

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

VIRGÍNIA CASTRO

PERCEPÇÕES DA NATUREZA NAS SETE PARTIDAS DE *ALFONSO X* (1252-1284)

ALFENAS/MG

2023

VIRGÍNIA CASTRO

PERCEPÇÕES DA NATUREZA NAS SETE PARTIDAS DE *ALFONSO X* (1252-1284)

Objeto de Aprendizagem apresentado ao Programa de Pós-Graduação em História Ibérica (Mestrado Profissional) da Universidade Federal de Alfenas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica.

Orientadora: Prof. Dra. Adriana Vidotte

ALFENAS/ MG

2023

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Castro, Virgínia.

Percepções da natureza nas Sete Partidas de Alfonso X (1252-1284) /
Virgínia Castro. - Alfenas, MG, 2023.

79 f. : il. -

Orientador(a): Adriana Vidotte.

Dissertação (Mestrado em História Ibérica) - Universidade Federal de
Alfenas, Alfenas, MG, 2023.

Bibliografia.

1. Natureza. 2. Idade Média. 3. Alfonso X. 4. Las Siete Partidas. I.
Vidotte, Adriana, orient. II. Título.

Virgínia Castro

PERCEPÇÕES DA NATUREZA EM LAS SIETE PARTIDAS DE ALFONSO X (1252-1284)

O(A) Presidente da banca examinadora abaixo assina a aprovação da Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica.

Aprovada em: 26 de outubro de 2023.

Profa. Dra. Adriana Vidotte

Presidente da Banca Examinadora

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG

Prof. Dr. Adailson José Rui

Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL/MG

Prof. Dr. Gerardo fabián Rodriguez

Instituição: Universidade Nacional de Mar del Plata - Argentina



Documento assinado eletronicamente por **Claudio Umpierre Carlan, Professor do Magistério Superior**, em 22/11/2023, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1120464** e o código CRC **7049C702**.

Ao meu filho, Gael.

AGRADECIMENTOS

Manifestar meus agradecimentos por escrito, é, mais que mera formalidade, mas uma grande oportunidade de demonstrar todo meu amor e gratidão às pessoas que foram essenciais para que esse trabalho se concluísse.

Em primeiro lugar, um sincero agradecimento à minha orientadora Profa. Dra. Adriana Vidotte que, sempre aberta, acolhedora e generosa, simplificou caminhos e abriu horizontes, com muita competência e profissionalismo.

Agradeço ao Prof. Dr. Adailson José Rui e ao Prof. Dr. Gerardo Fabián Rodriguez, que gentilmente aceitaram o convite para a composição da banca de defesa, e que, com seus apontamentos, contribuíram significativamente com esta pesquisa. Ao professor Adailson, manifesto ainda, profunda gratidão por todo apoio direto recebido durante meu percurso acadêmico.

A todas e todos os professores do PPGHI, toda a minha admiração e gratidão.

Agradeço à Unifal/MG, por promover ensino de qualidade, gratuito e acessível e, do mesmo modo, ao IFSULDEMINAS, por fazer parte da minha formação profissional e, conseqüentemente, pessoal.

Agradeço também a todas e todos colegas de disciplinas do PPGHI. Um especial agradecimento às antes colegas e agora amigas, Priscila e Karol: o caminho com certeza foi mais leve com vocês trilhando-o comigo.

Ainda no rol das amigadas, eu tenho a sorte de ter as melhores: Glória, Bárbara e Elisa. Enquanto houver vocês na minha vida, eu nunca me sentirei só.

Ao meu pai, obrigada pela leveza das conversas diárias. À minha mãe, por estar sempre ao meu lado. Amo vocês.

À minha sogra por toda presença e apoio.

Ao meu marido, Bruno, por todo apoio e viabilizar, na prática, a realização dos meus sonhos.

E, por último e mais importante, ao meu filho Gael. Por ser quem é, por ter me escolhido e simplesmente por existir. Eu amo você, sempre amarei!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

Nos processos históricos estão incluídas as múltiplas formas com que os seres humanos compreendem a natureza, exploraram-na, modificam-na e, mutuamente, são modificados por ela. Sendo assim, refletimos sobre o conceito de natureza no ocidente medieval e como se dava a conexão e percepção humana em relação a ela. Considerando que tais compreensões estão contidas em ordenamentos jurídicos, buscou-se avaliar como se dava a normatização desta relação e os diversos aspectos que a envolviam, a partir da análise da legislação “*Las Siete Partidas*”, de *Alfonso X*, rei de Castela e Leão (1252-1284). Concluímos que o estudo de documentos jurídicos como as *Sete Partidas* possibilita compreender o conceito de natureza que norteava a vida dos homens na sociedade castelhana medieval e fundamentava as formas de exploração das paisagens naturais. Compreender como as sociedades ibéricas medievais relacionavam-se com a natureza, abre-nos para a compreensão de nossas próprias relações com o todo, e é partir desse entendimento que sugerimos o uso de um Objeto de Aprendizagem (OA) como ferramenta pedagógica para que tais discussões sejam promovidas no âmbito escolar, mobilizando um conhecimento crítico e reflexivo sobre os aspectos que envolvem todas essas dimensões.

PALAVRAS-CHAVE: Natureza; Idade Média; *Alfonso X*; *Las Siete Partidas*

RESUMEN

Los procesos históricos incluyen las múltiples formas en que los seres humanos comprenden la naturaleza, la exploran, la modifican y, mutuamente, son modificados por ella. Por ello, reflexionamos sobre el concepto de naturaleza en el Occidente medieval y cómo se producía la conexión y percepción humana en relación con ella. Considerando que tales entendimientos están contenidos en los ordenamientos jurídicos, se buscó evaluar cómo se normalizó esta relación y los diversos aspectos que la involucran, a partir del análisis de la legislación “Las Siete Partidas”, de Alfonso X, rey de Castilla y León (1252-1284). Concluimos que el estudio de documentos jurídicos como las Siete Salidas permite comprender el concepto de naturaleza que guió la vida de los hombres en la sociedad castellana medieval y fundó las formas de exploración de los paisajes naturales. Comprender cómo las sociedades medievales ibéricas se relacionaban con la naturaleza nos abre a comprender nuestras propias relaciones con el todo, y es a partir de esta comprensión que sugerimos el uso de un Objeto de Aprendizaje (OA) como herramienta pedagógica para que dichas discusiones se promuevan dentro de la escuela. medio ambiente, movilizándolo conocimientos críticos y reflexivos sobre los aspectos que involucran todas estas dimensiones.

PALABRAS CLAVES: Naturaleza; Edad Media; *Alfonso X*; *Las Siete Partidas*

ABSTRACT

Historical processes include the multiple ways in which human beings understand nature, explore it, modify it and, mutually, are modified by it. Therefore, we reflect on the concept of nature in the medieval West and how human connection and perception in relation to it occurred. Considering that such understandings are contained in legal systems, we sought to evaluate how this relationship was standardized and the various aspects that involved it, based on the analysis of the legislation “Las Siete Partidas”, by *Alfonso X*, king of Castile and Leon (1252-1284). We conclude that the study of legal documents such as the Seven Departures makes it possible to understand the concept of nature that guided the lives of men in medieval Castilian society and founded the forms of exploration of natural landscapes. Understanding how medieval Iberian societies related to nature opens us to understanding our own relationships with the whole, and it is from this understanding that we suggest the use of a Learning Object (LO) as a pedagogical tool so that such discussions are promoted within the school environment, mobilizing critical and reflective knowledge on the aspects that involve all these dimensions.

KEYWORDS: Nature; Middle Ages; Alfonso X; The Seven Departures

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Canal Youtube	15
Figura 2-	Playlist Youtube	16
Figura 3-	Manual do professor para utilização do Objeto de Aprendizagem (OA)	17

LISTA DE QUADROS

Quadro 1-	Temas compilados - Sete Partidas	21
Quadro 2-	Proposta de atividade - Sala de Aula Invertida	57

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL IBÉRICA	15
3	PERCEPÇÕES DA NATUREZA NAS SETE PARTIDAS DE ALFONSO X (1252-1284)	18
3.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
3.2	CONCEITO DE NATUREZA NA IDADE MÉDIA	22
3.3	A NATUREZA E AS MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DOS HOMENS MEDIEVAIS	26
3.4	AS INFLUÊNCIAS DA NATUREZA MARAVILHOSA E MÁGICA NO COTIDIANO	30
3.5	EXPLORAÇÃO E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA	35
4	PERSPECTIVAS E CAMINHOS PEDAGÓGICOS: AS SOCIEDADES MEDIEVAIS, A NATUREZA E O ENSINO DE HISTÓRIA IBÉRICA	42
4.1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	42
4.2	FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALAS DE AULA: OBJETO DE APRENDIZAGEM	45
4.3	OS HOMENS MEDIEVAIS E A NATUREZA A PARTIR DE OBJETO DE APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO OA	47
4.4	ARTICULAÇÃO DOS SABERES DA NATUREZA COMO CONTEÚDO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA	48
4.5	PÚBLICO ALVO E MATERIALIDADE DO ACESSO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS	51
4.5.1	O Currículo dominante versus decolonização do ensino de História	52
4.5.2	As metodologias ativas de aprendizagem como ferramentas de emancipação do sujeito: sala de aula invertida e sua aplicabilidade na prática	55
4.6	DA AVALIAÇÃO	59
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
	REFERÊNCIAS	63
	APÊNDICE	67

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da Idade Média, as experiências das pessoas com a natureza foram se modificando e ocorreram de múltiplas maneiras, sendo que as diversas interações podiam se dar através de apropriação, dominação, modificação, conservação ou destruição do meio natural. Para os homens medievais, as percepções do que era natureza perpassavam a ideia de que ela se materializava apenas em plantas, animais e florestas. Havia, também, um sentido maravilhoso, mágico e até religioso. A natureza era tão divina, que ela era a comprovação da existência de Deus. Por isso mesmo, ela poderia se tornar hostil e ser utilizada como um instrumento de castigo e punição, caso o homem se afastasse dos valores do Criador. Ao mesmo tempo que a natureza era provedora e mantenedora da vida, ela também inspirava cuidados, ajustes e respeito.

Ao comparar tais percepções com nosso próprio modo de relacionar com a natureza, podemos perceber que essas relações ocorrem de acordo com o espaço-tempo em que cada sociedade se localiza. Assim, compreender como os indivíduos ibéricos medievais relacionavam-se com a natureza, abre-nos para a compreensão de nossas próprias relações com o todo.

Com isso, o presente trabalho vincula-se à linha de pesquisa “Cultura, Poder e Religião”, destacando os aspectos da primeira dimensão, uma vez que o entrelaçamento entre natureza e cultura sempre espelhou o pensamento social vigente, tornando possível a compreensão de que a “a ideia de natureza contém, embora muitas vezes de modo despercebido, uma quantidade extraordinária da história humana”, se tornando “um produto cultural, gerado em contextos históricos específicos e cambiantes” (WILLIANS, 2011, p. 89).

No tocante à área de concentração – centrada em “Ensino e Pesquisa de História Ibérica”, o resultado da pesquisa poderá ser utilizado por professores interessados em aprofundar alguns aspectos pouco abordados no que se refere às sociedades medievais, fugindo de interpretações generalistas ao analisar estes campos de estudos, além de ajudar a preencher algumas lacunas relativas aos temas ligados ao mundo ibérico medieval, de modo a complementar os assuntos explorados nos livros didáticos. A importância de estudar a Idade Média no Brasil, especificamente a história ibérica, dá-se pela relevância e influência desta cultura em nossa própria sociedade, visando, ainda, a decolonização do ensino¹, já que muitos currículos formais ainda pouco exploram a história da Espanha.

¹ Este tema será mais detalhadamente discutido no terceiro capítulo.

Por se tratar de um mestrado profissional e tendo em vista a necessidade de articulação do objeto de pesquisa com o ensino de História, os resultados da pesquisa serão fontes disponíveis em forma de Objeto de Aprendizagem (OA), de fácil acesso e utilização entre professores e alunos do 1º ano do Ensino Médio, disponíveis nas Redes Sociais, juntamente com um encaminhamento pedagógico para sua utilização.

Embora haja o compartilhamento de alternativas e caminhos pedagógicos, a autonomia sempre será o foco durante toda abordagem em sala de aula. Com isso, o principal objetivo do OA é comunicar ao público-alvo o resultado da pesquisa de forma lúdica, porém consistente e aplicável, sempre instigando a autonomia, pois entendemos que a História, mais que uma disciplina, deve ser utilizada como ferramenta para ampliar possibilidades que oportunizem ao aluno aflorar a reflexão e criticidade sobre todos os aspectos que envolvem todas as suas dimensões. Ainda, entendemos que a pesquisa pode estabelecer a oportunidade de tratar, de forma transversal, de outros assuntos que impactam a realidade do aluno, e, conseqüentemente, da sociedade como um todo, à medida em que promove discussões acerca de temas como ecologia, sustentabilidade, consumo consciente, exploração da natureza, entre outros. Com isso, apresentamos o presente trabalho em três partes:

- Parte 1) Trará a apresentação do objeto de aprendizagem elaborado;
- Parte 2) Buscará responder como *Las Siete Partidas* revelam uma percepção da natureza dos homens ocidentais medievais no reinado de *Alfonso X*;
- Parte 3) Trará reflexões e problematizações sobre os saberes na área de História Ibérica que este produto educacional visa comunicar na Educação Básica; evidenciará como o OA foi concebido e construído; e oferecerá uma proposta de abordagem do uso em sala de aula a partir das metodologias ativas de ensino, especificamente, a sala de aula invertida.

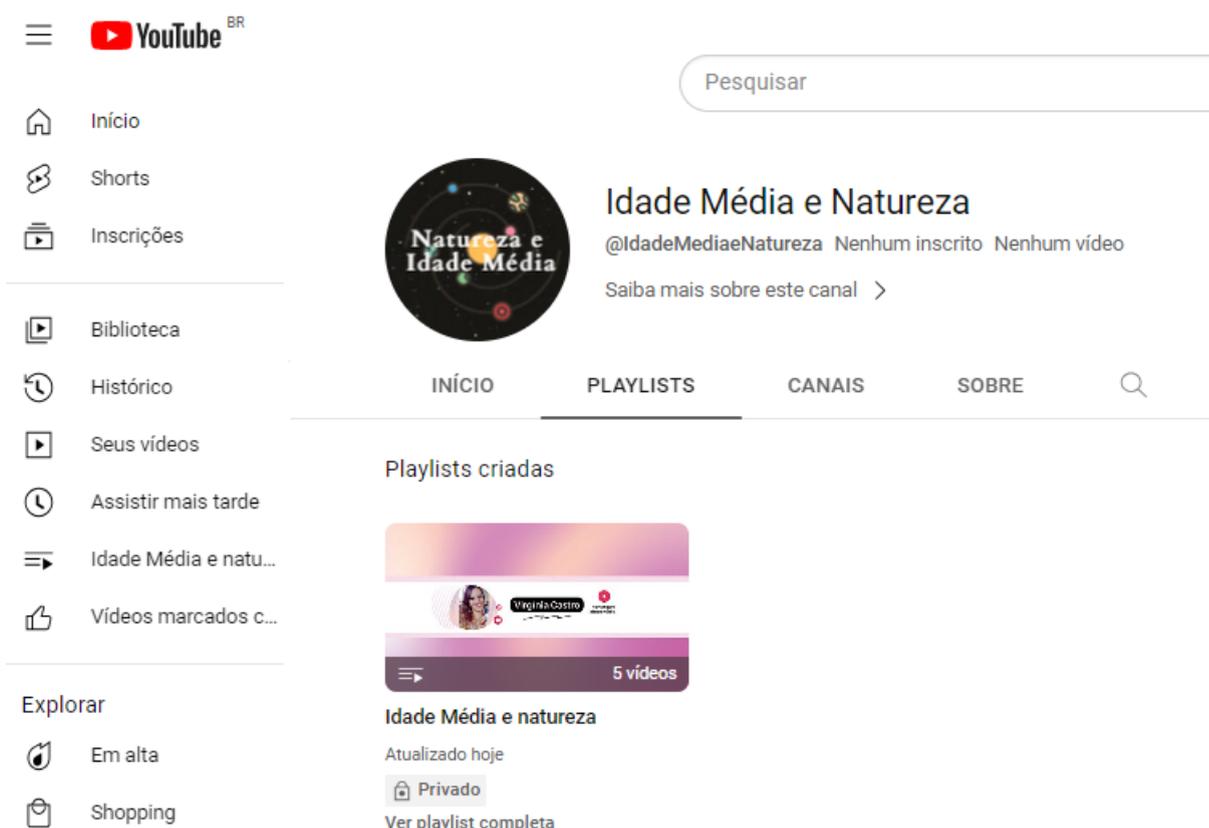
Pretendemos, assim, compreender quais percepções das relações humanas em relação à natureza são reveladas em *Las Siete Partidas*, de *Alfonso X* (1252-1284). A partir dessas reflexões, situadas em um espaço temporal diferente do nosso, podemos, ainda, aprofundar a compreensão de nossas próprias relações com o meio, transformando a discussão da questão ambiental em possibilidades pedagógicas que vão ao encontro de nossa concordância a respeito da importância de uma educação sustentada na ética, na criticidade e na autonomia.

2 OBJETO DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIEVAL IBÉRICA

Nosso Objeto de Aprendizagem corresponde à criação de mídias sociais digitais, objetivando comunicar o conhecimento científico proposto na pesquisa. Esse material poderá ser utilizado por alunos, professores, educadores e público em geral, possibilitando ampliar o conhecimento histórico para além dos ambientes formais de ensino.

Para isso, foi criada uma série de cinco vídeos, com o objetivo de discutir a relação homem/natureza na Idade Média. Os vídeos estão dispostos em sequência no Youtube (plataforma de compartilhamento de vídeos), através do canal @IdadeMediaeNatureza e também organizado em formato de playlist (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL9pmf6fGQQA3kvwnkv6fkRFq6ze1SgSIF>):

Figura 1- Canal Youtube



Fonte: Reprodução Youtube (2023)

Cada conteúdo aborda uma temática específica da pesquisa, e, no conjunto, os vídeos se conectam e complementam. Sendo assim, há a possibilidade de serem assistidos

individualmente ou em conjunto.

No vídeo "**Introdução**", tópicos introdutórios da pesquisa são apresentados, sendo realizada uma breve fala sobre os estudos da Idade Média na Península Ibérica.

O vídeo 01, intitulado "**Alfonso X e Las Siete Partidas**", apresenta a fonte histórica utilizada na pesquisa, a legislação afonsina denominada *Las Siete Partidas*.

No vídeo 02, "**As múltiplas percepções dos homens medievais em relação à natureza**", falamos um pouco sobre as compreensões dos homens medievais da natureza, especificamente na Península Ibérica.

No vídeo 03, nomeado "**As influências da natureza maravilhosa e mágica no cotidiano**", discorreremos sobre as obras mágicas e astrológicas afonsinas, o contexto de suas produções e seus usos no cotidiano.

Por fim, no último vídeo da série, "**Conservação e exploração da natureza**", falamos sobre a natureza dominada, as normatizações que ordenaram as formas de proteção à natureza, culminando em uma reflexão sobre nosso próprio modo de nos relacionarmos com o meio.

Figura 2 - Playlist Youtube

The image shows a screenshot of a YouTube playlist page. The browser address bar shows the URL: youtube.com/playlist?list=PL9pnmf6fGQQA3kwnkv6fkRFq6ze1SgSIF. The YouTube logo is visible in the top left. The playlist title is "Idade Média e natureza" by Virginia Castro. The playlist contains five videos:

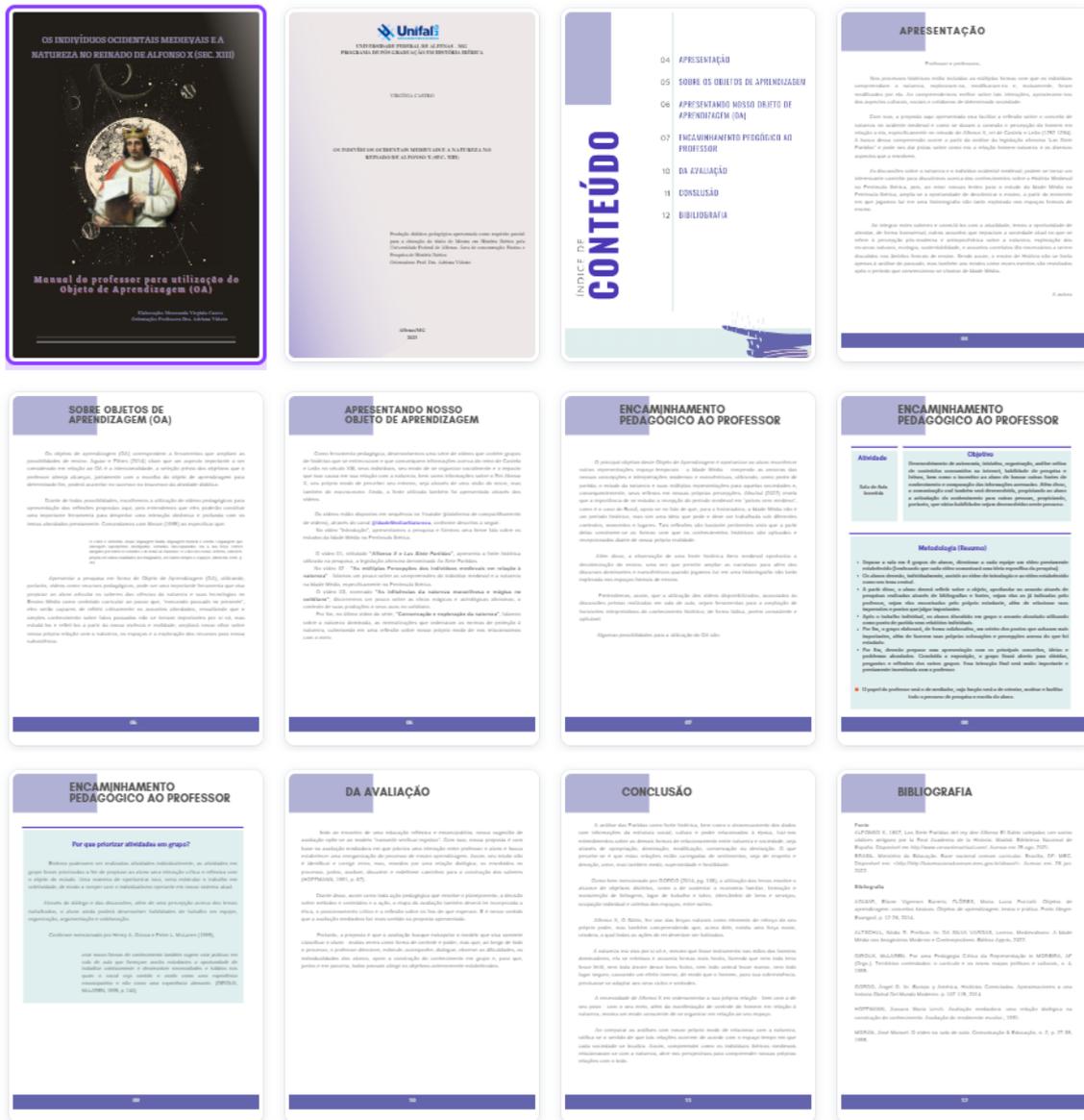
- Introdução**: 3:09, 4 visualizações, há 2 dias
- Alfonso X e Las Siete Partidas**: 4:35, 1 visualização, há 20 horas
- As múltiplas Percepções dos homens medievais em relação à natureza**: 3:57, 1 visualização, há 4 horas
- As influências da natureza maravilhosa e mágica no cotidiano medieval**: 6:22, 0 visualizações, há 26 minutos
- A conservação e exploração da natureza na Idade Média**: 5:27, 0 visualizações, há 19 minutos

The main video player shows the first video, "Idade Média e natureza", with a description: "Esta série de vídeos nos ajudará a compreendermos melhor a relação homem/natureza na idade Média. Neste vídeo introdutório falaremos sobre os estudos da Idade Média na Península Ibérica." The video has 5 views and was updated today.

Fonte: Reprodução Youtube (2023)

Ainda, foi disponibilizado um e-book aos professores contendo encaminhamentos pedagógicos que visam facilitar o percurso de aprendizado, conforme se segue:

Figura 3 - Manual do professor para utilização do Objeto de Aprendizagem (OA)



Fonte: Da autora

Esperamos que o presente Objeto de Aprendizagem contribua para a práxis pedagógica ao passo que comunica ao público-alvo o resultado da pesquisa de forma lúdica, porém consistente e aplicável, sempre instigando a autonomia, o espírito colaborativo e o aprendizado em grupo.

3 PERCEPÇÕES DA NATUREZA NAS SETE PARTIDAS DE *ALFONSO X* (1252-1284)

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nos processos históricos estão incluídas as múltiplas formas com que os indivíduos compreendem a natureza, exploram-na, modificam-na e, mutuamente, são modificados por ela. A relação entre homem e natureza pode ser analisada a partir de diferentes prismas, seja considerando seu aspecto material, seja seu sentido imaterial. No âmbito físico, ocorria a ocupação e transformação dos espaços, a sujeição dos homens às condições climáticas, a domesticação da natureza para fins de subsistência, bem como utilização dos animais para alimentação, meios de transporte ou fontes de diversão, entre outros. No que se refere ao nível espiritual, podia-se perceber a natureza como representação divina ou personificação de Deus. Em nível simbólico, ela podia refletir uma natureza maravilhosa e mágica, seja manifestada na grandeza e misteriosidade do universo, seja na obscuridade que cercava o imaginário medieval em relação aos bosques, bestas e seu imaginário.

Ante o exposto, nosso objetivo é mirar as lentes para essas interações, uma vez que elas permitem uma aproximação dos aspectos culturais, sociais e cotidianos de determinada sociedade. A escolha pelo tema deu-se a partir das discussões que se iniciaram em uma disciplina sobre as percepções da natureza na Idade Média desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em História Ibérica ofertado pela Universidade Federal de Alfenas/UNIFAL e justifica-se pela possibilidade de ampliar as discussões que envolvem a historiografia ibérica medieval, além de também proporcionar debates de temas relevantes atualmente como a relação entre sociedade e meio ambiente.

Como o Mestrado Profissional em História Ibérica busca privilegiar os estudos acerca dos mundos ibéricos, para fins metodológicos limitamos a análise para o reino de Castela e Leão nos tempos de *Alfonso X* (1252-1284). O rei, que em 1221 nasceu em Toledo (Espanha), era filho do rei Fernando III de Castela e de Beatriz da Suábia. Em 1252, ascendeu ao trono, herdando, assim, o reino de Castela e Leão, um dos maiores e mais fortes da Península. Seu pai, Fernando III, deixou-lhe um grande legado: suas conquistas expansionistas fizeram com que *Alfonso X* recebesse o dobro territorial do que Fernando III havia recebido anteriormente (CORTÁZAR, 2003, p. 27).

Marcelo Lima (2015, p. 9-10) explica o motivo por trás da intenção de *Alfonso X* de continuar e expandir os feitos de seu pai em seu reinado: o monarca visava a manutenção e

ampliação das imposições de tributos já realizadas. Mas, mais do que isso: é preciso considerar o contexto ibérico de disputa territorial existente no período. Durante o reinado de Alfonso, os conflitos entre cristãos e muçulmanos eram latentes e havia uma grande busca para a tomada de territórios muçulmanos pelos cristãos. Como infante, *Alfonso X* participou de diversas campanhas militares. Ainda com dez anos, sua primeira experiência se deu através das cavalgadas nas terras dos mouros, especificamente em Jerez, na baixa Andaluzia, com o objetivo de manter o controle das terras até então conquistadas. Aos quatorze, junto com seu pai, participou de um cerco à cidade de Córdoba (REIS, 2007, p. 50). Nos anos subsequentes, já como rei, sua participação foi determinante para a consolidação territorial de Castela e Leão, seja através de campanhas militares, seja por acordos políticos realizados por ele.

Seus esforços podem ter sido resultados dos conselhos recebidos por *Alfonso X*, conforme narrado em *La Primera Cronica General*, que conta que, no leito de morte, Fernando III teria aconselhado *Alfonso X*: “Podeis ser senhor de toda a terra que os mouros haviam arrebatado do Rei Rodrigo. Se mantiver o reino como eu lhe deixei, serás um bom rei como eu fui. Porém se perder algo que lhe deixei, não serás tão bom quanto eu”. Seguindo com a série de recomendações, Fernando III ainda havia dito: “Nós, os reis, somos mortais com os demais homens”, assim, “trate sempre de fazer o bem, sejas bondoso porque podeis sê-lo” (BARUQUE, 2011, p. 29).

E foi justamente nos princípios de justiça e bondade que o rei se apoiou para a produção da obra jurídica de grande envergadura que foi as *Siete Partidas*. Com isso, o monarca objetivou fortalecer o poder régio, além de homogeneizar as produções jurídicas do seu reino, que também incluía obras legislativas como o *Espéculo* e o *Fuero Real*.

Alfonso X havia colecionado infortúnios no âmbito político, já que um dos seus maiores insucessos foi a negativa ante a sua idealização de ascender ao trono imperial germânico (reivindicação esta fundamentada na ascendência de sua mãe, Beatriz, filha de Filipe da Suábia, Imperador do Sacro Império Romano Germânico). Em decorrência do pleito, *Alfonso X* despreendeu de uma grande fortuna, o que não foi suficiente para evitar suas sucessivas tentativas fracassadas, motivadas pelos seus constantes erros diplomáticos (CORTÁZAR, 2003, p.17).

Se no âmbito político *Alfonso X* teve que lidar com grandes intercorrências, em contrapartida, muitos historiadores demarcaram o papel decisivo do monarca na história jurídica e cultural da Espanha medieval, fazendo coro à memória social deixada pelo rei, a do “Rei Sábio” (CORTÁZAR, 2003, p. 23).

Posto isto, justificamos nossa escolha pela análise da legislação afonsina *Las Siete Partidas*, apontada por um grande número de historiadores e juristas como um dos mais importantes legados da história do direito. A versão utilizada foi glosada pelo licenciado Gregorio Lopez, editada em 1843 pela *Compañía General de Impresores y Libreros del Reino* e pode ser consultada no domínio da Biblioteca da Universidade de Sevilla.

A obra abarca sete temáticas, uma vez que o setenário é considerado um número místico, e, traz, além disso, a composição de um acróstico, já que a letra de cada um dos títulos são correspondentes às iniciais de ALFONSO. Ainda, cada partida evidencia uma área específica legislada, a saber: fé católica e Igreja (Partida I); imperadores, reis e outros grandes senhores da terra (Partida II); organização judicial (Partida III); direito privado e da família (Partida IV); contratos (Partida V); heranças e testamentos (Partida VI); e delitos e penas (Partida VII). As partidas são articuladas em títulos, que, por sua vez, são desmembradas em leis.

BARUQUE (2011, p. 163-164) relata sobre a possibilidade de a obra ter sido iniciada no reinado de Fernando III, pai de Afonso X, e finalizada no reinado deste último. Para o historiador, ainda não há um entendimento sobre o período em que o código foi elaborado, uma vez que alguns historiadores estimam que foi entre 1256 a 1265, após as últimas investigações realizadas. Inspirada no Direito Romano, a legislação compõe uma importante estratégia de Afonso X, no que diz respeito ao fortalecimento de seu poderio através da unificação e estabilidade em seu reino. Para ele, tão importante quanto legitimar seu poder, era também fortalecer na sociedade a perspectiva de um rei justo, conforme mencionado por Senko (2012):

A proposta política de Afonso X (...) caminhava em dois sentidos: ao mesmo tempo em que ele procurava manter a unidade e a estabilidade do reino de Leão e Castela, o monarca estava se projetando como possível Imperador do Sacro Império Romano Germânico. E para que conseguisse essa dimensão política universal, Afonso X, no que levantamos como hipótese central, teria investido no conceito de "Justiça". Dessa forma, acreditamos que "Las Siete Partidas", documento normativo síntese do pensamento jurídico de Afonso X, estava orientado, em sua construção teórica e ideológica, para a projeção neste monarca de uma imagem em especial: a do rei "Justo" (SENKO, 2012, p. 80)

Em relação à sua tipologia, as leis são categorizadas como documento textual - tidas como uma das mais tradicionais fontes históricas e apontadas, por muito tempo, como uma

das únicas aceitáveis para o desenvolvimento da pesquisa histórica. No entanto, tal entendimento já está ultrapassado².

Para o desenvolvimento da pesquisa proposta, foi necessária uma ampla revisão bibliográfica sobre o conceito de natureza, as percepções dos homens medievais em relação a ela e como se davam suas interações, através da leitura de historiadores como Adeline Rucquoi (2007), Carlos Barros (1999), Clarence J. Glacken (1996), entre outros. Além disso, foi realizada uma leitura aprofundada da legislação afonsina, bem como o fichamento dos pontos entendidos como importantes acerca do objeto de estudo.

Importante ressaltar que, embora as *Siete Partidas* sejam um corpus documental muito abrangente, foi também necessário realizar a análise da fonte juntamente com o apoio de obras que contribuíram bastante para o entendimento dos diversos cenários incutidos que envolvem o recorte de espaço e tempo, ou seja, a Idade Média e a Península Ibérica, especificamente o reino de Castela e Leão. Historiadores como Le Goff (2021) e Julio Valdeon Baroque (2004; 2011) ajudaram na compreensão das questões que especificaram tanto a vida e o reinado de *Alfonso X*, quanto a vida cotidiana na Idade Média.

A partir da pesquisa e entendimento dos conceitos, foi realizado um mapeamento da legislação afonsina para identificar elementos que pudessem responder à problemática apresentada. Com isso, foi constatado um amplo leque de menções a respeito da natureza na legislação, embora não houvesse uma *Partida* que tratasse especificamente do tema. Assim, a coleta de dados retornou uma grande diversidade de possibilidades a serem verificadas, a saber:

Quadro 1 - Temas Compilados - Sete Partidas

(continua)

Partida	Temas compilados
Primeira Partida	Natureza e Igreja; Deus Criador; Natureza ordenada; Proibições aos clérigos; Primícias
Segunda Partida	Cavaleiros; Animais; Cavalos; Guerra; Uso da natureza contra inimigos; Mar; Natureza hostil; Castigos; Natureza como punição; Natureza e os Imperadores/Reis/Senhores; Sociedade; Cultivo; Cuidado com a terra;

² Para saber mais: COSTA, José; BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: Revisitando alguns aspectos primordiais para a pesquisa histórica**. *Mouseion*, v. 1, n. 12, p. 129-159, 2012.

Quadro 1 - Temas Compilados - Sete Partidas

(conclusão)

Partida	Temas compilados
Terceira Partida	Animais; Das escrituras; Venda de animais; Espaços Públicos; Posse; Mar; Utilização dos Espaços; Construção
Quarta Partida	Natureza como posse/propriedade
Quinta Partida	Água; Navios; Natureza Hostil; tormenta do mar; Feitiços; magia; natureza; ervas; veneno; Natureza; Posse; Arrendamento
Sexta Partida	Animais: Posse; Feitiços; magia; natureza; ervas; veneno; Natureza: posse; arrendamento
Sétima Partida	Assassinatos e Crimes: Feitiços, magia; natureza; ervas; veneno; Furtos, Natureza hostil; fogo; conservação dos espaços; sociedade; Natureza hostil; fogo; queimadas; crimes; Natureza; exploração da natureza

Fonte: Da autora (2023)

Os temas compilados não foram tabulados em sua totalidade, sendo a tabela apenas um rol exemplificativo da grande variedade e múltiplas possibilidades que a legislação oferece para pesquisas que envolvem a temática. A definição da metodologia para o estudo da fonte foca na análise do discurso, discutida por Orlandi (2000), e diz respeito à busca de uma compreensão para além de textos e gramáticas, mas também considerando a subjetividade, simbologias e produção de sentidos envolvidos, em nosso caso, na legislação afonsina.

Ante o exposto, pretendemos observar - sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise, as possibilidades de interpretação e as perspectivas acerca da natureza revelada nas *Siete Partidas* de Alfonso X (Séc. XIII).

3.2 CONCEITO DE NATUREZA NA IDADE MÉDIA

Ao falar sobre natureza, faz-se necessário, a princípio, pensar a terminologia como categoria e compreender as diferentes dimensões que o termo abarca. As reflexões ligadas ao tema foram se modificando, dando espaço a fortes mudanças epistemológicas que se remodelavam de acordo com a época e as compreensões acerca das ciências naturais (PÁDUA, 2010, p. 92). Retomando as ideias de Cronon (1996) e Asdal (2003), Pádua afirma que

o ser humano age sempre a partir de sentidos e compreensões, estando imerso na linguagem, nos mecanismos de cognição e na presença de visões culturais

historicamente construídas. A apropriação dos recursos da natureza e a valoração das paisagens, nesse sentido, possuem uma clara historicidade. (PÁDUA, 2010, p. 93)

Ainda que a utilização dos conceitos não possa atuar como um eixo paralisador do pesquisador ante ao seu objeto de pesquisa, dada a potencialidade de fragmentar conhecimentos e tendenciar fatos ao tentar estabelecer paralelos diante diferentes perspectivas, é necessário, no entanto, compreender a importância de sua utilização como um “instrumento teórico”, uma vez que todas as

ciências precisam de conceitos para tecer a sua linguagem científica, para estender diante do caos cognitivo uma rede teórica capaz de apreender os seus objetos e problemas de estudo, para elaborar tentativas de compreensão das realidades por ela examinadas” (BARROS, 2021)

Dito isso, faz-se importante contextualizar os múltiplos sentidos da palavra “natureza”, sabendo que, assim como o percurso histórico vai se transformando, o conceito também possui suas variações de acordo com os sentidos e símbolos de determinado tempo. Procura-se não enquadrar e, com isso, limitar termos e palavras ao percorrer a análise desta categoria, ao contrário, busca-se expandir suas múltiplas possibilidades e variações no processo histórico.

Meirinhos e Pulido (2011, p. 8), resgatam as ideias de Isidoro de Sevilha, um dos mais influentes filósofos cristãos da Idade Média, que, a partir de uma de suas mais famosas obras, *Etimologías*, conceitua natureza como aquela que faz nascer as coisas. Do mesmo modo, o poder de gerar, fazer, criar, pode ser atribuído à Deus, Grande Criador.

No mesmo sentido, ao questionar se os homens da Idade Média possuíam uma imagem de natureza e, se sim, qual seria essa percepção, Adeline Rucquoi (2007) afirma que algumas pistas sobre a questão podem ser encontradas em obras que constituem um verdadeiro legado deixado para os pesquisadores, como os textos sagrados da Bíblia e algumas obras de Isidoro de Sevilha - que foram abundantemente divulgadas na Espanha medieval, como *Etimologías* e *De natura rerum*.

Recorrendo às *Etimologías*, Rucquoi (2007) lança um olhar aprofundado para a origem da palavra natureza, que, em seu sentido etimológico, deriva do latim “natura”, que, por sua vez, vem do grego “physis”, significando “nascer”, “gerar”, “surgir”:

la palabra natura proviene del verbo nasci, “nacer” o, si nos atenemos a la forma pasiva - construída a partir de los verbos gignere, “engendrar”, e irasci, “actuar con violencia, entrar en cólera” -, “haber sido engendrado con violencia o con furor”,

siendo la natura la que puede engendrar de esta forma. Si la naturaleza “tiene capacidad de engendrar y dar vida”, si es por lo tanto creadora, tiene que confundirse con Dios: “Natura Deus est”, “la naturaleza es Dios”. (RUCQUOI 2007, p. 1)

Rucquoi (2007), que analisa o conceito a partir da ótica da Idade Média, interpreta, a partir desse ponto, que se a força da natureza é capaz de gerar a vida e, paralelamente, Deus é o Criador, então, natureza e Deus se confundem, logo “*la ‘naturaleza’ es la creación divina que se asimila con su Creador; ya que su origen la sacraliza*” (RUCQUOI, 2007, p. 2).

De fato, natureza e Deus sempre estiveram entrelaçados nos pensamentos de grandes filósofos da Antiguidade e da Idade Média. Rucquoi (2007, p. 3) especifica que as *Glosas Emilianenses* (tidas como o primeiro dicionário enciclopédico da Península ibérica) definem “*natura como corpus, ingenium y genitura, o sea como creación divina, ‘engendada’ por Dios*”.

Influenciado pelas obras de Aristóteles e Platão, Domingo Gundisalvo - filósofo que atuava também como tradutor nas Escolas de Tradutores de Toledo no século XII, ratificou a ideia de natureza como um “conjunto harmônico de elementos”. María Jesús Soto Bruna (2015) explica que os tratados deixados pelo filósofo imprimiram a concepção de natureza como unidade e que, a partir dessa origem, derivaram-se composições múltiplas. Assim, causa e processo causal dançavam em perfeita harmonia, podendo ser definidas como “*unidad en la diversidad*”.

Ao buscar a definição do conceito de natureza nas *Partidas* de *Alfonso X*, uma outra perspectiva é apresentada. A Quarta Partida traz a diferenciação entre os termos “*natura*” e “*naturaleza*”:

Naturaleza tanto quiere dezir como debdo que han los omes unos con otros por alguna derecha razón en se amar e en se querer bien. E el departimiento que ha entre natura e naturaleza es éste: ca natura es una virtud que faze ser todas las cosas en aquel estado que Dios las ordenó, naturaleza es cosa que semeja a la natura e que ayuda a ser e mantener todo lo que descende della (ALFONSO X, Partida IV, Título XXIV, Lei I, [12--]).

Pode-se verificar, a partir da primeira lei, a valorização dos juristas em relação aos processos linguísticos ao estabelecer a distinção entre os dois termos. O texto expresso da lei menciona que por “*naturaleza*” pode-se entender como uma dívida que os homens fazem uns com os outros por razão indeterminada. O conceito também se assemelha à “*natura*”, que ajuda a ser e manter a ordem de tudo que descende dela. Por sua vez, “*natura*” é uma virtude que faz ser todas as coisas no estado ordenado por Deus.

Os conceitos de “*natura*” e “*naturaleza*” nas *Partidas* são amplamente estudados por especialistas das obras afonsinas, ainda que, entre os estudiosos, persistam algumas divergências em relação à análise semântica dos termos. Para Pulido (2021), os termos desenvolvem-se dentro de um plano de relações jurídico-sociais, em que “*natura*” tem um status mais vertical e relacionado à questão da linhagem, ao passo que “*naturaleza*” é mais horizontal, estando mais conectada ao sentido do amor. O autor ainda refuta a teoria de alguns estudiosos ao afirmar que não se trata, exatamente, de uma diferenciação absoluta entre os dois termos, afinal:

Ambos son conceptos que se justifican en planos diferentes de una relación metafísica subyacente, en este caso, las relaciones que se establecen entre los hombres, variando –así lo creemos– dicho esquema metafísico: más teológico desde los parámetros del agustinismo en el primero, y más ontológico y receptivo al aristotelismo en el segundo. (PULIDO, 2021, p. 25)

Percebe-se que a interpretação acerca dos conceitos está mais conectada às questões materiais e sociais, embora também possua relação com os aspectos cosmológicos, fenomenológicos, teológicos e extraordinários do mundo natural. Ao referir-se ao estado das coisas conforme Deus ordenou, a Quarta Partida revela a influência metafísica Aristotélica na obra afonsina, cuja definição da natureza se dá pela harmonia e ordem dos elementos que nela existem e a compõem. Tal ordenamento é descrito na literatura hexaemeral, que relata a origem do universo em seis dias e não de forma simultânea. Deus poderia ter criado céu, terra, sol, lua, animais, plantas, homem e mulher em um ato único, no entanto, preferiu fazê-lo em série, demonstrando que, para que as coisas venham a existir, há uma ordem a ser obedecida. (GLACKEN, 1996, p. 197)

Este ordenamento é explícito no Prólogo das *Partidas*, no qual o legislador explica a escolha do setenário para compor cada uma das sete partes dispostas na obra. Segundo o texto da lei, o número sete foi muito elogiado pelos antigos sábios, especialmente Aristóteles, uma vez que reflete uma série de informações bastante ricas para a compreensão humana. Ainda, segundo estes sábios, o número corresponderia ao número de criaturas que se dividem na terra (seres espirituais, seres celestiais, homens, animais, árvores e plantas, pedras e minerais), ao número correspondente ao movimento das coisas (acima, abaixo, frente, trás, destro, canhoto, ao redor de), ao número correspondente aos planetas (Saturno, Júpiter, Marte, Sol, Vênus, Mercúrio, Lua), ao número correspondente aos sete dias da semana (nomeados conforme o ordenamento dos planetas no céu), etc. (ALFONSO X, Prólogo, *Siete Partidas*, [12--]).

A ordem certa das coisas também é citada na lei LXVII, Título IV da Primeira Partida, onde assinala que a natureza é obra de Deus e que, por isso, ela não se exime de agir de acordo com o ordenamento criado por Deus. Assim, o movimento dos céus, as estações, os climas, tudo é reflexo do que foi posto na terra pelo Senhor, seu criador. Há um motivo pelo qual o pesado não desce e a luz não sobe: é que, segundo Aristóteles, a natureza não age ao contrário e é justamente por estabelecer sempre uma ordem e atuar sempre de certa maneira que ela funciona (ALFONSO X, Partida I, Título IV, Lei LXVII, *Siete Partidas*, [12--]).

3.3 A NATUREZA E AS MÚLTIPLAS PERCEPÇÕES DOS HOMENS MEDIEVAIS

Há uma concepção equivocada de que a Idade Média foi linear, equivalente e imutável. Não obstante, o período perdurou por séculos, o que significou um longo decurso de grandes acontecimentos que influenciaram e modificaram diretamente a cultura daquele povo. Para além do sentido cronológico, destaca-se, também, a questão espacial, uma vez que diferentes grupos se estabeleciam em locais diversos, vivendo de acordo com seus próprios preceitos, valores e costumes. Sendo assim, mesmo que houvesse compartilhamento econômico, político e cultural entre povos, por outro lado, muitas histórias e compreensões dos indivíduos faziam sentido tão-somente *in loco*.

Posto isso, as compreensões dos homens medievais em relação à natureza não foram homogêneas. Embora houvesse diferentes percepções acerca do que o natural representou, um pensamento destacou ante às ideias dos filósofos da Idade Média: para além dos fenômenos físicos, havia, ainda, uma visão ampla e transcendental acerca do cosmos, do mundo e do sentido da vida perante a natureza, sendo ela compreendida como “um sistema de símbolos, uma linguagem figurada de Deus, que recorda aos homens verdades de ordem ética e religiosa, segundo um estreito paralelismo com a Sagrada Escritura” (LE GOFF; SCHMITT, 2002, p. 297).

Dialogando com autores como Rucquoi (2007), Carlos Barros (1999) e Glacken (1996), o historiador Castro Hernandez (2015, p. 6) reforça que a percepção antiga e medieval da natureza está relacionada à criação divina, na qual reproduz a ordem de mundo e universo, refletindo forças, atividades e elementos naturais e sobrenaturais, como parte de um poder superior que organiza a totalidade criada. Assim, a natureza adquire um caráter ordenado e harmonioso, em que a perfeição está simbolizada na beleza e no bem supremo; “a natureza como uma obra perfeita de Deus”. O autor ainda discorre que, durante a Antiguidade Tardia e o início da Idade Média, concebeu-se uma interpretação da natureza como um sistema de

símbolos que deveria ser decifrado pela sociedade, de modo que sua interpretação pudesse transportá-los para um maior entendimento acerca da verdade, aproximando-os, assim, de Deus (CASTRO HERNANDEZ, 2015, p. 9).

Glacken (1996) faz uma profunda análise acerca dos mais diversos pensamentos que os homens tiveram a respeito da natureza no percurso histórico, além de explanar como tais percepções foram moldadas ao longo dos tempos. Destaca que pensadores como Minúcio de Félix (Século II), Tertuliano (Século II) e Lactâncio (final do século III e início do IV), alinhados às ideias de Platão e de filósofos estoicos, reformularam alguns argumentos da antiguidade clássica de percepção da natureza, incorporando nuances do cristianismo. Enquanto filósofos antigos como Lucrécio e Cecílio compreendiam o universo como uma simples disposição organizada de átomos, sem ajuda divina, Minúcio se dispôs a contradizê-los, enaltecendo a beleza da ordem dos céus, harmonia divina e graça de Deus. Em *Octavius*, o filósofo descreve sobre como tudo no mundo foi disposto com informações preciosas impressas no universo para favorecer a vida humana: as navegações, o plantio e outras atividades práticas eram facilitadas pela observação dos céus ou das estações, por exemplo. Para ele, tudo isso é prova da solicitude de Deus para os homens na terra. (GLACKEN, 1996, p. 189)

No século VII, a partir de obras como *Etimologias* (612-621) e *De natura rerum* (613), Isidoro de Sevilha compreendia o mundo como um conjunto de tudo aquilo que se encontrava entre o céu e a terra. Ainda, o teólogo chamou de firmamento todas as coisas que representavam o ar (as nuvens, os planetas, as estrelas, o sol, a lua, o eclipse, nuvens, ventos, neves, etc). Isidoro de Sevilha também menciona e descreve o conjunto de coisas relacionadas ao elemento água (oceanos, mar, rios), bem como as representações dos elementos terra e fogo.

As obras de Isidoro de Sevilha foram amplamente difundidas na Idade Média e sua visão cristã acerca da natureza, no qual os céus e o firmamento correspondiam a um amplo espaço criado por Deus, foi contemplada por muitos pensadores da Península Ibérica, como Elipando de Toledo e Beato de Liébana (século VIII). As *Etimologias* foram dispostas em várias bibliotecas da Espanha, como a Biblioteca Real de Alfonso III e às pertencentes aos mosteiros, como era o caso da Biblioteca de São Julião de Samos, São Cosme e Damião de Abellar, Santa Maria de Celanova, Guimarães, São Pedro de Cardena, ao longo dos séculos seguintes (RUCQUOI, 2007, p. 2-3).

A percepção de uma natureza impregnada pela presença divina, muito recorrente na Idade Média da Península Ibérica, remonta a uma natureza que se confunde com o seu

criador, sendo, por isso, digna de reverência. O prenúncio escatológico da força dos terremotos, a ira das inundações e a natureza selvagem eram uma amostra de que à natureza devia-se respeito e que o homem deveria se submeter a ela, assim como à Deus. Havia, também, uma natureza acolhedora, que dava mostras de sua bondade e misericórdia, feita pelo Criador para que o homem pudesse desfrutar dos seus jardins e hortas (RUCQUOI, 2007, p. 24).

No entanto, a partir dos séculos XI e XII, em Al-Andalus e na Espanha cristã, conhecimentos como astronomia, astrologia, metafísica, medicina, magia, botânica e zoologia impulsionaram uma nova perspectiva do homem diante da natureza. Tal conhecimento passou a ser fomentado a partir de uma estrutura racionalizada, não rompendo, contudo, com a percepção divina, mas sim incluindo em sua faceta o uso da lógica. Adeline Rucquoi (2007, p. 24) chama de “*opus naturae*” o fato de a natureza adquirir, com isso, uma existência própria, não mais dependente da criação divina: “*opus Creatoris*”. A historiadora denomina, ainda, de “filosofia natural” a responsável por conceber, neste período, uma percepção de natureza disposta aos homens para que pudessem dominá-la, atuando, assim, o “*homo artifex*”, ou seja, a intervenção que o homem faz sobre a natureza.

Conduzindo a análise para a compreensão da natureza, particularmente para o reinado Afonsino no século XIII, embora aqui o foco seja a análise das *Siete Partidas*, vale ressaltar que há toda uma produção intelectual no período de Afonso X nas quais essas percepções podem ser mapeadas. O Lapidário, por exemplo, remete até mais diretamente à questão da natureza, uma vez que trata-se de uma catalogação de 360 pedras e suas devidas aplicabilidades. Relacionadas aos signos zodiacais, era entendido que, ao utilizar determinada pedra de determinada maneira, benefícios (ou malefícios) poderiam ser alcançados. Articulado conhecimentos da astronomia/astrologia, medicinais, mágicos, botânicos, dentre outros, o Lapidário, traduzido em 1250 do árabe para a língua castelhana por Hyuda Fy de Mosse al-Cohen Mosca, médico judeu, auxiliado pelo clérigo Garcí Perez, discrimina os elementos naturais e seus influxos no corpo físico e emocional, a partir do uso das pedras, isoladamente, ou associadas a plantas e partes de animais (MATTOS, 2021, p. 17).

Nesta mesma linha, as *Cantigas de Santa Maria*, compostas ou patrocinadas por Afonso X, trazem, em primeiro plano, a devoção do Rei pela Virgem Maria. No entanto, compreensões da natureza e da vida cotidiana relacionada a ela podem ser encontradas, como, por exemplo, na Cantiga 423, que expressa gratidão à Deus por todas as coisas criadas por ele:

¿Cómo podremos agradecer a Dios
todas cuantas cosas buenas hizo por nosotros?
Por nosotros hizo él el cielo, la tierra y el mar,
pues para sí no las necesitaba;
y quien no quiera creer esto,
pretende negar la piedad de Dios.
(Apud: FIDALGO FRANCISCO, Elvira, 2022, p. 600)

A canção indica esta nova abordagem do homem medieval em relação à natureza: mesmo que ali estivessem mantidos seus aspectos divinos e sagrados, possibilitou observar uma hierarquia, já que tudo que há nela foi feito para o homem, o que leva a concluir que natureza e homem, embora criações divinas, não se estabeleciam na mesma escala.

Muitos pensadores cristãos questionavam se a capacidade humana de interferir na natureza era uma amostra de que, hierarquicamente, o homem seria superior às plantas e animais, posto que sua capacidade intelectual viabilizava um certo domínio sobre seu meio, modificando a terra, dominando animais, construindo fortificações e inventando tecnologias que facilitavam qualquer tipo de intervenção em seu meio. Sob o ponto de vista cristão, a resposta estava no livro de *Gênesis*, que esclareceu que o homem, criado à imagem e semelhança de Deus, tem, por Sua graça, domínio sobre toda a natureza. (GLACKEN, 1996, p. 284, 285).

Finalmente deslocando a mesma análise sobre as percepções da natureza na legislação afonsina, O título XII da Segunda Partida é inteiramente dedicado à adoração que o Povo deve ter por Deus. A lei VI da mesma Partida faz menção à Santo Agostinho ao definir que o amor é uma virtude, pela qual os homens desejam ver Deus e usar os seus bens. A referida lei cita que o Santo também reforça a ideia de Deus como criador do homem, sendo este obrigado a amar “*su padre, mas ante deve poner el amor en Dios, que lo crio*” (ALFONSO X, Partida II, Título XII, Lei VI, [12--]). Em seu prólogo, quando os legisladores fazem referência ao conhecimento aristotélico quando conceituam os três tipos de almas, demonstram sua percepção de superioridade do homem sobre o animal:

Almas de tres maneras, dixo Aristóteles, e los otros Sabios, que son naturalmente en las cosas que biuen. E la vna dellas llamaron criadera; e atal como esta han los arboles, e las plantas, e todas las otras yemas de la tierra. E a la segunda dixeron sentidora; e esta han todas las cosas que biuen, e se mueuen naturalmente por si mismas. E a la tercera llamaron alma razonable, que lia en si entendimiento para saber conoscer las cosas, e departirlas con razón. E las otras dos sobredichas, e esta demas, han los omes tan solamente, e non otra animalia alguna. (ALFONSO X, Partida II, Título XII, Prólogo, [12--]).

A lei VII também ressalta as razões pelas quais o Povo deve amar o Criador, além de reforçar o entendimento de que o homem é superior aos outros seres do mundo, dada sua racionalidade:

Por que razones es el Pueblo muy tenuto amar a Dios. / Merced muy grande, e muy maravillosa, fizo nuestro Señor Dios a todos los Pueblos, mostrándoles otra manera nueva de amor, sin las que diximos en la ley ante desta. Ca non le abondo fazer este Mundo de nada, e **al ome la mas fermosa criatura del Mundo, e de mayor entendimiento que todas las otras criaturas e quel fizo Señor dellas**; ni aun quel non quiso dar pena, segund la el merescio, porquel salió de mandado; nin le quiso otrosí calañar los yerros que después fizo, como el pudiera, e deviera; mas tan grande fue su piedad, que sobre todo esto le quiso dar señal, por que supiesse que nunca le fallesceria la su merced, quando menester la oviesse. E este fue nuestro Señor Jesu Christo su Fijo, que embio en este mundo, que fuesse medianero (1) entre el, e ellos, e quiso que tomasse carne e figura de ome, e que sofresse lazeria, mas que otro, e encima, que sofriesse muy cruda muerte: e esto fizo (2) por librarlos de poder del diablo. [...] (ALFONSO X, Partida II, Título XII, Lei VII, [12--], grifo nosso).

O entendimento herdado pelos sábios cristãos de uma superioridade racional do homem em relação aos animais também é claramente exposto no Título VIII, quando, ao legislar sobre as obrigações do rei de amar, honrar e fazer bem à sua linhagem, faz um paralelo às ações dos animais que, mesmo não possuindo entendimento, amam e protegem os da sua espécie, deixando claro que os homens, justamente por serem detentores de entendimento e razão, também tem por obrigação fazê-lo. (ALFONSO X, Partida II, Título VIII, Lei I, [12--]). No mesmo sentido, os legisladores se apoiam nas ideias de Aristóteles e outros sábios quando, ao definir os espectros da alma, assinalam que a alma racional “*ha en sí entendimiento para saber conoscer las cosas, e departirlas con razón*” deixando claro que este é um atributo exclusivo dos homens, não sendo pertencentes aos animais (ALFONSO X, Partida II, Título VIII, Lei I, [12--]).

No dizer de Barros (1999, p. 174-175), essa superioridade é o motivo pelo qual o homem está autorizado a dominar a natureza. O historiador chama de desigualdade necessária, que é o reflexo de uma nova percepção do indivíduo em relação a uma natureza, agora caída, dessacralizada, não mais intrinsecamente conectada à ideia bíblica de paraíso terreno, o que de certo modo autoriza a distinção hierárquica entre os seres. Até mesmo os animais possuem uma escala valorativa, dividindo-se entre aqueles que provêem alimentos, vestimentas e distrações daqueles considerados bestas, devendo ser mantidos sob vigilância constante, podendo ser castigados, pois a qualquer momento poderiam rebelar contra o homem.

3.4 AS INFLUÊNCIAS DA NATUREZA MARAVILHOSA E MÁGICA NO COTIDIANO

Carlos Barros (1999) traça características acerca das quatro perspectivas da natureza a partir do entendimento que os indivíduos medievais mantinham sobre ela. A depender da sua forma de manifestação, ela poderia assumir a característica de hostil, amiga, dominada ou maravilhosa. Aproveitando a análise a partir da catalogação destas representações, trataremos aqui a respeito da natureza entendida como maravilhosa.

Essa perspectiva traz o reflexo da herança que os indivíduos medievais receberam de culturas pré-históricas, também presentes no panteísmo romano, na medida em que objetos inanimados eram percebidos como elementos dotados de alma. A partir dessa cosmovisão, podemos estabelecer sentido acerca da adoração que os medievais direcionavam a alguns elementos naturais, como o sol, a lua, as estrelas, dentre outros. Barros (1999, p. 171) detalha que o racionalismo medieval, que influenciou as elites medievais a partir do século XII, não foi suficiente para modificar a percepção de que a natureza disseminava mensagens ocultas através dos signos dos céus ou de outros de seus elementos.

Sendo assim, a organização dos astros, os eclipses e as mensagens divinas refletidas no firmamento foram guias para aqueles que se dispunham a observar os céus e suas mensagens, sendo que toda a manifestação advinda dela (boa ou má) poderia simbolizar prelúdios ou castigos divinos (RUCQUOI, 2007, p. 7-8). Essa percepção pode ser encontrada nas *Partidas*, quando os legisladores citam as obras astrológicas de Ptolomeu para descrever sobre a arte utilizada pelos sábios, que objetivavam prever o futuro através da observação do curso natural dos planetas e das estrelas. No entanto, há a ressalva de que estes conhecimentos só deviam ser manipulados por verdadeiros conhecedores da arte:

Adivinanza tanto quiere dezir, como querer tomar el poder de Dios para saber las cosas que están por venir. E son dos maneras de adivinanza. La primera es, la que se faze por arte de Astronomí, que es una de las siete Artes liberales: esta, segund el Fuero de las leyes, non es defendida de usar a los que son Maestros, e la entienden verdaderamente; porque los juyzios, e los asolamientos, que se dan por esta Arte, son calados por el curso natural de las Planetas, e de las otras estrellas; e fueron tomadas de los libros de Ptolemeo, e de los otros sabidores, que se trabajaron de esta sciencia. Mas los otros que non son ende sabidores, non deven obrar por ella; como quier que se deven trabajar, de aprender, e de estudiar en los libros de los Sabios. (ALFONSO X, Partida VII, Título XXIII, Lei I, [12--]).

Observa-se, assim, que a Sétima Partida - ao tratar das acusações, dos malefícios causados pelos homens e das punições - autoriza o uso da análise do movimento das estrelas e dos planetas para fins de adivinhação, uma vez que a astrologia está estabelecida como uma

das sete artes naturais. Por isso, o uso da natureza maravilhosa utilizada por pessoas autorizadas para tal fim é protegida pela legislação, já que os dizeres proferidos por um astrólogo, mesmo que pareçam desonrosos, não o são, pois quem diz é a arte e não o sábio com o intuito de ofender (ALFONSO X, Partida VII, Título IX, Lei XVII, [12--]).

O envolvimento de *Alfonso X* com a astronomia/astrologia (a distinção entre os dois saberes só ocorreu séculos mais tarde) é mencionado por Valdeón Baroque (2011, pg. 173, 174), quando o historiador ressalta que a astrologia foi um dos campos de atuação mais relevantes em que o Rei se firmou, já que ele estava interessado em compreender como os planetas interferiam em sua própria existência. Em consequência disso, *Alfonso X* se interessava muito mais pela ciência da natureza, já que a existência de uma estreita relação entre o firmamento e os seres humanos era o pensamento vigente da época.

Dos vários empreendimentos culturais fomentados durante o seu reinado, Afonso X atuava diretamente ou patrocinava suas composições. Foi assim com várias atividades literárias, musicais, jurídicas, dentre outras. As atividades culturais que ocorriam em Toledo eram asseguradas a partir da atuação dos intelectuais envolvidos na confecção ou tradução de diversos tipos de produções. Valdeón Baroque (2019, p. 170) não compreende, portanto, *Alfonso X* como escritor direto das obras produzidas. Para ele, o Rei poderia ser considerado mais como um diretor de uma orquestra que atuava como regente na famosa Escola de Tradutores de Toledo. Mesmo assim, por demonstrar seu interesse pelo conhecimento em todas as formas e dimensões, *Alfonso X* também é mencionado como “o Rei Sábio”.

Sobre o modo de funcionamento das escolas na corte Afonsina, os legisladores explicam suas características:

Que. cosa es Estudio , e quantas maneras son del, e por cuyo mandado deve ser fechos / Estudio es ayuntamiento; de Maestros, e de Escolares, que es fecho en algun lugar, con voluntad , e entendimiento de aprender los saberes. E son dos maneras, del. La una es, a que dicen Estudio general , en que ay Maestros de las Artes, assi como de Gramática, e de la Lógica, e de Retorica, e de Aritmetica, e de Geometría, e de Astrología: e otrosí en que ay Maestros de Decretos, e Señores de Leyes. E este estudio deue ser establescido por mandado del Papa., o de Emperador, o del Rey. La segunda manera es , a que dizen Estudio particular, que quiere tanto dezir, como i quando algún Maestro muestra en alguna Villa apartadamente a pocos Escolares. E a tal como este pueden mandar fazer, Perlado, o Concejo de algún Lugar. (ALFONSO X, Partida II, Título XXXI, Lei I, [12--]).

A adequação do famoso termo "Escolas de Tradutores de Toledo" ainda é questionada por muitos estudiosos, no entanto, Ruano (2000), apoiando-se em Toletto (1942), ressalta que mesmo que não tenha havido, de fato, uma escola tradutora em seu sentido formal para tal

finalidade, é fato que houve, sim, um núcleo de intelectuais patrocinados pela corte empenhados em traduzir diversas obras em um ambiente de produção denominado *Scriptorium* afonsino (RUANO, 2000, p. 14-15).

O conhecimento astrológico foi incorporado pela corte afonsina em um momento de grande efervescência cultural em Toledo, e, de forma inovadora, o Rei privilegiou os escritos em castelhano, já que um dos seus objetivos era impulsionar a cultura em seu reino (VALDEÓN BARUQUE, 2011, p. 167-168).

Sob a perspectiva de uma natureza maravilhosa, *Alfonso X* idealizou a produção de obras no âmbito da astrologia/astronomia, como *El Lapidario*, *Libros del saber de astronomia*; *Tablas astronómicas alfonsíes*; *Ochava esfera*; *Libro de los juegos de ajedrez, dados e tablas*; *Libro de las estrellas fixas*; *Libro de las armellas e Azafea e Alcora*. Por priorizar as obras astrológicas e mágicas, Alfonso recebeu a alcunha de “Astrólogo”. Valdeón Baruque (2011, p. 168) aponta a preferência do rei pelas obras que estão relacionadas ao campo dos problemas dos humanos, como a astrologia, a história, o direito e a medicina.

Além da influência de um pensamento animista sobre a natureza, pode-se observar que os reflexos do cotidiano maravilhoso também se davam no âmbito da vida material. Os indivíduos também utilizavam da observação do firmamento para se situar no que diz respeito à compreensão do tempo. Pelo acompanhamento da jornada do sol, o ritmo da vida era regulado de maneira natural, considerando o percurso solar ao longo do dia. No entanto, com a cristianização da sociedade europeia, houve uma adaptação e, para que as campainhas das Igrejas monásticas anunciassem a hora da oração, a cada três horas o sino badalava. Assim como natureza, a Igreja também atuava de maneira concomitante na vida do indivíduo medieval. No entanto, os dois modos de contagem de tempo não competiam entre si, mas complementavam-se (Baruque, 2004, p. 43-45).

Ao legislar sobre a vida religiosa dos clérigos, as *Partidas* demonstram o mesmo entendimento acerca do tempo:

Cantar non deve ningún Clérigo mas de una Missa en el día, ca bienaventurado es, el que una puede dezir dignamente. Pero el día de Naudad bien puede el Clérigo cantar Missa tres vegadas. La vna a media noche. La otra, quando comienza a alvorecer. La otra, a ora de Tercia. E esto non lo establecio Santa Eglesia siu razón, Ca por la primera Missa, que cantan de noche, se. entiende el estado de los omes, que fue ante de la Ley, quando todos eran en tiniebla; onde dize la profecía de aquella Missa: que los pueblos de las gentes, que andavan en tinieblas; vieron gran luz. E por la segunda que dizen a la luz o al alua, se muestra el tiempo, en que eran los oms so la Ley, que dio nuestro Señor Dios a Moysen, ca estonce escomenco auer conoscencia de nuestro Señor Jesus Christo por los dichos de la Ley e de los profetas (ALFONSO X, Partida I, Título IV, Lei XLIX, [12--])

Reforçando acerca da existência de múltiplas Idades Médias, que se desenrolaram ao longo deste recorte temporal, Valdeón Baruque (2004, p. 51) expõe uma outra perspectiva que perpassou os entendimentos pagão e cristão a respeito das horas. A outra concepção, laica, colocou em voga o surgimento, que ocorreu ao final da Idade Média, de alguns artefatos utilizados para medir o tempo.

A natureza em seu sentido mágico reflete, também, a realidade simbólica dos homens medievais. Os bosques, em particular, dominavam os espaços na Idade Média e possuíam longas extensões de áreas florestais. Conhecidos como a “grande despensa” devido aos seus múltiplos recursos, eram nestes terrenos boscosos que a população extraía flores, frutos silvestres e mel, além de configurar longos pastos que serviam de sustento dos rebanhos.

Além da sua dimensão prático-utilitarista, as florestas tinham uma grande influência no imaginário dos indivíduos: em uma analogia ao deserto bíblico, eram tidas como um retiro espiritual, lugar de reza e meditação, reservado aos eremitas e monges para ir ao encontro de Deus. Por causa de sua muralha natural, estes espaços também serviam de refúgio aos fugitivos, assassinos e foras da lei. Além disso, o risco causado pela presença de animais selvagens era iminente, mas nem só de perigos reais viviam os bosques, uma vez que seres fantásticos e assustadores também reverberavam medo no imaginário medieval. (LE GOFF, 2021, p. 115-118).

Dos bosques eram retiradas as ervas, utilizadas para práticas curativas, preventivas e mágicas. Clarinda Mattos (2021, p. 60), ao relacionar os poderes curativos das pedras descritas no *Lapidário* de Alfonso X, detalha sobre a utilização dos elementos naturais para a farmacologia medieval: além do uso destas pedras e de partes de animais, as plantas eram utilizadas, até em maior medida, pelas pessoas, dada a facilidade da classificação de suas propriedades através de suas cores, texturas, odores e formatos. O manuseio, no entanto, extrapolava interesses benignos, visto que o uso da magia natural, através do manejo de ervas ou venenos, servia também para causar assassinatos, crimes tais passíveis de penas, conforme detalhado a seguir:

Físico, o Especiero, o otro ome qualquier, que vendiere a sabiendas yeruas, o ponçonas, a algún ome, que las compre con intención de matar a otro con ellas, e gelas mostrare a conocer, o a destemprar, o a dar, porque mate a otro con ellas, también el comprador como el vendedor, o el que las mostro como el que las diesse, deven aver pena de omicida porende, maguer el que las compro, non pueda cumplir lo que cuydava, porque se le non guiso. E si por aventura matare con ellas, estonce el matador deve morir deshonorradamente, echándolo a los leones, o a canes, o a otras bestias brauas, que lo maten. (ALFONSO X, Partida VII, Título VIII, Lei VII, [12--])

As práticas abortivas por meio da ingestão intencional de ervas também acarretavam punições. Fosse um ato da própria gestante ou através de terceiro que a tenha induzido a tomar à força, a pena era de morte. No entanto, se o consumo da bebida ocorresse com o feto já morto e o falecimento não tivesse ocorrido por esse motivo, a pena, mais branda, seria a de banimento em alguma ilha por cinco anos. (ALFONSO X, Partida VII, Título VIII, Lei VII, [12--])

Ainda discorrendo sobre as práticas mágicas proibidas, outros tipos de predições também entravam no rol de ações passíveis de punições nas *Partidas*, como a adivinhação, feitiços, presságios de pássaros, clarividência (através da água, cristal, espelho, espada ou outro objeto brilhante), quiromancia, dentre outros, pois eram considerados nocivos e enganosos (ALFONSO X, Partida VII, Título XXIII, Lei I, [12--]).

3.5 EXPLORAÇÃO E CONSERVAÇÃO DA NATUREZA

A Segunda Partida traz em seu título XX a referência expressa ao mandamento bíblico dado a Adão e Eva: crescer e multiplicar. De fato, o ensinamento cristão sobre perpetuar a linhagem sempre foi um ponto importante na cultura medieval e os legisladores alfonsinos reconheciam o entendimento divino de que esta era a primeira e maior natureza de todas, motivo pelo qual cabia ao povo se esforçar para cumprir tal princípio.

Tal indicação foi seguida e recomendada pelo Rei, pois, diferente da atualidade, naquele período não havia a concepção de sustentabilidade e ecologia conforme os parâmetros modernos, que associam a degradação do planeta ao aumento populacional associado ao sistema capitalista, cuja engrenagem está fundamentada nos princípios de elevada produção e de consumo exacerbado. Cabe ressaltar, no entanto, que, embora a percepção baixo medieval castelhana era de que os recursos naturais eram dispostos para desfrute dos homens, como, por exemplo, o solo, que era base da vida e o meio pelo qual as famílias trabalhavam e tiravam seu sustento (Partida II, Título XX, Lei VI), os problemas ecológicos começaram a ser sentidos e a preocupação acerca da conservação dos espaços naturais ganhavam cada vez mais destaque nas obras jurídicas, inclusive nas *Partidas*, como veremos adiante.

O domínio da natureza pelo homem foi não apenas aceito, como justificado pela ideologia cristã. No período patrístico, a filosofia clássica de gregos e romanos foi adaptada e absorvida pelo cristianismo, sendo que um argumento muito recorrente e aceito pelos Padres da Igreja era o do *Timeu* platônico, que concebia Deus como artesão no universo. Por analogia, o homem também poderia ser descrito como artesão da natureza, se levarmos em

consideração o pensamento de muitos religiosos da Antiguidade. Filon de Alexandria (20 a.C. - 50 d.C.), por exemplo, argumentava que o homem poderia ser comparado a um auriga e piloto, que tinha como função cuidar dos animais e das plantas, tal qual um governador, subordinado ao chefe e grande Rei. Para Orígenes, o homem fora designado por Deus como seu sócio na natureza, devendo, portanto, governá-la. A natureza, como elo entre espírito e matéria, foi descrita por São Gregório de Nissa, ao dizer que o homem domina a natureza enquanto esta o ajuda no caminho até Deus. (GLACKEN, 1996, p. 288). As *Partidas* reforçam mais de uma vez as possibilidades utilitárias da natureza para que o homem pudesse se apropriar:

Acrescentando y criando el pueblo su linaje y labrando la tierra y sirviéndose de ella son dos cosas por las que se aumenta la gente y se puebla la tierra según Dios mandó; mas aún hay otra cosa que deben hacer los hombres para ser el mandamiento cumplido; y esto es que se apoderen y sepan ser señores de ella. Y este apoderamiento viene de dos maneras; la una, es por arte, y la otra, por fuerza. (ALFONSO X, Partida II, Título XX, Lei VI, [12--])

Desse modo, a legislação fazia coro ao pensamento dominante na baixa Idade Média de que a natureza já não era uma representação sacra do universo por ter sido feita à imagem e semelhança de seu criador (Rucquoi, 2007 p. 2), mas que manifestava em si a dissociação entre eles, fazendo com que Deus se convertesse em valor absoluto enquanto a natureza passava a ser relativa, antropomórfica, resultando, a partir disso, uma desigualdade necessária, o que amparava o estabelecimento de uma nova interação do homem com o seu meio através de um processo de dominação justificada da natureza mediante técnicas próprias (BARROS, 1999, pg. 174). Algumas técnicas foram especificadas pelos juristas afonsinos:

Apoderarse debe el pueblo por fuerza de la tierra cuando no lo pudiese hacer por maestría o por arte; y entonces se debe aventurar a vencer las cosas por esfuerzo y por fortaleza, así como quebrantando las grandes peñas y horadando los grandes montes, y allanando los lugares altos y alzando los bajos, y matando los animales bravos y fuertes, aventurándose con ellos para lograr su provecho; y porque todas estas cosas no se pueden hacer sin porfía, por ello tal contienda como esta es llamada guerra. Y así aquel pueblo es amator de su tierra, el que tiene en sí sabiduría y esfuerzo para apoderarse de ella haciendo estas cosas sobredichas. (ALFONSO X, Partida II, Título XX, Lei VII,[12--])

Cabia ao homem a perspicácia de encontrar todas possibilidades possíveis de dominação da natureza para o aproveitamento dos recursos naturais a fim de não menosprezar as suas possibilidades utilitárias:

Ca por seso deven los omes conoscer la tierra, e saber para que sera mas provechosa, e labrar-la, e deriscarla por maestría; ca la non deven despreciar, diziendo que non es buena, ca si lo non fuere para una cosa, serlo ha para otra, assi como de suso diximos en algunas leyes deste libro. E esso mesmo deven fazer de las animalias, que en ella son. Ca por entendimiento deven conoscer, quales serán mas provechosas, e que se podrían mas ayna amansar con maestría, e por arte, para poderse ayudar, e servirse dolías, en las cosas que las ouieren menester. E otrosi de las que fueren bravas, auiendo sabiduría para prenderlas, e saberlas meter en su pro. E faziendo esto, se apoderan de la tierra, e seruirse lian de las cosas que son en ella, también de las bestias, como de las aves, e de los pescados, segund mandamiento de Dios. (ALFONSO X, Partida II, Título XX, Lei VI, [12--])

Uma forma comumente associada à dominação do meio está relacionada com a caça, tanto que as experiências dos homens no tempo estão intimamente ligadas a essa prática. Num primeiro momento, imperava seu sentido utilitário, como meio de subsistência dos indivíduos, já que a atividade proporcionava-lhes alimentos, vestimentas e galhadas, que se tornaram úteis para a fabricação de utensílios diversos. Após, tal ocupação extrapolou a exclusividade do sentido primitivo e prático, dando lugar a uma nova perspectiva, que é a esportiva, transformando-se, assim, em um jogo de prazer.

Até o século IX, a caça era direito de todos, porém, com a expansão demográfica a partir dos séculos IX e X, houve uma limitação de recursos silvestres e pastorais e, com isso, a usurpação desse direito pelas classes mais altas. Assim, a hierarquia social determinava, também, o acesso à alimentação: enquanto à classe trabalhadora em destinados cereais ou legumes, aos ricos era concedido o privilégio da fartura de carne, símbolo de prestígio e status, uma vez que “a carne era assimilada ao poder, à força, aos músculos, obtida graças ao corpo-a-corpo guerreiro e glorioso entre o homem e o animal.” (LE GOFF, 2021, p. 136-138)

No final da Idade Média, a caça utilitária servia para abastecer casas de camponeses, conventos, palácios e para a comercialização nos mercados. Na baixa Idade Média, essa prática também era utilizada como um adestramento corporal e militar para reis e nobres, sendo que o objetivo primordial do jogo era buscar, observar e matar o animal, aprimorando, com isso, os sentidos da mente e do corpo a fim de garantir uma boa preparação física e moral. Na Península Ibérica, a caça também era necessária para prover a alimentação dos exércitos durante o processo de guerra dos cristãos contra mouros³.

³ Muitas vezes denominada "Reconquista", a utilização deste conceito suscita debates bastante pertinentes, pois as impressões que o termo suscita estão relacionadas a narrativas antagônicas dentro do campo historiográfico. Essas discussões foram levantadas com bastante clareza em: ALVARO, Bruno Gonçalves. Guerras rendilhadas da erudição: um breve panorama dos combates e debates em torno do conceito de reconquista. *SIGNUM-Revista da ABREM*, v. 15, n. 2, p. 104-126, 2014.

O uso recreativo da natureza como forma de transmutação da fúria era enaltecido nas *Partidas de Alfonso X*. No título V da Segunda Partida, a lei XX, que traz em seu preâmbulo “*Como el Rey deve ser mañoso em cazar*”, exalta os benefícios da caça, descrita como “*arte, e sabiduría de guerrear, e de vencer; de lo que deven los Reyes ser mucho sabidores*”. Dada a importância dessa arte, era uma atividade que devia ser ensinado aos filhos dos reis logo na juventude, juntamente com a cavalgada, jogos e também a manipulação de todo tipo de armas. (ALFONSO X, Partida II, Título VII, Lei X, [12--]).

O prisma da caça no sentido de dominação era a própria manifestação de masculinidade, virilidade e poder, além da representação de vários atributos esperados em um rei:

Mañoso debe el rey ser y sabio de otras cosas que se vuelven en gusto y en alegría para poder mejor sufrir los grandes trabajos y pesares cuando los hubiere. Y para esto, una de las cosas que hallaron los antiguos que más aprovecha es la caza, de cualquier manera que sea, pues ella ayuda mucho a menguar los pensamientos y la saña, lo que es más menester al rey que a otro hombre; y sin todo esto da salud, pues el trabajo que en ella toma, si es con mesura, hace comer y dormir bien, que es la mayor parte de la vida del hombre; y el placer que en ella recibe es otrosí gran alegría como apoderarse de las aves y de las bestias bravas, y hacerles que le obedezcan y le sirvan conduciéndole las otras a su mano. Y por esta los antiguos tuvieron que conviene mucho esto a los reyes más que a los otros hombres. (ALFONSO X, Partida II, Título 5, Lei 20, [12--])

Apesar de ser uma atividade bastante enaltecida para nobres e reis, a caça não deveria ser uma distração aos clérigos:

Venadores ni cazadores no deben ser los clérigos de cualquier orden que sean, ni deben tener azores ni halcones, ni canes para cazar, pues desaguisada cosa es gastar en esto lo que tienen que dar a los pobres (ALFONSO X, Partida I, Título 6, Lei 42, [12--])

A prática estava permitida, no entanto, nos casos em que a caça fosse tranquila, sem desordem ou barulho, e desde que as atividades não atrapalhassem os deveres sacerdotais:

pero bien pueden pescar y cazar con redes, y armar lazos, pues tal caza como esta no les es prohibida porque la pueden hacer sin canes, sin aves y sin ruido; mas con todo eso deben usar de ella de manera que no se les impida por ella las oraciones, ni las horas que tienen que decir. Otrosí no deben correr monte, ni lidiar con bestia brava, ni aventurarse con ellas por precio que les den, pues el que lo hiciese sería de mala fama, pero si las bestias bravas hiciesen daño en los hombres o en las mieses o en los ganados, los clérigos entonces bien las pueden acosar y matar si les acaeciére. (ALFONSO X, Partida I, Título 6, Lei 42, [12--])

O domínio do homem fazia com que seu meio se modificasse constantemente. A prática da agricultura, a abertura de clareira nas florestas, a criação de gados e animais

domésticos, a apropriação de espaços através das construções, tudo isso causava transformações em seu entorno. Glacken (1996, p. 300) destaca que as mudanças do meio eram realizadas por todas as classes, cada qual influenciada pelas suas próprias ideias e conduzidas pelos seus próprios direitos, cobiças e aspirações.

O impacto da natureza no cotidiano do indivíduo medieval era bem contrastante: as sensações maternas de identificação, acolhimento, pertencimento, subsistência e nutrição se misturavam à precariedade dos espaços não higiênicos, impregnados de sujeira e miséria, descartes de lixos e esgotos, tornando-os propensos à propagação de pragas e enfermidades. Muitos destes inconvenientes se deram justamente pela ação humana que resultou em uma grande deterioração do meio ecológico. Este cenário despertou, a partir do século XIII, a preocupação por manter um equilíbrio ante tais ações, acenando para o início de uma visão ecológica no medievo (VALDEON BARUQUE, 2004, p. 19).

No entanto, seria precipitado depreender que não havia consciência e respeito à natureza no período medieval. Em grande parte da Península Ibérica, através dos seus ordenamentos jurídicos, era nítida a consciência social acerca da conservação dos entornos naturais. Nesse sentido, *Alfonso X* estabeleceu nas *Partidas* uma série de normatizações que ordenaram a proteção à natureza. Tais obrigações recaíam, inclusive, sobre o próprio monarca, pois, uma vez que todos viviam das coisas ofertadas pela terra, era obrigação do rei não apenas honrar e guardar seu povo, mas também guardar a terra da qual era senhor (Segunda Partida, Título XI, Lei I). No mesmo sentido, a proibição de cortar árvores e vinhas era estabelecida nas *Partidas*:

los árboles ni las viñas ni las otras cosas de que los hombres viven no las corten, ni las quemén, ni las desarraiguen ni las dañen de otra manera, ni aun por enemistad que tengan los unos contra los otros. Otrosí la deben guardar de los enemigos de fuera, de manera que no puedan en ella hacer daño. (ALFONSO X, Partida II, Título XI, Lei III, [12--])

Inclusive, a lei garantia aos homens o direito de defesa no caso de atentado contra sua propriedade e plantações:

decimos que sería si algún hombre matase a otro que le quemase o destruyese de otra manera de noche sus casas o sus campos o sus mieses o sus árboles, o de día, amparando sus cosas que le tomaban por fuerza; o si matase al que fuere ladrón conocido o al que robase en los caminos públicamente, y el que matase a cualquiera de estos no caería en pena ninguna. (ALFONSO X, Partida VII, Título VIII, Lei III, [12--])

De acordo com Vidotte e Rui (2023, p. 154), a preocupação com a exploração regulamentada dos espaços florestais já era discutida em normatizações dispersas na Península Ibérica medieval. A criminalização dos incêndios, bem como suas respectivas punições, foram objetos das leis visigóticas que, por sua vez, foram mantidas no *Fuero Juzgo* por Fernando III, pai de Afonso X. O próprio Rei Sábio já havia demonstrado preocupações com a criminalização dos incêndios. O *Fuero Real* previa penas para os incêndios de florestas, campos semeados e casas, distinguindo os incêndios de "*ocasion*" e "*a sabiendas*". A pena para os incêndios de "*ocasión*", ou seja, imprudentes ou involuntários, era o pagamento pelos danos causados. Porém, nos casos de incêndios ateados "*a sabiendas*", ou seja, propositadamente, a pena estabelecia que, além do pagamento pelos danos causados, o incendiário teria a morte pelo fogo.

Todo ome que a sábiendas mieses agenas, o pan en eras, o casas, o monte quemare, quemem a él por ello, e peche todo el danno que ende viniere por prueba, o por iura de aquel que recibió el danno: et si por aventura fuer provado que mas levó por su iura que non perdió, pechelo todo doblado lo que demas levó: et si alguna destas cosas ficire por ocasion, peche el danno a bien vista de ornes buenos puestos por el acalle, e non aya otra pena (FUERO REAL, Livro IV, Lei XI, [12--]).

Nas *Partidas*, a legislação afonsina alertava para o fato de que, para manipular o fogo, era necessário atenção e cuidado. Atear fogo em tempos de vento perto de palha, madeira, milho ou outro lugar poderia incidir em queimar propriedade alheia e, caso isso viesse a ocorrer, o dano deveria ser reparado (Sétima Partida, Título XV, Lei X). No entanto, a atenção à propriedade de terceiros poderia ser descartada caso algum incêndio na casa vizinha trouxesse perigo à própria propriedade:

Como aquel que derriba la casa de su vezino, por miedo que ha que vena fuego a la suya, non es tenuto de pechar el daño que fiziesse por tal razón. / Enciendesse fuego a las vegadas en las Ciudades, e en las Villas, e en los otros lugares, de manera que se apodera tanto en aquella casa que comienza a arder, que lo non pueden matar (1) a menos de destreyer las casas que son cerca dela. E porende dezimos, que si neguno derribasse la casa de alguno otro su vecino, que estuviesse entre aquella que ardía, e la suya, para destajar el fuego, que non quemasse as suyas, que non cae porende en pena ninguna (2), nin es tenuto de fazer emienda de tal daño como este. Esto es, porque aquel que derriba la casa por tal razón como esta, non faze a si pro tan solamente mas a toda la Ciudad. Ca podría ser, que si el fuego non fuesse assí destajado, que se apoderaria tanto, que quemaría toda la Villa, o gran parte della. Onde, pues que a buena entencion lo faze, non deve porende rescebir pena. (ALFONSO X, Partida VII, Título VIII, Lei III, [12--])

A partir do Século VII e VIII, com o aumento da população e a melhoria dos instrumentos agrícolas, os bosques começaram a dar lugares a grandes clareiras, fazendo com que a preocupação em proteger os bosques se tornasse recorrente. Em grande parte da Península Ibérica, vários ordenamentos jurídicos elaboraram controles a fim de restringir ações potencialmente danosas aos bosques, sendo exigido, muitas vezes, uma licença expressa da autoridade para a extração de madeira. Em 1479, nas legislações de Requena, estipulou-se que cada vizinho poderia fazer vinte carregamentos de lenha por ano, desde que as colocassem nos pátios e eiras, evitando, assim, a propagação de incêndios. Em Utiel, nove capítulos regulamentaram o uso de lenha, ramos e azinheiras, proibindo retirar lenhas sem permissão do Conselho (MONTALVO, 2020, p. 8). No mesmo sentido, os legisladores afofsinos, estipularam limites sobre cortes de árvores e vinhas:

Como aquellos que cortan a mala intención arboles, o vinas, o parras, deven pechar el daño que y fizieren. / Arboles, o parras, o vinas, son cosas que deven ser mucho bien guardadas (1), porque del fruto dellas (2) se aprovechan los omes, e reciban muy gran plazer, e gran conorte quando las veen: e dellas non fazen enojo a ninguna cosa (3). Onde, los que las cortan, o las destruyen a mala intención, fazen maldad conocida. E porende mandamos , que si alguno fiziere daño en viña de otro, o en arboles qualesquier (4), de aquellos que dan fruto (5), cortándolos, o arrancándolos, destruyéndolos en qualquier manera (6), que aquel cuyos fueren, puede demandar emienda del daño a los que lo fizieren , e deve ser apreciado (7) por omes buenos, e sabidores; e de si aquel que lo fizo, es tenuto a lo pechar doblado (8). E si el daño fuesse fecho en vides, o en parras (9), pueden escarmentar a aquel que lo fizo, como a ladrón; e esto es en escogencia del que rescibio el daño, de demandar quel sea fecha emienda en una destas dos maneras, qual mas quisiere: e si escogiere que le sea fecha emienda como de furto, e acusar a aquel que lo fizo, como a ladrón, si el daño fuere grande (10), o desaguizado, deve morir (11) porende el que lo fizo; e si non fuere tan grande por que meresca esta pena, estonce el Judgador develo escarmentar en el cuerpo, según su alvedrio (12), en la manera que entendiere que merece, según el daño que fizo, e el tiempo, o el lugar, do fuere fecho. Pero si algún ome oviere árbol que fuere raygado en su tierra, e las ramas del (13) colgassen sobre la casa de otro su vecino, estonce, aquel sobre cuya casa cuelgan, puede pedir al Judgador (14) del lugar, que mande al otro que lo corte fasta en las rayzes (15), porque le daña a la casa colgando sobre ella; e el Judgador develo ver, e si entendiere que faze daño, develo mandar cortar; e si el otro non lo quisiere fazer después que lo mandare el Juez, puédelo cortar (16) aquel sobre cuya casa cuelgan las ramas, e non caera porende en pena ninguna. Otrosí dezimos (17), que si el árbol, o la vid, estuviessen raygados en huerto, o en tierra, de uno e colgassen las ramas (18) sobre la heredad de otro, que aquel sobre cuja heredad colgaren, puede demandar al Juez, que mande cortar las ramas que cuelgan sobre su heredad, de que rescibiesse daño (19); e si el otro non lo quisiesse íazer por mandado del Juez, puédelo el por si mismo cortar, e non cae porende en pena ninguna. Esso mismo, dezimos, que deve ser guardado, quando la figuera , o algund árbol, colgasse sobre la carrera publica (20), de manera, que los omes non pudiessen passar por y desembargadamente; que qualquier que cortasse las ramas que assi colgassen, non deve aver porende pena ninguna. (ALFONSO X, Partida VII, Título XV, Lei XXVIII, [12--])

Com isso, os abusos cometidos nas explorações das florestas eram contidos pelas intervenções das autoridades reais e locais. Tal aceno do Rei foi importante para que os recursos naturais pudessem ser garantidos ao seu povo, além de cumprir, assim, sua obrigação de honrar e guardar a terra.

4 PERSPECTIVAS E CAMINHOS PEDAGÓGICOS: AS SOCIEDADES MEDIEVAIS, A NATUREZA E O ENSINO DE HISTÓRIA IBÉRICA

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A sociedade atual possui uma relação dicotômica com a Idade Média, pois ao mesmo tempo que ela é a representação de um passado distante que não se relaciona com a dita modernidade, existe, também, um ponto de aproximação e presença, seja pelo apoderamento dos seus elementos nas artes, no imaginário ou pelas heranças recebidas e que, na maioria das vezes, desconhecemos ou ignoramos.

A aproximação destes passados pode ser materializada através de releituras, entendimentos e reflexões acerca da Idade Média a partir das idealizações que modernidade e contemporaneidade tem sobre o medieval, a ponto de fazer romper um novo campo de estudos na academia, denominado neomedievalismo. Altschul, Bertarelli e Amaral (2021, p. 6) explicam que, enquanto o medievalismo corresponde a uma área acadêmica nas quais são realizadas pesquisas acerca do campo historiográfico medieval, por sua vez, o neomedievalismo explora os reflexos e as impressões acerca da Idade Média fora desse período. Com isso, a História não se limita apenas à análise do passado, mas também aos modos como esses eventos são revisitados após o período que convencionou-se chamar de Idade Média.

Funari e Silva (2020) apoiam-se em Hartog (2003) para discutir sobre o presentismo e como essa preocupação predominante com o imediato afeta os estudos históricos. A dinamicidade do fluxo de informações na qual a sociedade atual vê-se envolvida pode induzir a uma seletividade em relação ao consumo de informação, fazendo com que os estudos do “passado” sejam preteridos em razão de uma história do “tempo presente”. Por isso, as discussões acerca do período medieval são comumente alvo de questionamentos quanto à sua necessidade e importância, ficando, assim, à margem dos estudos históricos em sala de aula e demais espaços de ensino, formais ou não.

Em contrapartida, Altschul (2022) revela que a importância de se estudar a recepção do período medieval em “países sem medievo”, como é o caso do Brasil, apoia-se no fato de que, para a historiadora, a Idade Média não é um período histórico, mas sim uma ideia que pode e deve ser trabalhada sob diferentes contextos, momentos e lugares. Tais reflexões são bastante pertinentes visto que a partir delas constroem-se as formas com que os conhecimentos históricos são aplicados e recepcionados diante de nossa própria realidade e políticas internas. Além disso, a autora alerta para as armadilhas positivistas que nos são impostas pela academia neoliberal, que associa as relevâncias temáticas a partir da sua utilidade social.

Dito isso, concordamos com Bloch (2001) quando interpreta as dimensões do tempo histórico como algo dicotômico e suscetível a infinitas interpretações. Passado e presente se relacionam constantemente e até mesmo a ideia do que chamamos de presente é complexa: “o que é, com efeito, o presente? No infinito da duração, um ponto minúsculo e que foge incessantemente; um instante que mal nasce morre” (BLOCH, 2001, p. 60).

Assim como a marginalização ou interpretação ofuscada sob a qual a Idade Média costuma ser explorada, é também bastante urgente e necessário refletir sobre estudos do mundo ibérico, pois o apagamento desse campo historiográfico no Brasil acontece tanto no âmbito da representação da Idade Média no cinema, nas artes, nos discursos políticos, culturais e filosóficos, quanto na formalização dos currículos de ensino da educação básica. É o que aponta LIMA (2012), quando analisa as representações da península ibérica dos livros didáticos:

Em termos mais específicos, as referências à Península Ibérica são ainda mais problemáticas, pois, além de incluir esses estereótipos genéricos sobre o medievo, ainda contam igualmente com uma espécie de política de esquecimento. Salvo exceções, podemos dizer que há um discurso rarefeito ou silencioso atravessando as narrativas elaboradas sobre esse tema nos livros didáticos analisados. (LIMA, 2012, p. 187)

O historiador ainda salienta que o apagamento de história da Espanha em prol de uma História do medievo inglês, francês e alemão, acontece de forma subliminar mesmo quando há uma ênfase nos estudos relativos à Península Ibérica, pois os mesmos acontecem a partir de uma perspectiva eurocêntrica:

Até mesmo a vinculação da Península Ibérica com o mundo muçulmano parece seguir explícita ou implicitamente essa pauta, visto que o estudo dessa região só se justificaria porque tornar-se-ia um veículo transmissor de saberes e técnicas “árabes”

para a modernidade. Como se vê, em maior ou menor grau, dita ou não-dita, a perspectiva é teleológica (LIMA, 2012, p. 187)

No enfrentamento a essa realidade, o Programa de Pós-Graduação em História Ibérica da Universidade Federal de Alfenas foi criado com a proposta de estudo da Península Ibérica em diferentes temporalidades. Neste âmbito, nossa proposta é focada na Idade Média, considerando, a partir de uma fonte histórica do século XIII, as *Siete Partidas* de Alfonso X, as relações dos indivíduos com a natureza, em todas as suas dimensões. Desta forma, há a oportunidade de uma decolonização do ensino, a partir do momento em que jogamos luz em uma historiografia não tanto explorada nos espaços formais de ensino.

Com isso, a observação de uma fonte histórica ibérica medieval abre-nos a possibilidade de concepção de novos prismas e descobertas de nossas vivências e o olhar, que se volta para determinado período do “passado”, retorna também às nossas experiências cotidianas, como se fosse possível utilizar, de acordo com Marc Bloch, uma certa escala de comparação, que, segundo ele, é uma ferramenta importante para a acessarmos uma interpretação daquilo que não vivemos diretamente, e, mesmo que fuja à nossa compreensão, não podemos negar simplesmente por se tratar de experiências estranhas à nós (BLOCH, 2001, p. 60)

Assim, as discussões sobre a natureza e sobre as formas com que os indivíduos a ocupam, interagem e modificam-na podem se tornar um interessante caminho para discutirmos tanto acerca dos conhecimentos sobre a História Medieval na Península Ibérica quanto sobre a integração destes estudos com a nossa própria realidade. Esta integração dos saberes e suas conexões com a atualidade nos dão a oportunidade de abordar, de forma transversal, outros assuntos que impactam a sociedade atual no que se refere à percepção pós-moderna e antropocêntrica sobre a natureza, exploração dos recursos naturais, ecologia, sustentabilidade, e assuntos correlatos tão necessários a serem discutidos nos âmbitos formais de ensino.

Em contraposição à dita neutralidade do campo científico, concordamos com Paulo Freire (2015, p. 16-17) ao esclarecer que nosso interesse não é abordar temas tão delicados de forma imparcial, mas, dentro de uma postura rigorosamente ética, fomentar a reflexão e a criticidade do nosso modo de ser e estar no mundo. Assim, no que tange às reflexões sobre ensino e natureza, nosso referencial teórico abrange a crítica ao sistema capitalista e seus impactos na sociedade e na educação a partir dos elementos do materialismo histórico dialético desenvolvido por Marx e Engels, mas revisitados na pesquisa a partir das ideias de Freire (1974, 2015), Gentili *et al* (2001) e outros. Em relação ao ensino de História Ibérica e

História Medieval, utilizamos como aporte teórico as reflexões de Gandin e Gandin (1999), Lima (2012), Moreno (2019) e outros.

Apresentar a pesquisa em forma de Objeto de Aprendizagem (OA), utilizando, portanto, vídeos como recursos pedagógicos, pode ser uma importante ferramenta que visa propiciar aos alunos articular os saberes das ciências da natureza e suas tecnologias no Ensino Médio como conteúdo curricular ao passo que, “evocando passado no presente”, eles são capazes de refletir criticamente os assuntos abordados, ressaltando que o simples conhecimento sobre fatos passados não se tornam importantes por si só, mas estudá-los e refleti-los a partir da nossa vivência e realidade, ampliará nosso olhar sobre nossa própria relação com a natureza, os espaços e a exploração dos recursos para nossa subsistência.

Essa observância pode levar à percepção das relações capitalistas, das escalas de poder que nele estão incluídas e seus reflexos no sistema de ensino. A partir disso, as escolas possuem um grande papel na formação de sujeitos autônomos e com a possibilidade de intervir criticamente no âmbito social. Por isso, o estímulo da criticidade bem como da autonomia reflexiva é de suma importância para que a ética do cidadão se sobreponha à ética do mercado (GENTILI, p. 261-264).

4.2 FERRAMENTAS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALAS DE AULA: OBJETO DE APRENDIZAGEM

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. (FREIRE, 2015, p. 68)

A prática educativa para ser emancipadora precisa ser ética e estética, como assentia Freire (2015, p. 26), pois a experiência de ensinar-aprender só acontece bela se, ao seu lado, caminhar a decência e a seriedade. Algumas premissas indispensáveis para tal prática trazem em si beleza e eticidade, resultando na transformação e modificação dos sujeitos, tornando eles mesmos agentes de mudanças. Embora carregadas de sensibilidade e criticidade, não há que se dispensar métodos e técnicas que possibilitem uma prática formativa capaz de estabelecer sentido e razão de ser.

No que se refere ao exercício da docência no campo da História, para que o professor consiga criar um ambiente favorável à aprendizagem, é preciso que ele observe três aspectos fundamentais: a teoria, a didática e o aluno. Ou seja, além de compreender bem

conhecimentos teóricos que perpassam sua área, ele precisa associar seus conhecimentos à didática de ensino. Por fim, compreender o universo do aluno é fundamental para que as metodologias aplicadas sejam eficientes. Em suma, como mencionado por Caimi (2015, p. 111), “para ensinar História a João é preciso entender de ensinar, de História e de João”.

Para tanto, é oportuno que o docente tenha à sua disposição ferramentas que colaborem com o objetivo que se pretende alcançar, para que o processo de aprendizagem seja cumprido de maneira eficaz. Masetto (2003) recorre ao *Dicionário Larousse* para definir “técnica” como “meios materiais utilizados na confecção de uma arte”, complementando, ainda, que esse conceito se aplica também ao tipo de “arte que se chama docência”. (MASETTO, 2003, p. 86). Para o autor, as técnicas ou estratégias de ensino consistem em decisões sobre tudo o que envolve o processo de aprendizado, incluindo as ferramentas e recursos que objetivam facilitar o processo de ensino-aprendizado.

A partir disso, Belloni (2001, p. 54) descreve acerca da complexidade do processo educativo e sobre a utilização de tecnologias capazes de intermediar, complementar ou apoiar o professor no exercício de sua prática docente. Embora ao mencionar sobre o uso de tecnologias, de imediato, pensamos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), é importante ressaltar que ferramentas tecnológicas ultrapassam esse escopo por representarem tudo aquilo que estão disponíveis em nosso cotidiano, como, por exemplo, utensílios, livros, papel, canetas, etc. A ação que determina o modo como elas são utilizadas caracteriza-se técnica. Por fim, tecnologia é a junção de ferramentas e técnicas.⁴ Logo, as tecnologias de educação são aquelas cujo objetivo visa facilitar a aprendizagem. Das inúmeras possibilidades metodológicas, as tecnologias de ensino representam ferramentas importantes para potencializar o processo de aprendizagem.

Os Objetos de Aprendizagem (OA) correspondem a ferramentas que ampliam as possibilidades de ensino. Aguiar e Flôres (2014) expõem que um aspecto importante a ser considerado em relação ao OA é a intencionalidade; a seleção prévia dos objetivos que o professor almeja alcançar, juntamente com a escolha do objeto de aprendizagem para determinado fim, poderá acarretar no sucesso ou insucesso da atividade didática.

O conceito de OA ainda é múltiplo e compreendido de diversas formas por vários autores, a depender da sua importância para o ensino e dos aspectos que envolvem o seu uso. Aguiar e Flores (2014) apoiam-se em Wiley (2000) para destacar sobre a intencionalidade do

⁴ Kenski, Vani Moreira. Tecnologias e ensino presencial e a distância. 2003. Papirus Editora.

objeto na prática pedagógica, em Tarouco et al. (2003) para definir o OA como um recurso complementar ao processo de aprendizagem, e em Koohang e Harman (2007) ao relacionar os OA's como ferramentas mais amplas, atentando-se para o fato de que estas não precisam ser objetos de aprendizagem exclusivamente digitais.

Embora os OA's não necessitem envolver o uso de tecnologias da informação, é inegável o impacto que as Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC's) tiveram no processo de ensino. As mídias sociais digitais, além da dinamicidade e o acesso instantâneo às informações, fizeram com que o processo educativo precisasse se adaptar para acolher essas novas demandas. A utilização de diferentes tipos de mídias (vídeos, jogos, redes sociais) é um fenômeno que demonstra como as práticas pedagógicas podem se alinhar às novas mudanças.

Diante disso, entende-se que a utilização de vídeos pedagógicos pode constituir uma importante ferramenta que desperte uma interação dinâmica e profunda com os temas abordados previamente. Concordamos com Moran (1995) ao especificar que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORAN, 1995, p. 28)

Ante as inúmeras possibilidades de utilização dos recursos audiovisuais no ensino de história e a efetiva contribuição que este OA pode estabelecer para a construção do conhecimento científico, optamos pela construção dessa ferramenta como suporte pedagógico e tecnológico para comunicar a pesquisa apresentada.

4.3 OS HOMENS MEDIEVAIS E A NATUREZA A PARTIR DE OBJETO DE APRENDIZAGEM: CONCEPÇÃO E CONSTRUÇÃO DO OA

As pesquisas e reflexões visando apresentar o resultado da pesquisa ao seu público alvo de maneira satisfatória e que pudesse cumprir os requisitos pedagógicos para este fim foi um processo que se estendeu durante um longo período. A partir dos direcionamentos obtidos, a proposta de criação de vídeos pareceu mais viável, considerando o público alvo e as possibilidades disponíveis para produção. Como referência, foi utilizado o instagram do professor Gustavo Montalvão Freixo, doutorando em História pela Universidade do Rio de

Janeiro (UNIRIO), através do projeto de divulgação científica denominado “Histudando”, cujo objetivo é difundir o conhecimento histórico nas redes sociais.

A intenção é que os vídeos contenham grupos de histórias que se entrecruzam e que comunicam informações acerca do reino de Castela e Leão no século XV, seus indivíduos, seu modo de se organizar socialmente e o impacto que isso causa em sua relação com a natureza, bem como informações sobre o rei Afonso X, seu próprio modo de perceber seu entorno, seja através de uma visão do micro, mas também do macrocosmo. Ainda, a fonte utilizada também será apresentada nos vídeos.

A ideia foi produzir o quantitativo de quatro vídeos com duração de aproximadamente quatro minutos cada, contando, ainda, com um pequeno vídeo introdutório cujo objetivo é apresentar aspectos gerais da pesquisa.

Os vídeos estão dispostos em sequência no Youtube (plataforma de compartilhamento de vídeos), através do canal @IdadeMediaeNatureza, sendo que conta, inicialmente, com um vídeo introdutório. O primeiro vídeo intitulado "*Alfonso X e Las Siete Partidas*"; o segundo, "As múltiplas percepções dos homens medievais em relação à natureza"; o terceiro vídeo, "As influências da natureza maravilhosa e mágica no cotidiano"; e o quarto e último vídeo da série, "Conservação e exploração da natureza".

Não ignoramos, porém, que a utilização de vídeos pedagógicos em determinadas escolas pode se tornar excludente, ante o descaso que alguns representantes governamentais tratam a educação e o reflexo que isso se dá nas estruturas dos ambientes escolares, principalmente no que diz respeito ao acesso à internet e computadores disponíveis para os alunos. No entanto, a inclusão digital é cada vez mais presente na sociedade e, mesmo que de início pareça utópico, entendemos que as políticas de governo serão, cada vez mais, impelidas a investir em recursos tecnológicos nos ambientes formais de ensino. No entanto, como recurso alternativo, embora não ideal, um manual de instruções sobre como baixar vídeos do youtube de forma gratuita será disponibilizado. Com isso, em contraposição à lógica individualista imperante em nossa atualidade, espera-se trabalhar, também, a noção de solidariedade entre os alunos e professores, além de fomentar a capacidade de resolução de problemas.

4.4 ARTICULAÇÃO DOS SABERES DA NATUREZA COMO CONTEÚDO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Em relação aos itinerários formativos dispostos para alcance de habilidades e competências preconizadas pela Base Nacional de Currículo Comum (BNCC), principalmente duas deverão ser articuladas e mobilizadas através do OA, sendo elas:

- a) Ciências Humanas e Sociais aplicadas no Ensino Médio - Competência Específica 1: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles;

- b) Ciências da Natureza e suas tecnologias no Ensino Médio - Competência Específica 2: Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis.

No que diz respeito à abordagem dos OA's em sala de aula, os vídeos podem ser uma ferramenta para oportunizar ao aluno reconhecer outras dimensões espaço-temporais - o medievo ibérico - rompendo as amarras das nossas concepções e interpretações modernas e eurocêntricas, utilizando, como ponto de partida, o estudo da natureza e suas múltiplas representações para aquela sociedade e, conseqüentemente, seus reflexos em nossas próprias percepções. Sobre o ensino de História Medieval e História Ibérica, trataremos posteriormente.

Primeiro, vamos refletir, especificamente, acerca do estudo da natureza, pois, ampliar nosso olhar para outros tempos e espaços, nos possibilita compreender o nosso próprio modo de ser e estar no mundo. Pádua (2010) explica que, a partir do momento em que o indivíduo se insere no cerne de uma sociedade e começa a se territorializar por meio da construção dos seus ambientes e interação com os espaços concretos do planeta, a percepção social passa a refletir também nos temas ligados ao mundo natural, dado que “a produção de um entendimento sobre esse mundo tornou-se um componente básico da própria existência social” (PÁDUA, 2010, p. 83).

Somando este entendimento sobre o mundo natural a uma educação emancipadora e crítica, o objeto de pesquisa enseja também abrir possibilidades para debates transversais,

atuais e necessários sobre nossa consciência ambiental e nossas ações diante das informações que temos sobre o assunto. Embora um tema atual e recorrente, a reflexão ambiental sempre esteve presente nas ideias dos grandes pensadores que, em diferentes épocas e contextos, traziam contemplações acerca do meio natural e reflexões sobre a finitude dos recursos naturais. A partir disso, o pensamento ecológico foi se estruturando ao longo dos tempos, e, a partir dos anos 70, o tema, com ênfase na preservação do meio natural, tomou forma como campo metodológico. Foi na universidade da Califórnia em Santa Bárbara, Estados Unidos, que foi ofertado o primeiro curso de História Ambiental. Conforme os clamores por responsabilidade ao meio ambiente ressoavam na sociedade, esse campo historiográfico se firmava nas esferas de saberes estruturados da academia (PÁDUA, 2010, p. 83).

Estas análises evoluíram para o que, a partir do século XX, passou a ser discutido como “Antropoceno”⁵. A conceitualização refere-se a uma nova era geológica que reflete as alterações climáticas e ecológicas ocasionada diretamente pela ação humana a partir da Revolução Industrial, repercutindo, assim, em um impacto devastador na biosfera do planeta, com efeitos insustentáveis que colocam em evidência a emergência de políticas ecológicas e sanitárias a fim de conter o avanço de um colapso ambiental. São múltiplos e controversos os discursos que envolvem o conceito - que é transversal, desde os ligados diretamente ao campo geológico (embora a utilização do termo como conceitualização de nova época geológica não tenha sido reconhecida pela União Internacional de Ciências Geológicas), mas, também, aqueles apropriados por narrativas filosóficas e políticas, com objetivo de suscitar novos questionamentos e promover mudanças com o intuito de romper o pensamento binário homem x natureza, a fim de promover uma interação mais humanista entre os dois (FERRÃO, 2017).

O fato de a famosa frase de Fredric Jameson “é mais fácil imaginar o fim do mundo do que o fim do capitalismo” ressoar de forma brutalmente realista, ela pode representar um dos motivos pelo qual o processo educativo deve romper com a “neutralidade” imposta pelo mercado. Educar é um processo político e, como bem dito por Paulo Freire (2015), é preciso ser contra “toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário”, e mesmo que essa resistência possa parecer utópica ou idealista, cabe a nós acreditar que

⁵ O conceito, como campo de saber das ciências sociais e políticas, vem sendo revisto, já que a crítica ao modo de vida capitalista trouxe novas abordagens e responsabilizações com a utilização de novas categorias como “Capitaloceno” e “Lixoceno”. (GABOARDI, Shaiane Carla; NUNES, Lauren De Cesaro, 2021)

mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2015, 53-54)

Desse modo, para que a educação seja uma ferramenta de mudança e que o olhar sobre nosso espaço, nosso consumo e a natureza possa ser um caminho para transformar de maneira profunda a concepção histórico-social do aluno, é preciso conceber a educação como um processo de formação para a vida humana e não apenas para o trabalho, que vise a emancipação do sujeito e que supere a “lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (JINKINGS, 2008, p. 15).

Ressaltamos, no entanto, que, quando abordamos sobre meio ambiente e sustentabilidade a partir da historiografia medieval, é importante não incorrer em anacronismos e perceber que o olhar moderno sobre o que representam práticas sustentáveis podem estar ofuscados pelas diferenças culturais, éticas, políticas, econômicas, materiais e sociais que envolvem o tema. Embora as preocupações atuais com a preservação ambiental possam ser entendidas como maiores que as medievais, aquele cenário de dominação da natureza não se assemelhava às práticas predatórias da atualidade de esgotamento dos recursos naturais ante à lógica ideologizada de acumulação capitalista.

4.5 PÚBLICO ALVO E MATERIALIDADE DO ACESSO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NAS ESCOLAS PÚBLICAS

O público-alvo definido são os estudantes do 1º ano do Ensino Médio ou professores das séries correlatas. Uma vez que o Objeto de Aprendizagem será direcionado às escolas públicas de Ensino Médio, é importante uma reflexão acerca da garantia ao direito fundamental de acesso à educação (Art. 6º da Constituição Federal/88), à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Art. 3º, inciso I, Lei 9.394/96) e ao princípio fundamental de garantia ao padrão de qualidade da educação (Art. 3º, inciso IX, Lei 9.394/96).

Embora elencados na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e na Lei Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB 9394/96), a materialidade do acesso à igualdade e qualidade de ensino é posta à prova quando são considerados os critérios de classe, conforme demonstra Roger Dale em seu artigo “O marketing do mercado educacional e a polarização da educação” (1999). O autor expõe e critica a forma com que muitas vezes a educação é mercantilizada e as implicações da instauração desse tipo de lógica neoliberal no

âmbito educacional. Suas análises demonstram que o sistema aumenta ainda mais a discrepância entre escolas públicas e privadas, fazendo com que certos alunos tenham um valor maior que outros, e - diferentemente dos clientes do mercado, que são todos iguais - alguns estudantes possuem até mesmo valor negativo, já que seus resultados interferem diretamente no coeficiente que algumas escolas desejam alcançar, considerando que elas vislumbram melhores posições em rankings educacionais para gerar, muitas vezes, um aumento no recebimento de recursos orçamentários. Dale (1999, p. 165) conclui que este sistema se torna falho e segregador a partir do momento em que um tipo específico de “clientela” é afastado da escola, geralmente selecionado por questões de classe e/ou etnia.

No mesmo sentido, R. W. Connell (1999) discute a ideia da desigualdade social e sua relação com o sistema de ensino. Para ele, o nível de pobreza⁶ é proporcionalmente direto ao nível de fracasso dos sujeitos nos ambientes educacionais. Ainda, o insucesso escolar dos indivíduos que são expostos à exclusão social é causado justamente pelo sistema educacional, que seleciona e exclui os menos favorecidos. Potencializadores desse efeito, dois problemas são levantados pelo autor ao longo do artigo. O primeiro diz respeito ao currículo, que traz em si o reflexo ideológico da classe dominante. Outro ponto problemático se dá pelas metodologias de ensino aplicadas, uma vez que “tópicos e textos convencionais, métodos de ensino e de avaliação tradicionais tornam-se fontes de dificuldades sistemáticas” (CONNELL, 1999, p. 27). Concordamos com o autor ao considerar que estes são dois grandes fatores limitadores para uma educação emancipatória e, por isso, vamos abordar, separadamente, cada um deles, apontando, também, caminhos alternativos para um ensino de história alinhado à realidade concreta, às práticas cotidianas e que possa contribuir para a formação cidadã de alunos, professores e demais envolvidos no processo educativo.

4.5.1 O currículo dominante versus decolonização do ensino de História

Em relação ao currículo, como exposto por Gandin e Gandin (1999), um dos grandes problemas da educação está centrado na “grande tendência hegemônica”, que tem em si a essência ideológica dominante e elitizada, cujo objetivo não consiste em formar sujeitos críticos e reflexivos, mas sim, adequar mão de obra qualificada para o mercado. Com isso, escolas estão sendo invadidas pelos valores do mercado, não constituindo cidadãos, mas

⁶ O autor retoma Harrington (1962) além de Devine e Wright (1993) ao destacar que existem “subculturas da pobreza”, ou seja, uma diversidade de sujeitos em situação de vulnerabilidade, citando como exemplo, os idosos, minorias, trabalhadores rurais, etc. Cada subcategoria carrega em si suas próprias características e afeta de modo diferente a qualidade de ensino a qual tem acesso

futuros colaboradores de empresas" (GANDIN e GANDIN, 1999, p. 65).

A mesma perspectiva é compartilhada por Silva (2016) ao refletir acerca das disputas ideológicas que giram em torno do currículo, indicando que ele carrega em si implicações de identidade e subjetividade, além da perspectiva pós-estruturalista de poder, uma vez que, ao indicar certos conhecimentos a serem ensinados em detrimento de outros, reflete pura e simplesmente uma relação de reprodução da ideologia dominante, afinal,

As teorias do currículo não estão situadas num campo 'puramente' epistemológico, de competição entre 'puras' teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2016, p. 16)

Gandin e Gandin (1999, p. 57) revelam as duas forças antagônicas que colidem ante a disputa pela participação e, conseqüentemente, poder nos ambientes formais de ensino. De um lado, há o grupo conservador que endossa o status quo e classifica os fracassos como uma causa individual e não social, validando a tendência meritocrática operante no capitalismo. Já do outro lado, há um grupo que critica a organização social, que, injusta e desigual, exclui a maioria das pessoas da possibilidade de se apropriar de fato das condições materiais, espirituais, culturais, espirituais e políticas de uma sociedade.

A partir desse escopo, é preciso que a narrativa de uma suposta neutralidade do currículo tradicional seja confrontada, pois, ao utilizar o argumento de que propaga um conhecimento meramente científico, a classe dominante continua a imbuir nas entrelinhas suas mensagens cujo objetivo é tão-somente manter o estado das coisas dessa sociedade injusta e desigual.

Esse deslocamento de ênfase do currículo pode ser buscado no que é conceituado decolonização de ensino, cuja finalidade é conceber espaços para a multiculturalidade, para diferentes narrativas e possibilitar diversas formas de identificações no ensino de História. Tomando emprestado a denominação utilizada Trouillot (2011) e Mignolo (2017), Moreno (2019) critica a chamada “colonização do tempo e do espaço”, que sublinha uma história única, geralmente evocando uma linha do tempo singular, em uma narrativa colonial e imperial, via de regra retomando à Europa como um centro de referência, um ideal de civilização e valores a ser alcançado:

Dentro desta universalidade, às colônias e ex-colônias europeias, que, ao final do século XIX, estendiam-se, praticamente, por todo o globo, se quisessem fazer parte do concerto das nações civilizadas, caberia, quando da sua tentativa de emancipação,

construir narrativas identitárias se integrando, como periferia, à grande narrativa geral da humanidade, dividida em períodos históricos cujos marcos todos se passavam na Europa. (MORENO, 2019, p. 99)

A tentativa de outros povos de se adequarem a uma história única resulta em um apagamento cultural e acaba por reforçar a colonialidade das narrativas. Para romper com esse paradigma, é preciso pensar uma mudança “conceitual e epistemológica efetiva” para que o reconhecimento das múltiplas histórias a partir de uma concepção de tempo fluida e não linear possa ser incorporado aos currículos formais de ensino com igual importância e atenção e não que funcionem como adendos ao currículo eurocêntrico, como denunciado por Moreno (2019):

Os futuros professores têm aula de História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, um fluxo de tempo linear, entendido como História Universal, e, paralelamente têm os adendos, fora deste fluxo universal do tempo, a História da África, da América. Assim, também, é o esforço da história escolar em adequar as novas temáticas à linha temporal preestabelecida. (MORENO, 2019, 106)

Diante disso, como pensar em uma decolonização do ensino, a partir da História Medieval Ibérica, sem incorrer na influência eurocêntrica que abrange a Europa Ocidental moderna? Primeiro, o ensino de História Ibérica pode contribuir para o conhecimento da História da Espanha, que, embora colonial, costuma ser bem menos explorada que a História francesa, inglesa e alemã. Lima (2012) denuncia essa marginalização, cuidando para não generalizar, mas atestando que em alguns livros didáticos a História Medieval da Península Ibérica é bastante periférica:

Em termos mais específicos, as referências à Península Ibérica são ainda mais problemáticas, pois, além de incluir esses estereótipos genéricos sobre o medievo, ainda contam igualmente com uma espécie de política de esquecimento. Salvo exceções, podemos dizer que há um discurso rarefeito ou silencioso atravessando as narrativas elaboradas sobre esse tema nos livros didáticos analisados. Somente os mapas ou poucos textos parecem contradizer essa afirmação. Até mesmo a vinculação da Península Ibérica com o mundo muçulmano parece seguir explícita ou implicitamente essa pauta, visto que o estudo dessa região só se justificaria porque tornar-se-ia um veículo transmissor de saberes e técnicas “árabes” para a modernidade. Como se vê, em maior ou menor grau, dita ou não-dita, a perspectiva é teleológica. (LIMA, 2012, p. 187)

Em segundo lugar, a Península Ibérica, beneficiada pelo seu posicionamento geográfico estratégico, compartilhou influências com Europa, África e Ásia, em um entrelaçamento cultural rico e único que deixou um grande legado para a humanidade.

Por fim, olhar para esse lugar pode nos trazer respostas próximas e identitárias a

respeito de nossa própria sociedade, considerando toda a herança ibérica que o Brasil colonial recebeu dos colonizadores, como o “predomínio da língua latina; características culturais tão importantes como o patrimonialismo, o compadrio e as formas de subordinação social; a mescla étnica, cultural e religiosa” (FUNARI; SILVA, 2020, p. 40). Contudo, sem apagar necessariamente os outros sujeitos da nossa história.

Ampliar as discussões historiográficas em salas de aulas, utilizando a prerrogativa decolonial para que o currículo, na prática, possa comunicar cada vez mais com as vozes plurais, é uma forma de transgressão, afinal, “compreende-se, então, que a escola continue a ser vista como uma arena política e cultural na qual formas de experiências e de subjetividades podem ser contestada, mas também ativamente produzidas, o que a torna poderoso agente de luta a favor da transformação de condições de dominação e opressão” (MOREIRA, 1995, p.7)

4.5.2 As metodologias ativas de aprendizagem como ferramentas de emancipação do sujeito: sala de aula invertida e sua aplicabilidade na prática

“A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.”

(Paulo Freire, 2015, p. 66)

Refletindo acerca dos tipos de práticas educativas, Freire (1974) elegeu um ensino que pudesse se comprometer com a autonomia, libertação e humanização do sujeito. Carregada de intencionalidade e consciência, a educação problematizadora poderia ser engendrada também por meio da interação colaborativa e sinérgica entre professor e aluno, em que, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1974, p. 78)

A partir dessa concepção, o aluno passa a ser o centro do processo educacional, autônomo e condutor de seu próprio caminho pedagógico, sendo essa a direção para se estabelecer uma consciência crítica e reflexiva sobre seu lugar no mundo e, a partir daí, conceber algumas práticas transgressoras e revolucionárias capazes de mudar, de alguma forma, seu modo de ser e estar no mundo. No entanto, há que se estabelecer algumas reflexões acerca da indispensabilidade do papel do docente, seja como mediador, seja como facilitador ou como motivador do processo pedagógico.

Vasconcelos (2005, p. 68-69), ressalta a importância do docente reconhecer e compreender o seu papel, pois, na tentativa de se distanciar do estilo autoritário, pode cair na armadilha de se tornar um professor “*laissez-faire*”, tornando-se relapso e despreparado para assumir as responsabilidades que lhe cabem. Com isso, mesmo que no processo educativo a democracia e a autonomia devam ser priorizadas, o professor precisa estabelecer bem o seu papel de organizador do espaço escolar, conhecedor do currículo e das metodologias aplicadas, bem como planejador e avaliador do processo de ensino.

Nesse sentido, compreender os papéis complementares e distintos que professor e aluno exercem no processo formativo são fundamentais para um melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e, especificamente em nosso caso, propiciar um ensino de história mais significativo e dialógico com a realidade do aluno a partir do momento em que ele percebe, ali, dimensões da sua própria existência.

Nessa mesma linha, as análises transgressoras e progressistas a respeito de uma educação libertadora, como as de Paulo Freire (1974), proporcionaram - e proporcionam - muitos debates sobre os papéis do professor no exercício de sua profissão. O pedagogo critica o modelo descrito como “bancário”, cuja metodologia consiste nas vias antagônicas doar-receber e é avaliada pela passividade na qual o educando é submetido. Neste caso, o professor, sujeito principal, transfere conteúdos, conhecimentos e valores para os alunos que, silenciosa e passivamente, deglutem, sem ao menos “mastigar” o que lhes foi imposto. Evidente que tal prática respinga no micro o que reflete o macro, ou seja, a manutenção de um sistema opressor que só se estabelece porque as contradições e desigualdades são silenciadas e invisibilizadas pelo *status quo*.

Para romper com essa lógica alienadora, o pedagogo nomeia “*docência-discência*” (docência-discência) o ato de aprender e ensinar ao mesmo tempo, considerando como papel do professor não transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para o aprendizado, em uma simbiose natural que ocorre no processo pedagógico, uma vez que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 2015, p. 25)

A partir disso, na definição de Bacich e Moran (2018), “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (BACICH; MORAN, 2018, p.39) ao passo que são “entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional” (BACICH; MORAN, 2018, p.73)

O aluno deixa de operar no modo passivo e passa a se envolver no processo educativo, quando recebe espaço para atuar com autonomia e também consegue estabelecer relação entre o conteúdo e a ação prática cotidiana. Por isso, envolver o processo de ensino-aprendizagem de significância supõe identificar interesses e conhecimentos prévios individuais, associá-los com os objetivos propostos no currículo e perceber como a construção de conhecimento se dá para cada indivíduo. O papel do professor é orientar, estimular e conduzir os alunos para que eles mesmos possam identificar suas particularidades, interesses e limitações neste percurso. No dinâmico e fluido processo educativo, Bacich e Moran (2018) afirmam que

a aprendizagem se constrói num processo complexo e equilibrado entre três movimentos ativos híbridos principais: a construção **individual** – na qual cada aluno percorre e escolhe seu caminho, ao menos parcialmente; a **grupala** – na qual o aluno amplia sua aprendizagem por meio de diferentes formas de envolvimento, interação e compartilhamento de saberes, atividades e produções com seus pares, com diferentes grupos, com diferentes níveis de supervisão docente; e a **tutorial**, em que aprende com a orientação de pessoas mais experientes em diferentes campos e atividades (curadoria, mediação, mentoria). (BACICH; MORAN, 2018, p. 3)

Ante as múltiplas possibilidades de conduzir o processo pedagógico a partir de uma concepção ativa e emancipada, a sala de aula invertida apresenta-se como uma possibilidade metodológica. Nesta lógica, o modelo clássico se inverte a partir do momento em que o aluno recebe o conteúdo a ser estudado previamente e, somente após, sua discussão é realizada em sala de aula.

Na prática, nossa proposta baseia-se nos movimentos ativos apresentados por Bacich e Moran (2018), cujo processo de aprendizagem se dá de três maneiras equilibradas (individual, grupala, tutoria) e pode ser melhor detalhada a partir do esquema abaixo:

Quadro 2 - Proposta de atividade - Sala de Aula Invertida

(continua)

Atividade: Sala de Aula Invertida	
Objetivo	Sugestão de prática (ao professor)
Desenvolvimento de autonomia, iniciativa, organização, análise crítica de conteúdos consumidos na	Separar a sala em 7 grupos de alunos, direcionar a cada equipe um vídeo previamente estabelecido (Lembrando que cada vídeo comunicará uma ideia central e específica da pesquisa).

Quadro 2 - Proposta de atividade - Sala de Aula Invertida

(conclusão)

Atividade: Sala de Aula Invertida	
Objetivo	Sugestão de prática (ao professor)
<p>internet, habilidade de pesquisa e leitura, bem como o incentivo ao aluno de buscar outras fontes de conhecimento e comparação das informações acessadas. Além disso, a comunicação oral também será desenvolvida, propiciando ao aluno a articulação do conhecimento para outras pessoas, propiciando, portanto, que várias habilidades sejam desenvolvidas neste percurso.</p>	<p>Os alunos deverão, individualmente, assistir aos vídeos conforme seu tema central. A partir disso, o aluno deverá refletir sobre o tema, aprofundar no assunto através de pesquisas realizadas através de bibliografias e fontes, sejam elas as já indicadas pelo professor, sejam elas encontradas pelo próprio estudante, além de relacionar suas impressões e pontos que julgar importantes.</p> <p>Após o trabalho individual, os alunos discutirão em grupo o assunto abordado utilizando como ponto de partida seus relatórios individuais. Por fim, o grupo elaborará, de forma colaborativa, um roteiro dos pontos que acharam mais importantes, além de fazerem suas próprias colocações e percepções acerca do que foi estudado. Após, deverão preparar uma apresentação com os principais conceitos, ideias e problemas abordados. Concluída a exposição, o grupo ficará aberto para dúvidas, perguntas e reflexões dos outros grupos. Essa interação final será muito importante e previamente incentivada com o professor.</p>

Fonte: Da autora (2023)

Em nosso caso, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) representam uma importante ferramenta para contribuir com essa nova abordagem, considerando que os materiais a serem ofertados serão disponibilizados em formato de vídeos digitais.

O papel do professor-mediador é mais dinâmico e exige que ele elabore e pontue as questões principais que devem ser abordadas em sala de aula. Com isso, a partir do caminho apresentado e sabendo qual o objetivo a ser alcançado, o aluno deverá organizar seu conhecimento, descobrir novas questões relacionadas ao tema abordado, além de comunicar os desafios que ele julgou necessário discutir com o professor e os colegas do grupo.

Embora pudessem ser realizadas atividades individualmente, um dos principais focos pensados para o trabalho foi propiciar atividades em grupo. A inspiração em relação à forma de utilização do objeto em aula foi buscada em diversas literaturas de educação. Um dos principais pilares pretendidos é propiciar ao aluno uma interação crítica e reflexiva com o objeto de estudo. Uma maneira em particular de oportunizar isso seria estimular o trabalho em coletividade, de modo a romper com o individualismo operante em nosso sistema capitalista. Através do diálogo e das discussões, além de uma percepção acerca dos temas trabalhados, o aluno ainda poderá desenvolver habilidades de trabalho em grupo, organização, argumentação e colaboração. Conforme mencionado por Henry A. Giroux e Peter L. McLaren (1995), “criar novas formas de conhecimento também sugere criar práticas em sala de aula que forneçam aos/às estudantes a oportunidade de trabalhar coletivamente e desenvolver necessidades e hábitos nos quais o social seja sentido e vivido como uma experiência emancipatória e não como uma experiência alienante”. (GIROUX, McLAREN, 1995, p. 140)

4.6 DA AVALIAÇÃO

O ato de avaliar é inerente ao ser humano, conforme afirma Luckesi (2018, p. 26). Somados a isso, mais dois atos são constitutivos do indivíduo, que são os de ver e agir. Assim, após certa constatação da realidade, há o julgamento sobre ela e, por fim, uma ação diante do fato. Além disso, a avaliação poderá ocorrer de duas formas, sendo precedida pelo senso comum, seja através de uma prática consciente ancorada em metodologias.

Se o julgamento/avaliação irá ocorrer de todo modo, seja por estar intrinsecamente ligado às ações humanas ou seja por imposição do sistema educacional, é preciso estabelecer alguns horizontes em relação à forma como ela ocorrerá. Sendo assim, à medida que todo o percurso formativo objetivou endossar o quanto o sistema de ensino pode se tornar falho em muitos momentos (ou exitoso, se considerarmos que seu objetivo dá-se a partir do projeto de poder dominante), a avaliação pedagógica não poderia, no entanto, se curvar às métricas do sistema imposto.

Diante disso, assim como toda ação pedagógica que envolve o planejamento, a decisão

sobre métodos e conteúdos e a ação, a etapa da avaliação também deverá ter incorporada a ética, o posicionamento crítico e a reflexão sobre os fins de que esperam. E é nesse sentido que a avaliação mediadora faz mais sentido na proposta apresentada.

A avaliação mediadora opõe-se ao modelo “transmitir-verificar-registrar” e é resultado de uma interação entre professor e aluno que busca estabelecer uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, seu intuito não é identificar e corrigir erros, mas, movidos por uma relação dialógica, os envolvidos no processo, juntos, avaliam, discutem e redefinem caminhos para a construção dos saberes (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Portanto, a proposta é que a avaliação busque extrapolar o modelo que visa somente classificar o aluno - muitas vezes como forma de controle e poder, mas que, ao longo de todo o processo, o professor direcione, estimule, acompanhe, dialogue, observe as dificuldades, as individualidades dos alunos, apoie a construção do conhecimento em grupo e, para que, juntos e em parceria, todos possam atingir os objetivos anteriormente estabelecidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As percepções e as relações dos indivíduos medievais em relação à natureza encontradas nas *Partidas* trazem em sua essência as influências de sábios antigos, como Aristóteles e Ptolomeu, quando relacionadas à natureza mágica e maravilhosa. Essa cosmovisão reflete suas influências no cotidiano, com a observação do ciclo solar ou a utilização das plantas com fins curativos, preventivos ou milagrosos, como também na elucidação dos caminhos individuais, através da astrologia, quando possibilita o homem entender melhor seu destino.

Em seu sentido material, a natureza criada por Deus foi feita para suprir as necessidades materiais dos homens, que, por serem dotados de razão e por terem sido concebidos à imagem e semelhança do Criador possuem uma superioridade em relação às plantas, árvores, pedras e animais, no que também pode ser definida como desigualdade necessária, conforme denominou Barros (1999).

A proposta da pesquisa em analisar a perspectiva dos homens em relação à natureza na Idade Média da Península Ibérica permite aos alunos extrapolar os limites do eurocentrismo, que, além da narrativa de superioridade dos países colonizadores, também centraliza sua perspectiva no tempo presente. Ainda, quando o aluno tem a oportunidade de romper com uma linearidade temporal engessada - muitas vezes imposta pelos currículos formais, ele se vê relacionando com diferentes espaços e tempos além de conseguir estabelecer relações com temas atuais e inquietantes que refletem nosso cotidiano e nossas percepções políticas, sociais e culturais.

Diante dessa importância, refletir sobre os métodos e as práticas de ensino de história são não apenas relevantes, mas extremamente necessários diante do cenário marginal em que muitas vezes as Ciências Humanas e Sociais são relegadas nos conteúdos formais de ensino, contrariando totalmente sua real importância na formação omnilateral do sujeito.

Análises tão necessárias têm o potencial de tornarem-se ainda mais profundas se a preferência (intenção) do modo (objeto de aprendizagem) como a discussão será realizada ocorrer alinhada aos objetivos propostos pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

Ensinar e aprender História é mais do que uma forma de concluir etapas formais de ensino, cuja interação massante com abordagens pré determinadas e conteudistas é encarada simplesmente como passaporte para acesso ao mundo acadêmico ou do trabalho. Ao invés de se render ao sistema, este mesmo sistema pode e deve ser utilizado para refletir sobre o que

nos é imposto, por que é e como podemos buscar alternativas para questioná-lo e tentar subvertê-lo.

Com isso, espera-se que a escolha da utilização dos vídeos associadas às metodologias ativas de ensino, como a sala de aula invertida, possibilitem um ambiente propício a um aprendizado carregado de significância e ressignificação das nossas concepções sobre o tempo, sobre a natureza e sobre todas as relações adjacentes a tais reflexões.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. **Objetos de aprendizagem: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf**, p. 12-28, 2014.
- ALFONSO X, Rey de Castilla; FIDALGO FRANCISCO, Elvira (trad.) Traducción al castellano de las «Cantigas de Santa María» de Alfonso X el Sabio Alicante, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2022, 604 pp. ISBN: 978-84-17422-89-9
- ALTSCHUL, Nádia R. Prefácio. In: DA SILVA VARGAS, Lorena. Medievalismo: A Idade Média nos Imaginários Moderno e Contemporâneo. Editora Appris, 2022.
- ALTSCHUL, Nadia R.; BERTARELLI, Maria Eugênia; AMARAL, Clínio. APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ: O QUE É O NEOMEDIEVALISMO?. **SIGNUM-Revista da ABREM**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 6-18, 2021.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- BARROS GUIMERANS, Carlos et al. La humanización de la naturaleza en la Edad Media. **Edad Media: revista de historia**, Espanha, n. 2, p. 169-194, 1999.
- BARUQUE, J. Vida cotidiana en la Edad Media. Dastin Export, 2004
- BARUQUE, J. Alfonso X el Sabio: la forja de la España moderna. Madrid: Temas de Hoy, 2011
- BRUNA, María Jesús Soto. El concepto de naturaleza como unidad en D. Gundissalinus. In *Natura e natureza no tempo de Afonso X, o Sábio*. Edições Húmus, 2015. p. 203-230
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. Editora Autores Associados. 2001.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**. Zahar, 2001.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil.1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 03 out. 2022
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 15/dez/2022
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 01/nov/2022
- CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de história?. **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015.
- CASTRO HERNÁNDEZ, Pablo. La naturaleza y el mundo en la Edad Media: perspectivas teológicas, cosmológicas y maravillosas. Una revisión conceptual e historiográfica. 2015.

COSTA, José; BARROS, Assunção. Fontes Históricas: revisitando alguns aspectos primordiais para a Pesquisa Histórica. **Mouseion**, Canoas, v. 1, n. 12, p. 129-159, 2012.

CORTÁZAR, J. A. G. Sociedad rural y medio ambiente en la España medieval: transformaciones del entorno físico en el reino de Castilla en los siglos VIII a XV. *La Andalucía medieval* (Actas I Jornadas de Historia Rural y Medio Ambiente. Almonte, 23-25 de mayo 2000), p. 15-42, 2003.

DALE, Roger. O marketing do mercado educacional e a polarização da educação. **Pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CONNELL, R. W. Pobreza e educação. In.: GENTILI, P. et al.(Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo e a crise da escola pública**. 1999

FERRÃO, João. O Antropoceno como narrativa: uma lente útil para entender o presente e imaginar o futuro?. **Biblos**, Rio Grande do Sul, n. 3, p. 205-221, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. rev. e atual. Editora Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Editora Paz e terra, 2015.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; SILVA, Filipe Noé. Por que estudar a antiguidade da Península Ibérica no Brasil?. **História Revista**, Goiás, v. 25, n. 1, p. 40-53, 2020.

GABOARDI, Shaiane Carla; NUNES, Lauren De Cesaro. Antropoceno, Capitaloceno E Lixoceno:: Diferentes Abordagens Sobre As Relações Sociedade-Natureza. **Revista GEOMAE**, Campo Mourão, v. 12, n. 1, p. 49-65, 2021.

GANDIN, D.; GANDIN, L. A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

GIROUX, McLAREN. Por uma Pedagogia Crítica da Representação in MOREIRA, AF (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, v. 4, 1995.

GLACKEN, Clarence. Huellas en la playa de Rodas. Natureza e culyura en el pensamiento occidental desde la Antigüedad hasta finales del siglo XVIII. Barcelona: Ediciones Serbal, 1996.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. **Avaliação do rendimento escolar**., 1991.

JINKINGS, Ivana. prefacio in MÉZAROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo editorial, 2015.

LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. Dicionário analítico do Ocidente medieval. Vol. 2. **Traduzido por Hilário Franco Júnior. São Paulo: Editora Unesp, 2017.**

LE GOFF, Jacques Le. A civilização do Ocidente medieval. **São Paulo: Vozes, 2021.**

LIMA, Marcelo Pereira. Representações da Península Ibérica Medieval nos livros didáticos: os (des) compassos entre a escola e a academia?. **Revista de História Comparada**, v. 6, n. 1, p. 165-195, 2012

LIMA, Marcelo Pereira. **Comparando a fabricação de códigos afonsinos: o Espelho, o Fuero Real e as Siete Partidas.** Revista de História Comparada, v. 9, n. 1, p. 6-42, 2015.

LÓPEZ, Gregorio (Ed.). **Las siete partidas del muy noble rey Don Alfonso el Sabio.** Compañía general de impresores y libreros del reino, 1844.

MASETTO, Marcos T. Docência universitária: repensando a aula. **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**, v. 2, p. 79-108, 2003.

MATTOS, C. **Pedras, Plantas e Animais as Formas de Classificar os Seres, no Lapidário de Afonso X, o Rei Sábio (1221-1284).** Appris editora. 2021.

MEIRINHOS, José Francisco; PULIDO, Manuel Lázaro (Ed.). **Pensar a Natureza: Problemas e Respostas na Idade Média (Séculos IX-XIV).** Faculdade de letras da Universidade do Porto, 2011.

MONTALVO, José Hinojosa. El bosque y la leña en el reino de Valencia en los siglos medievales (XIII-XV). **Estudios de historia de España**, v. 22, n. 1, p. 1-19, 2020.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Comunicação & Educação**, n. 2, p. 27-35, 1995.

MORAN, José Manuel. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, p. 02-25, 2018.

MOREIRA, AF (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**, v. 4, 1995.

MORENO, Jean Carlos. O TEMPO COLONIZADO: um embate central para o ensino de História no Brasil. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-UFMS**, v. 25, n. 49.1, 2019.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: princípios e fundamentos. Campinas: Pontes, 2000.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. Estudos avançados. Vol. 24, Num. 68, p. 61-81, 2010.

PÉREZ MARTÍN, Antonio (Ed.). **Fuero Real de Alfonso X el Sabio.** Madrid: Agencia Estatal, Boletín Oficial del Estado, 2015.

PULIDO, M. L. La influencia de los esquemas filosóficos de la primera escolástica franciscana en la distinción alfonsí “natura-naturaleza” in *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 2021: 23-36

SENKO, Elaine Cristina. **O conceito de justiça no trabalho jurídico do Rei Afonso X, o sábio (1221-1284): las siete partidas**. 2012.

REIS, Jaime Estevão dos. Território, legislação e monarquia no reinado de Alfonso X, o Sábio (1252-1284). 2007.

ROSEMBERG, André; SOUZA, Luís Antônio Francisco de. Nota sobre o uso de documentos judiciais como fonte de pesquisa histórica. **Revista Patrimônio e memória**. São Paulo, vol. 5, n. 2. p. 159-173. dez 2009.

RUANO, ELOY BENITO. *Ámbito y ambiente de la Escuela de Traductores de Toledo in Espacio, Tiempo y Forma, Serie III, Hª Medieval*, t. 13, 2000, págs. 13-28

RUCQUOI, Adeline. *La percepción de la naturaleza en la Alta Edad Media*. 2007.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. *Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate*. VASCONCELOS, Maria Luíza. **Ensinar e aprender no ensino superior**, 2. ed., Editora Mackenzie, 2005.

VIDOTTE, Adriana; RUI, Adailson José. *A floresta no espaço Cristão Ibérico medieval: uma provocação para o debate atual*. *Antíteses*, v. 16, n. 31, p. 143-171, 2023.

WILLIAMS, R. *Ideias sobre a Natureza*. In: *Cultura e Materialismo*. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

APÊNDICE

Manual do professor para utilização do Objeto Objeto de Aprendizagem (OA)

PERCEPÇÕES DA NATUREZA NAS SETE PARTIDAS DE *ALFONSO X (1252-1284)*



Manual do professor para utilização do Objeto de Aprendizagem (OA)

Elaboração: Mestranda Virgínia Castro
Orientação: Professora Dra. Adriana Vidotte



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS – MG
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA IBÉRICA

VIRGÍNIA CASTRO

PERCEPÇÕES DA NATUREZA NAS SETE PARTIDAS DE *ALFONSO X*
(1252-1284)

Produção didático-pedagógica apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em História Ibérica pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Ensino e Pesquisa de História Ibérica
Orientadora: Prof. Dra. Adriana Vidotte

Alfenas/MG
2023

ÍNDICE DE

CONTÉÚDO

04	APRESENTAÇÃO
05	SOBRE OS OBJETOS DE APRENDIZAGEM
06	APRESENTANDO NOSSO OBJETO DE APRENDIZAGEM (OA)
07	ENCAMINHAMENTO PEDGÓGICO AO PROFESSOR
10	DA AVALIAÇÃO
11	CONCLUSÃO
12	BIBILIOGRAFIA



APRESENTAÇÃO

Professor e professora,

Nos processos históricos estão incluídas as múltiplas formas com que os indivíduos compreendiam a natureza, exploraram-na, modificaram-na e, mutuamente, foram modificados por ela. Ao compreendermos melhor sobre tais interações, aproximamo-nos dos aspectos culturais, sociais e cotidianos de determinada sociedade.

Com isso, a proposta aqui apresentada visa facilitar a reflexão sobre o conceito de natureza no ocidente medieval e como se davam a conexão e percepção do homem em relação a ela, especificamente no reinado de Alfonso X, rei de Castela e Leão (1252-1284). A busca dessa compreensão ocorre a partir da análise da legislação afonsina “*Las Siete Partidas*” e pode nos dar pistas sobre como era a relação homem-natureza e os diversos aspectos que a envolvem.

As discussões sobre a natureza e o indivíduo ocidental medieval, podem se tornar um interessante caminho para discutirmos acerca dos conhecimentos sobre a História Medieval na Península Ibérica, pois, ao mirar nossas lentes para o estudo da Idade Média na Península Ibérica, amplia-se a oportunidade de decolonizar o ensino, a partir do momento em que jogamos luz em uma historiografia não tanto explorada nos espaços formais de ensino.

Ao integrar estes saberes e conectá-los com a atualidade, temos a oportunidade de abordar, de forma transversal, outros assuntos que impactam a sociedade atual no que se refere à percepção pós-moderna e antropocêntrica sobre a natureza, exploração dos recursos naturais, ecologia, sustentabilidade, e assuntos correlatos tão necessários a serem discutidos nos âmbitos formais de ensino. Sendo assim, o ensino de História não se limita apenas à análise do passado, mas também aos modos como esses eventos são revisitados após o período que convencionou-se chamar de Idade Média.

A autora

SOBRE OBJETOS DE APRENDIZAGEM (OA)

Os objetos de aprendizagem (OA) correspondem a ferramentas que ampliam as possibilidades de ensino. Aguiar e Flôres (2014) citam que um aspecto importante a ser considerado em relação ao OA é a intencionalidade; a seleção prévia dos objetivos que o professor almeja alcançar, juntamente com a escolha do objeto de aprendizagem para determinado fim, poderá acarretar no sucesso ou insucesso da atividade didática.

Diante de todas possibilidades, escolhemos a utilização de vídeos pedagógicos para apresentação das reflexões propostas aqui, pois entendemos que eles poderão constituir uma importante ferramenta para despertar uma interação dinâmica e profunda com os temas abordados previamente. Concordamos com Moran (1995) ao especificar que:

O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. (MORAN, 1995, p. 28)

Apresentar a pesquisa em forma de Objeto de Aprendizagem (OA), utilizando, portanto, vídeos como recursos pedagógicos, pode ser uma importante ferramenta que visa propiciar ao aluno articular os saberes das ciências da natureza e suas tecnologias no Ensino Médio como conteúdo curricular ao passo que, “evocando passado no presente”, eles serão capazes de refletir criticamente os assuntos abordados, ressaltando que o simples conhecimento sobre fatos passados não se tornam importantes por si só, mas estudá-los e refleti-los a partir da nossa vivência e realidade, ampliará nosso olhar sobre nossa própria relação com a natureza, os espaços e a exploração dos recursos para nossa subsistência.

APRESENTANDO NOSSO OBJETO DE APRENDIZAGEM

Como ferramenta pedagógica, desenvolvemos uma série de vídeos que contém grupos de histórias que se entrecruzam e que comuniquem informações acerca do reino de Castela e Leão no século XIII, seus indivíduos, seu modo de se organizar socialmente e o impacto que isso causa em sua relação com a natureza, bem como informações sobre o Rei Afonso X, seu próprio modo de perceber seu entorno, seja através de uma visão do micro, mas também do macrocosmo. Ainda, a fonte utilizada também foi apresentada através dos vídeos.

Os vídeos estão dispostos em sequência no *Youtube* (plataforma de compartilhamento de vídeos), através do canal [@IdadeMediaeNatureza](#), conforme descritos a seguir:

No vídeo "Introdução", apresentamos a pesquisa e fizemos uma breve fala sobre os estudos da Idade Média na Península Ibérica.

O vídeo 01, intitulado "**Alfonso X e Las Siete Partidas**", apresenta a fonte histórica utilizada na pesquisa, a legislação afonsina denominada As Sete Partidas.

No vídeo 02, "**As múltiplas Percepções dos indivíduos medievais em relação à natureza**", falamos um pouco sobre as compreensões do indivíduo medieval e a natureza na Idade Média, especificamente na Península Ibérica.

O vídeo 03, nomeado "**As influências da natureza maravilhosa e mágica no cotidiano**", discorreremos um pouco sobre as obras mágicas e astrológicas afonsinas, o contexto de suas produções e seus usos no cotidiano.

Por fim, no último vídeo da série, "**Conservação e exploração da natureza**", falamos sobre a natureza dominada, as normatizações que ordenaram as normas de proteção à natureza, culminando em uma reflexão sobre nosso próprio modo de nos relacionarmos com o meio.

ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR

O principal objetivo deste Objeto de Aprendizagem é oportunizar ao aluno reconhecer outras representações espaço-temporais - a Idade Média - rompendo as amarras das nossas concepções e interpretações modernas e eurocêntricas, utilizando, como ponto de partida, o estudo da natureza e suas múltiplas representações para aquelas sociedades e, conseqüentemente, seus reflexos em nossas próprias percepções. Altschul (2022) revela que a importância de se estudar a recepção do período medieval em “países sem medievo”, como é o caso do Brasil, apoia-se no fato de que, para a historiadora, a Idade Média não é um período histórico, mas sim uma ideia que pode e deve ser trabalhada sob diferentes contextos, momentos e lugares. Tais reflexões são bastante pertinentes visto que a partir delas constroem-se as formas com que os conhecimentos históricos são aplicados e recepcionados diante de nossa própria realidade.

Além disso, a observação de uma fonte histórica ibero medieval oportuniza a decolonização do ensino, uma vez que permite ampliar as narrativas para além dos discursos dominantes e eurocêntricos quando jogamos luz em uma historiografia não tanto explorada nos espaços formais de ensino.

Pretendemos, assim, que a utilização dos vídeos disponibilizados, associados às discussões prévias realizadas em sala de aula, sejam ferramentas para a ampliação de horizontes interpretativos do conhecimento histórico, de forma lúdica, porém consistente e aplicável.

Algumas possibilidades para a utilização do OA são:

ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR

Atividade

Sala de Aula
Invertida

Objetivo

Desenvolvimento de autonomia, iniciativa, organização, análise crítica de conteúdos consumidos na internet, habilidade de pesquisa e leitura, bem como o incentivo ao aluno de buscar outras fontes de conhecimento e comparação das informações acessadas. Além disso, a comunicação oral também será desenvolvida, propiciando ao aluno a articulação do conhecimento para outras pessoas, propiciando, portanto, que várias habilidades sejam desenvolvidas neste percurso.

Metodologia (Resumo)

- Separar a sala em 4 grupos de alunos, direcionar a cada equipe um vídeo previamente estabelecido (Lembrando que cada vídeo comunicará uma ideia específica da pesquisa).
 - Os alunos deverão, individualmente, assistir ao vídeo de introdução e ao vídeo estabelecido como seu tema central.
 - A partir disso, o aluno deverá refletir sobre o objeto, aprofundar no assunto através de pesquisas realizadas através de bibliografias e fontes, sejam elas as já indicadas pelo professor, sejam elas encontradas pelo próprio estudante, além de relacionar suas impressões e pontos que julgar importantes.
 - Após o trabalho individual, os alunos discutirão em grupo o assunto abordado utilizando como ponto de partida seus relatórios individuais.
 - Por fim, o grupo elaborará, de forma colaborativa, um roteiro dos pontos que acharam mais importantes, além de fazerem suas próprias colocações e percepções acerca do que foi estudado.
 - Por fim, deverão preparar uma apresentação com os principais conceitos, ideias e problemas abordados. Concluída a exposição, o grupo ficará aberto para dúvidas, perguntas e reflexões dos outros grupos. Essa interação final será muito importante e previamente incentivada com o professor.
- O papel do professor será o de mediador, cuja função será a de orientar, motivar e facilitar todo o percurso de pesquisa e escrita do aluno.

ENCAMINHAMENTO PEDAGÓGICO AO PROFESSOR

Por que priorizar atividades em grupo?

Embora pudessem ser realizadas atividades individualmente, as atividades em grupo foram priorizadas a fim de propiciar ao aluno uma interação crítica e reflexiva com o objeto de estudo. Uma maneira de oportunizar isso, seria estimular o trabalho em coletividade, de modo a romper com o individualismo operante em nosso sistema atual.

Através do diálogo e das discussões, além de uma percepção acerca dos temas trabalhados, o aluno ainda poderá desenvolver habilidades de trabalho em equipe, organização, argumentação e colaboração.

Conforme mencionado por Henry A. Giroux e Peter L. McLaren (1995),

criar novas formas de conhecimento também sugere criar práticas em sala de aula que forneçam aos/às estudantes a oportunidade de trabalhar coletivamente e desenvolver necessidades e hábitos nos quais o social seja sentido e vivido como uma experiência emancipatória e não como uma experiência alienante. (GIROUX, McLAREN, 1995, p. 140)

DA AVALIAÇÃO

Indo ao encontro de uma educação reflexiva e emancipatória, nossa sugestão de avaliação opõe-se ao modelo “transmitir-verificar-registrar”. Com isso, nossa proposta é com base na avaliação mediadora em que prioriza uma interação entre professor e aluno e busca estabelecer uma reorganização do processo de ensino-aprendizagem. Assim, seu intuito não é identificar e corrigir erros, mas, movidos por uma relação dialógica, os envolvidos no processo, juntos, avaliam, discutem e redefinem caminhos para a construção dos saberes (HOFFMANN, 1991, p. 67).

Diante disso, assim como toda ação pedagógica que envolve o planejamento, a decisão sobre métodos e conteúdos e a ação, a etapa da avaliação também deverá ter incorporada a ética, o posicionamento crítico e a reflexão sobre os fins de que esperam. E é nesse sentido que a avaliação mediadora faz mais sentido na proposta apresentada.

Portanto, a proposta é que a avaliação busque extrapolar o modelo que visa somente classificar o aluno - muitas vezes como forma de controle e poder, mas que, ao longo de todo o processo, o professor direcione, estimule, acompanhe, dialogue, observe as dificuldades, as individualidades dos alunos, apoie a construção do conhecimento em grupo e, para que, juntos e em parceria, todos possam atingir os objetivos anteriormente estabelecidos.

CONCLUSÃO

A análise das Partidas como fonte histórica, bem como o atravessamento dos dados com informações da estrutura social, cultura e poder relacionados à época, traz-nos entendimentos sobre as demais formas de relacionamento entre natureza e sociedade, seja através de apropriação, dominação, modificação, conservação ou destruição. O que percebe-se é que estas relações estão carregadas de sentimentos, seja de respeito e devoção, amor, mas também medo, superioridade e hostilidade.

Como bem mencionado por GORDO (2014, pg. 108), a utilização das terras envolve o alcance de objetivos distintos, como a de sustentar a economia familiar, formação e manutenção de linhagens, lugar de trabalho e labor, intercâmbio de bens e serviços, ocupação individual e coletiva dos espaços, entre outros.

Alfonso X, O Sábio, fez uso das forças naturais como elemento de reforço do seu próprio poder, mas também compreendendo que, acima dele, existia uma força maior, criadora, a qual todas as ações do rei deveriam ser balizadas.

A natureza era viva por si só e, mesmo que fosse instrumento nas mãos dos homens dominadores, ela se rebelava e assumia formas mais hostis, fazendo que nem toda terra fosse fértil, nem toda árvore desse bons frutos, nem todo animal fosse manso, nem todo lugar seguro, causando um efeito inverso, de modo que o homem, para sua sobrevivência, precisasse se adaptar aos seus ciclos e vontades.

A necessidade de Alfonso X em ordenamentar a sua própria relação - bem com a de seu povo - com o seu meio, além da manifestação de controle do homem em relação à natureza, mostra um modo consciente de se organizar em relação ao seu espaço.

Ao comparar as análises com nosso próprio modo de relacionar com a natureza, ratifica-se o sentido de que tais relações ocorrem de acordo com o espaço-tempo em que cada sociedade se localiza. Assim, compreender como os indivíduos ibéricos medievais relacionavam-se com a natureza, abre-nos perspectivas para compreender nossas próprias relações com o todo.

BIBLIOGRAFIA

Fonte

ALFONSO X, 1807, Las Siete Partidas del rey don Alfonso El Sabio cotejadas con varios códices antiguos por la Real Academia de la Historia. Madrid. Biblioteca Nacional de España. Disponível em <http://www.cervantesvirtual.com/>. Acesso em 25 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

Bibliografia

AGUIAR, Eliane Vigneron Barreto; FLÔRES, Maria Lucia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. Objetos de aprendizagem: teoria e prática. Porto Alegre: Evangraf, p. 12-28, 2014.

ALTSCHUL, Nádia R. Prefácio. In: DA SILVA VARGAS, Lorena. Medievalismo: A Idade Média nos Imaginários Moderno e Contemporâneo. Editora Appris, 2022.

GIROUX, McLAREN. Por uma Pedagogia Crítica da Representação in MOREIRA, AF (Orgs.). Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais, v. 4, 1995.

GORDO, Ángel G. In: Europa y América, Histórias Conectadas. Aproximaciones a una historia Global Del Mundo Moderno. p. 107-115, 2014

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. Avaliação do rendimento escolar., 1991.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. Comunicação & Educação, n. 2, p. 27-35, 1995.