata-se de uma baleia. No documento está escrito que o animal poderia ficar por tanto tempo hibernando que marinheiros a confundiram com uma ilha e foram pernoitar, inclusive acendendo uma fogueira. Com o calor, a baleia acordou e se debateu violentamente contra a embarcação. O fundo vermelho estrelado é outro indicativo de que eles se confundiram por causa da baixa luminosidade. Essa compreensão iconográfica deve ser alcançada por meio da mediação, com a perspicácia do professor dialogando com o senso comum presente nas

respostas. Objetivo é refletir sobre as condições de trabalho e os perigos do mar. Nota-se, por exemplo, a situação de desespero com o mastro quebrando e os marinheiros tentando improvisar uma saída. Alguns estão nus, o que demonstra que foram surpreendidos e tiveram que agir rápido.

No mesmo manuscrito, outra imagem corrobora com a sequência didática ao indicar para os alunos os medos que circunscreviam as atividades náuticas, nesse caso, trata-se da figura onírica da sereia:

**Figura 2:** British Library, Harley MS 4751, fol. 47v



Fonte: <https://www.bl.uk/catalogues/illuminatedmanuscripts/record.asp?MSID=8797&CollID=8&>

O exercício anterior utilizando um questionário pode ser repetido, porém, acredito que os alunos terão melhor repertório para “decifração” iconográfica. Importante é direcionar os olhares, primeiro para as cores e, aos poucos, para gestos e corpos. Aqui a explicação sobre a figura mítica das sereias é uma ótima oportunidade para conectar os temas da Antiguidade, uma vez que se fazem presentes no currículo do 6º ano, com os da Idade Média, exemplificando como a mitologia pagã greco-romana vai ganhando contornos interpretativos no mundo cristão medieval. Assim, na imagem a figura híbrida, metade humana e metade peixe, está associada a

tentações, encantos, perigos e morte, juntamente com o pecado, o que torna sua apropriação com o uso moralizante (RODRÍGUEZ LÓPEZ, 1998, p. 49). Podemos notar, novamente, a noite estrelada em um momento que o mastro se partiu e a vela está caída lateralmente, evidenciando um eminente naufrágio. Como na mitologia, os seres que eram filhas do Rio Aquelóo e da musa Calíope, elas exprimiam uma voz doce e palavras encantadoras. Os marinheiros que passavam pelos mares da Sicília deveriam se prevenir, pois, os oráculos predisseram às sereias que elas viveriam “... enquanto pudessem deter os viajantes à sua passagem, mas que, tão logo um só passasse sem ser detido para sempre pelo encanto das suas vozes e as suas palavras, elas pereceriam (COMMELIN, 1993, p. 125). Por isso, um dos marinheiros tampa os ouvidos com os dedos para evitar ser tentado pelo canto da criatura. Por fim, o aluno poderia relacionar as diferenças laborais dos trabalhadores mencionados nos textos com as miniaturas das imagens, comparando versões e tipos de trabalho.

## Conclusão

Com minhas experiências de docência no Ensino Fundamental, posso afirmar que as fontes históricas, quando selecionadas com cuidado e no contexto do planejamento do professor, são instrumentos de ensino potente e eficaz. Mas, acredito que o mais importante antes de decidir quais documentações usar, é saber qual a natureza daquela aula e que tipo de educação queremos. Quando participei do grupo de trabalho que propôs as adaptações à BNCC para o município, identifiquei de início que poderia ser um esforço acessório, porque o cotidiano das escolas e aquilo que o professor ensina transcende às tentativas de reformas educacionais e curriculares.

Assim, as comunidades envolvidas na construção das escolas do campo estão debatendo, com superações, contradições, avanços e retrocessos, quais são os conteúdos que devem ser ensinados, sem que a discussão seja acrítica ou anticientífica. Por esse motivo, com a interlocução com a comunidade escolar, venho repensando a condução das aulas, optando por conteúdos que surgem de demandas sociais e das perspectivas culturais de um ensino que se envolva com uma paisagem marítima.

Dessa forma, venho propondo que a Ilha Grande não é um território, mas um “maretório”. Isso porque as relações humanas ocorrem com a presença do mar e suas múltiplas conjunturas que

se modificam conforme as dinâmicas ambientais e as relações de força que os seres-humanos travam com a natureza. Escolher fontes medievais pensadas a partir dessa reflexão, é uma tentativa de articular a riqueza cultural produzida historicamente com as sensibilidades dos alunos que experenciam maneiras de estar no mundo que são negligenciadas pelas estruturas mais rígidas de parâmetros e diretrizes curriculares.

### **Bibliografia**

ADAMS, Cristina. As populações caiçaras e o mito do bom selvagem. **Revista de Antropologia**, n.º 1, v. 43, São Paulo, 2000.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispões sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 nov. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm).

CHINER GIMENO, J. J., GALIANA CHACÓN, J.P. Del Consolat de mar al Libro llamado Consulado de mar: aproximación histórica. In: **Libro llamado Consulado de mar** (Valencia, 1539). Edición y estudio de Jaime J. Chiner Gimeno y Juan P. Galiana Chacón. Valencia: Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Valencia, 2003, p. 7-42

COMMELIN, P. **Mitologia Grega e Romana**. São Paulo. Martins Fontes, 1993.

FONT RIUS, J. M.; SAAVEDRA A. M.; MORRO CERDA, J. **Libro del Consulado del Mar**. Barcelona: Cámara Oficial de Comercio y Navegación de Barcelona, 1965.

FRANZ, Teresinha Sueli. Arte, Imagem e Mediação Cultural In: NUNES, Ana Luiza Ruschel (org.). **Artes Visuais, Leitura de Imagens e Escola**. Ponta Grossa: UEPG, 2012. p. 235-246.

KAPPLER, Claude. **Monstros, demônios e encantamentos no fim da Idade Média**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

MONNET, Pierre. Mercadores. In: GOFF, Jacques e SCHMITT, Jean-Claude (Org.). **Dicionário Temático do Ocidente Medieval**. Bauru: EDUSC, 2002. v. 2. p. 183-196.



PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria G. **História da Idade Média – textos e testemunhos**. São Paulo: Unesp, 2000.

RODRÍGUEZ LÓPEZ, M. I. Las Sirenas: génesis y evolución de su iconografía medieval. **Revista de Arqueología**, n.º 211, 1998, p. 42-51.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLDANI, Maria Elisa. El comercio In: ECO, Umberto (Org.). **La Edad Media III – Castillos, mercaderes y poetas**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2018. p. 189-195.

SOUZA, Janaina Nascimento Simões de. **Identidade e Representação: os moradores da praia do Aventureiro – Ilha Grande – RJ**. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de Antropologia, 2013. Tese de Doutorado.

VIERO, Janisse; MEDEIROS, Liziany Müller. **Educação do Campo – Princípios e concepções da educação no campo**. p. 108-123.

Recebido em 16- 04- 2022

Revisado em 11 – 06 - 2022

Aprovado em 16 - 06 - 2022

Publicado em 22-07- 2022