



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

PRISCILA VIEGAS DOS SANTOS

**“Ramon Llull, pedagogo da Cristandade”: simbologia e representações na
pedagogia llulliana em perspectiva (sécs. XIII-XIV e c. 1935-1950)**

MACAPÁ-AP

2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

PRISCILA VIEGAS DOS SANTOS

**“Ramon Llull, pedagogo da Cristandade”: simbologia e representações na
pedagogia llulliana em perspectiva (sécs. XIII-XIV e c. 1935-1950)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Amapá (PPGH-Unifap) como requisito para a obtenção do título de Mestre em História.
Linha de Pesquisa: Poder, Memórias e Representações

Orientação: Prof. Dr. Renan Marques Birro

MACAPÁ-AP

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Mário das Graças Carvalho Lima Júnior – CRB-2 / 1451

S237 Santos, Priscila Viegas dos.
“Ramon Llull, pedagogo da Cristandade”: simbologia e representações na pedagogia llulliana em perspectiva (sécs. XIII-XIV e c. 1935-1950) / Priscila Viegas dos Santos. - Macapá, 2023.

1 recurso eletrônico. 117 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Programa de Pós-Graduação em História-PPGH, Macapá, 2023.

Orientador: Renan Marques Birro.

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação. 2. Ramon Llull. 3. Pedagogia llulliana. I. Birro, Renan Marques, orientador. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 370

SANTOS, Priscila Viegas dos. “Ramon Llull, pedagogo da Cristandade”: simbologia e representações na pedagogia llulliana em perspectiva (sécs. XIII-XIV e c. 1935-1950). Orientador: Renan Marques Birro. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em História - PPGH. Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

PRISCILA VIEGAS DOS SANTOS

**“Ramon Llull, pedagogo da Cristandade”: simbologia e representações na
pedagogia llulliana em perspectiva (sécs. XIII-XIV e c. 1935-1950)**

DISSERTAÇÃO APRESENTADA PARA A OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM
HISTÓRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA — PPGH/UNIFAP

Aprovada em: 28/04/2023

BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador(a):

Prof. Dr. Renan Marques Birro — UPE/PPGH-UNIFAP

2º Examinador(a) Interno(a):

Prof. Dr. Alexandre Guilherme da Cruz Alves Júnior — UNIFAP

3º Examinador(a) Externo(a):

Prof. Dr. Marcelo Santiago Berriel — UFRRJ

À minha mãe e irmãs.

AGRADECIMENTOS

À minha família por todo apoio e incentivo. Não foi um tempo muito fácil, mas a companhia de vocês tornaram os dias menos exaustivos.

Aos meus amigos e amigas que mesmo de longe sempre estiveram perto me apoiando e me distraindo da rotina dos estudos.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Amapá — FAPEAP pela bolsa que me proporcionou condições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos colegas de turma e curso, em especial a Amanda Cristina, com quem troquei ideias, fofocas e memes. Uma pausa para não enlouquecer em meio ao caos.

Aos professores e à coordenação do PPGH/Unifap. Também agradeço ao professor Andrius Noronha com que tive a oportunidade de fazer o estágio em docência. Foi uma experiência interessante e importante para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Agradeço aos professores Marcelo Berriel e Alexandre Cruz por aceitarem participar da banca de qualificação. Suas contribuições foram importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço ao meu orientador, Renan Birro por me acompanhar nessa jornada. Obrigada pela orientação e pelas conversas. Obrigada por confiar em meu trabalho.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a pedagogia de Ramon Llull, considerado um dos primeiros pedagogos cristãos do século XIII, a partir de sua obra *Doutrina para crianças*. A metodologia aplicada ao trabalho envolveu a análise de discurso, realizada em dois níveis: a primeira abarca a análise de discurso da obra; e a segunda envolveu a análise de discurso da historiografia em torno do período e do autor. Também compreendemos que o ideal moral e religioso defendido por Llull pode ter influenciado o contexto pós-medieval, com especial atenção para um segmento católico conservador catalão da primeira metade do século XX.

Palavras-chave: Educação; Ramon Llull; Pedagogia llulliana.

ABSTRACT

The purpose of this study is to analyze the pedagogy of Ramon Llull, who is considered one of the earliest Christian educators from the thirteenth century, based on his work “Doctrine for Children”. The methodology used for this research involved discourse analysis, conducted on two levels: the first focused on analyzing the discourse within Llull's work, and the second involved analyzing the discourse surrounding the period and the author. This research also considers how Llull's moral and religious ideals may have influenced the post-medieval context, with particular attention given to a conservative Catalan Catholic segment of the first half of the 20th century.

Keywords: Education, Ramon Llull, Lullian pedagogy.

SUMÁRIO

Introdução	7
1. Análise do discurso e a simbologia nos séculos XIII e XIV	13
1. 1. A simbologia na Idade Média	13
1. 2. A análise do discurso llulliano e a simbologia medieval	15
1. 3. A simbologia llulliana e o projeto de conversão	18
1. 4. Análise do discurso e a pedagogia llulliana no século XX	23
1. 5. O discurso llulliano e os usos do passado	24
1. 6. O passado e as políticas nacionalistas do século XX	28
2. A educação e os intelectuais nos séculos XII e XIII	31
2. 1. A universidade medieval	31
2. 2. Os intelectuais e os homens de saber	35
2. 3. O ensino universitário	39
2. 4. Dos livros e a tradição oral	45
2. 5. A tradução na Península Ibérica	48
3. A pedagogia llulliana e a Doutrina para crianças	54
3. 1. Ramon Llull: vida e obra	54
3. 2. A educação das crianças entre os séculos XII e XIV e Ramon Llull	62
3. 3. Ramon Llull e a educação das virtudes	68
3. 4. A Doutrina para crianças e a enciclopédia llulliana	70
3. 5. A educação e o projeto de catequização llulliano	73
4. A pedagogia llulliana em perspectiva	77
4.1. Francisco Franco (1936-1975) e o nacionalismo espanhol	77
4.2. A produção intelectual e a educação no regime franquista	81
4.3. Juan Tusquets e projeto educacional nacionalista de Franco	85
4.4. Ramon Llull sob a perspectiva de Juan Tusquets	89
4.5. Ramon Llull e a Catalunha contemporânea	94
Considerações finais	97
Referências bibliográficas	100
Fontes	100
Bibliografia consultada	100

Introdução

Pouco conhecido no Brasil, Ramon Llull, um beato catalão do século XIII, é uma figura muito interessante e complexa. Suas obras refletem suas críticas e idealizações para a sociedade da época. Em quase cinquenta anos desde sua conversão, ele dedicou sua vida ao seu projeto de converter os muçulmanos — tratados por ele como infiéis. Sendo assim, o projeto de conversão de Ramon Llull consistia em escrever livros que apontassem os erros dos muçulmanos e instrísse os cristãos sobre o caminho da virtude, para que assim convertessem os “infiéis” à fé cristã (LLULL, 1311, p. 8). No entanto, seu projeto não causou grande impacto em sua época. Contexto em que a Europa presenciou a institucionalização do conhecimento científico e o surgimento de muitos intelectuais, a voz de Ramon Llull acabou sendo sufocada em meio a tantos pensadores e teorias.

Como se trata de uma figura piedosa e ligada ao cristianismo ibérico peninsular tardomedieval, Llull dedicou boa parte de sua vida a resgatar, por meio da educação, um ideal de moral e virtude cristã; por esta razão, ele foi retratado por certos intelectuais como um dos responsáveis por uma proposta de educação cristã ainda no medievo, juntamente com figuras relevantes como Agostinho de Hipona, Gregório Magno e Tomás de Aquino; neste ínterim, um deles foi além e fez de Ramon Llull o “primeiro pedagogo da Cristandade” (TUSQUETS, 1954). Uma de suas obras de maior referência no tema da educação é a *Doctrina Pueril*, escrita entre 1274 a 1276, e traduzida para o português como *Doutrina para crianças*, por Ricardo da Costa e o Grupo de Pesquisas Medievais da UFES III, 2010.

Curiosamente, a partir do século XIX, com o interesse das nações europeias em instaurar identidades nacionais, Ramon Llull e sua pedagogia ascendem na Espanha como símbolo da identidade nacional espanhola, por suas contribuições linguísticas e culturais. Deste modo, visamos observar como Ramon Llull e sua pedagogia foram retomados pelos nacionalistas e intelectuais no contexto espanhol do século XX, em especial durante o período do regime ditatorial de Francisco Franco.

O modelo educacional desenvolvido por Llull serviu de referência para sua época por se tratar de algo inovador, uma vez que não se limitava apenas aos aspectos religiosos da formação humana, mas também de questões morais e cívico-culturais (CAÑELLAS, 2009, p. 60). Porém, suas propostas apologéticas e de evangelização aparentemente não causaram tanto impacto em outras épocas, considerando a pequena quantidade de trabalhos dedicados ao tema, apesar de sua relevância em seu contexto histórico e para o estudo da Catalunha medieval. Diferentemente de muitos pensadores e intelectuais da Idade Média, sendo facilmente lembrados e considerados por suas contribuições para a construção da ciência e filosofia moderna, a exemplo de Tomás de Aquino (1225–1274), Ramon Llull não costuma ser lembrado nos manuais de pedagogia — nem mesmo dos manuais da própria tradição cristã. Então por qual razão houve uma revitalização da mensagem llulliana durante o regime franquista?

Diante desse cenário complexo, a presente pesquisa tem em vista responder algumas questões: 1) Compreender como e em que contexto a obra de Ramon Llull contribuiu para a construção de um modelo educacional na Idade Média?; e 2) Como a pedagogia llulliana foi interpretada pelos intelectuais contemporâneos à luz do contexto espanhol da primeira metade do século XX?

Para dar conta desses problemas, optamos por dividir o trabalho em quatro capítulos: 1) Discutir o conceito de simbologia e educação no contexto dos séculos XIII e XIV; 2) Discorrer sobre o contexto histórico das universidades e dos intelectuais medievais; 3) Analisar o discurso de Ramon Llull na obra *Doutrina para crianças* (1274–1276) e sua contribuição para a pedagogia no século XIV; e, por fim, 4) analisar a pedagogia educacional de Ramon Llull na historiografia no contexto do franquismo.

No primeiro capítulo discutimos conceitos norteadores, assim como o método de análise e campo de estudo da pesquisa. A primeira parte da pesquisa se deu por meio de análise qualitativa de cunho bibliográfico, no qual visamos compreender o conceito de simbologia. De modo sintético, os símbolos, também chamados de signos, faziam parte da forma de pensar e de se expressar na Idade Média. Segundo Umberto Eco, o simbolismo medieval pode ser compreendido como “um paralelo popular e fabular da fuga do real” (1989, p. 72). Diferente de Eco, Michel Pastoureau entendeu os símbolos como forma de explicar e dar sentido para coisas reais (2006, p. 11). Portanto, compreender o uso e a importância dos símbolos para a sociedade medieval contribui para entendermos como Ramon Llull utilizou

símbolos e alegorias para explicar e ilustrar por meio do natural a existência divina na *Doutrina para crianças*.

O segundo capítulo foi dedicado a analisar o contexto dos séculos XIII e XIV a partir do surgimento dos intelectuais e do nascimento das universidades medievais. Nesta etapa, foi realizada pesquisa de caráter bibliográfico sobre os intelectuais, o contexto em que surgiram e a importância para o desenvolvimento da ideia de ciência na Idade Média; além disso, dedicamos algum tempo ao nascimento das universidades, qual sua importância para o desenvolvimento do campo científico e quais os principais centros universitários na Europa medieval. Por fim, ponderamos acerca da circulação do saber e a influência de outras culturas para o conhecimento científico nos séculos XII ao XIV.

Mas de que forma as universidades margeiam nosso personagem central? Vale mencionar que a história da educação na Idade Média aponta para uma Idade Média em movimento, de uma sociedade que se move e se molda, que pensa e produz. O contexto explorado neste trabalho colabora para entendermos o período medieval como uma época de criações e inovações que contribuíram para o desenvolvimento do conhecimento científico que conhecemos hoje, em vez de abraçar uma concepção de estagnação e ignorância. A noção de “Idade das Trevas”, que foi definida por renascentistas e iluministas, é questionada quando observamos o “renascimento” do século XII, que se deu com a criação das instituições escolares e a participação dos mestres universitários para a construção e expansão do saber (VERGER, 2002, p. 574); não menos importante, é preciso pensar na recorrente influência cultural, econômica e social do Oriente no Ocidente, como foi discutido por Jack Goody na obra *Renascimentos: um ou muitos?* (2011).

Deste modo, consideramos analisar as relações de contatos estabelecidas na região do Mediterrâneo, que envolveu uma constante movimentação não apenas na questão militar, como no contexto das *Cruzadas*, mas para a circulação de conhecimentos, pessoas e mercadorias. Tal abordagem é interessante para entendermos as influências e perspectivas de Ramon Llull, posto que viveu boa parte de sua vida na Catalunha, região Sudeste da Península Ibérica banhada e extremamente orientada pelo Mediterrâneo. Neste sentido, Llull narrou em sua biografia diversas viagens que realizou, como, por exemplo, para compartilhar suas teorias com outros mestres em diferentes universidades europeias; para buscar por apoio financeiro e político para realizar seu projeto de expansão da Cristandade; além de viagens

missionárias pelo Mediterrâneo na intenção de converter os “infiéis”, “árabes” ou “sarracenos”.

Vale frisar que este contexto multicultural, fomentado pelo caráter intrínseco da História catalã (fronteira, sociedades em contato, redes marítimas, etc.), é importante considerar, por exemplo, como a historiografia contemporânea de cunho nacionalista tentou formatar uma ideia de uma única Espanha, homogênea e cristã — princípio que ainda move emoções e mentes em pleno século XXI.

No terceiro capítulo, analisamos a vida de Ramon Llull e sua obra *Doutrina para crianças* (1274–1276). A escolha por esta obra dialoga diretamente com a proposta da pesquisa, uma vez que ela é considerada um manual pedagógico e uma enciclopédia, com temas e conceitos organizados didaticamente e com linguagem acessível. A rigor, esta composição do filósofo catalão possibilita observar a abordagem de temas importantes no contexto de produção e os valores defendidos por seu autor, como na preocupação com as ideias de virtude e fé.

A análise da obra *Doutrina para crianças* observou o discurso missionário llulliano na ideia de educação e infância, e como o autor abordou a educação como um instrumento de conhecimento catequético, social e moral. A hipótese norteadora desta etapa da pesquisa é que Ramon Llull escreveu a *Doutrina* com objetivo de chamar atenção dos pais e das autoridades da época sobre a importância da educação das crianças com a intensão de criar um sistema de educação, não apenas religioso, mas que contemplasse todas as esferas da vida como a formação religiosa, moral e profissional¹.

Naturalmente, as questões em torno da educação das crianças voltaram à baila nos séculos seguintes e, com especial apreço, na segunda metade do século XIX — não por acaso, também no período no qual o nacionalismo vicejou (HOBBSAWM, 1990, p. 101–124). No século XX, durante os regimes totalitários, um dos alvos dos governos foi a educação das crianças. *Grosso modo*, defendia-se que conhecer a história da nação, respeitar o líder e defender a pátria significava fortalecer o Estado.

Por fim, o quarto capítulo abarca uma análise da historiografia sobre o período franquista, momento em que a Europa enfrentou a Segunda Guerra Mundial, e as nações europeias buscaram no passado elementos unificadores para as identidades nacionais. Nesse

¹ Dos textos selecionados sobre Ramon Llull pouco, ou quase nada, se comenta sobre educação profissional ou mecânica. Porém, ao analisarmos a obra podemos entender que Llull também se preocupava com a questão profissional. Deste modo, apontamos os comentários de Ramon Llull sobre a importância de saber um ofício.

contexto, vários símbolos, nomes de reis e datas foram resgatados para recuperar a memória e fortalecer as identidades nacionais.

Desta forma, propomos, a partir da abordagem dos *usos do passado* (GEARY, 2005), discorrer sobre as representações da pedagogia llulliana na contemporaneidade, com especial destaque entre intelectuais conservadores; desta maneira, é possível estimar como o llullismo foi e é representado na historiografia, e como ele contribuiu para consolidar ideias nacionalistas assentadas sobre valores eminentemente cristãos na contemporaneidade. Nesta perspectiva, a análise feita a partir do uso do passado dialoga com a discussão que vem sendo feita pelo campo do medievalismo (Marcelo Berriel, Clínio Amaral, Maria Eugênia Bertarelli, Renan Marques Birro): apesar da crescente produção a respeito, ainda é pouco conhecido no meio acadêmico brasileiro; seja como for, o medievalismo manifesta grande relevância para discutirmos como a Idade Média foi pensada e criada após o período que apelidamos de “medieval”. Assim, o campo do medievalismo é interessante para refletir sobre as formas nas quais o passado medieval se manifesta e é provocado a despontar no período pós-medieval.

Atualmente, principalmente com a ascensão de políticos conservadores em diversos países, inclusive no Brasil, o debate sobre a Idade Média e os usos do passado medieval se faz extremamente necessário. Desta feita, o passado medieval é revisitado por muitos que acreditam nesse passado como berço da sociedade ocidental — incluindo aqueles que partem da noção de civilização na qual a religião cristã seria um elemento central e supremo aos demais.

Por um lado, a escolha por essa abordagem nos levou a explorar o contexto histórico de Ramon Llull, na intenção de compreender suas escolhas temáticas e entender sua visão sobre a sociedade daquela época, pois, “a cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica” (PESAVENTO, 2012, p. 8). As palavras, as ações, as atitudes são expressões de sentimentos carregados de significados, e esses significados são melhor traduzidos quando associados ao contexto em que foram inseridos.

Por outro, ao mesclar o medievalismo com a História Cultural, tentaremos compor sucintamente o contexto de produção das retomadas do llullismo na historiografia contemporânea de viés conservador. Assim, seria possível estimar como estas narrativas eivadas de nacionalismos, xenofobia e princípios de superioridade cristã foram usadas por autores posteriores para afiançar conclusões sobre a Catalunha Medieval e acerca do pensamento de Ramon Llull.

Para dar conta desta análise, a metodologia escolhida foi a análise de discurso. Todo discurso carrega significados que para serem compreendidos devem ser analisados dentro de seu contexto. O discurso é um meio para permanência e continuidade, não é neutro, a linguagem não é transparente (ORLANDI, 2005, p. 15). O conceito de discurso de Eni Orlandi colabora para entendermos como os enunciados de Ramon Llull escrito na *Doutrina* contribuem com o objetivo maior de Ramon Llull de construir um sistema de educação e catequização para tornar a religião cristã universal. Deste modo, de maneira secundária, optamos por recorrer pontualmente à obra autobiográfica de Ramon Llull, *Vida Coetânia*, para compreendermos suas pretensões e preencher lacunas deixadas na *Doutrina para Crianças*.

A análise foi realizada em dois níveis: 1) A análise da fonte, de maneira que abordamos o discurso de Ramon Llull na obra *Doutrina para crianças* e em sua biografia *Vida Coetânia*. Na primeira, Llull escreveu sobre a importância da educação na infância com foco na formação moral e ética com base nos princípios da fé cristã. Deste modo, fizemos uma seleção dos temas relacionados à educação e a infância e seus significados segundo o autor, fazendo a relação do texto com o contexto em que foi escrito; 2) A análise do discurso da pedagogia llulliana, na qual procedemos uma seleção de uma obra relevante acerca do pensamento de Ramon Llull, considerando de que maneira o autor é representado e como as ideias deste Filósofo catalão embasaram discursos conservadores na contemporaneidade. Cito, por exemplo, o caso de Juan Tusquets, um intelectual do século XX que desenvolveu a tese da pedagogia comparada influenciado tanto pela vertente do escolasticismo-tomista quanto pela pedagogia llulliana.

1. Análise do discurso e a simbologia nos séculos XIII e XIV

A sociedade do medievo tinha uma compreensão significativa do universo simbólico. Os símbolos eram usados para dar exemplos e outros significados para o mundo natural, e em tempos de crise, compreensão para os momentos de aflição. No aspecto didático, o simbolismo assume um papel ilustrativo. Por meio dos símbolos, o natural explica e expressa o sobrenatural. Deste modo, analisamos o discurso sobre a simbologia nos séculos XIII e XIV e a relação com a pedagogia de Ramon Llull. Neste capítulo, discorreremos sobre os conceitos de simbologia e a representação da simbologia llulliana e seu papel didático no campo da análise de discurso.

1. 1. A simbologia na Idade Média

Segundo Umberto Eco (1989), “o homem medieval vivia, efetivamente, em um mundo povoado de significados, referências, supra-sentidos, manifestações de Deus nas coisas” (p. 72). Semelhantemente, para Michel Pastoureau (2006), os símbolos eram um modo de pensar e de sentir na Idade Média, tão comum que não havia a necessidade dos autores advertir e explicar aos leitores “suas intenções semânticas ou didáticas” (p. 11, tradução nossa)².

Os símbolos, também chamados de signos, eram sentidos como uma expressão alternativa à realidade. Santo Agostinho foi considerado o pai da simbologia medieval (PASTOUREAU, 2006, p. 11). Segundo Umberto Eco (1989), influenciado pela cultura estoica, Agostinho fundou a teoria do signo. A teoria agostiniana do signo consiste na “desenvoltura entre signos que são palavras e coisas que podem agir como signos”. Em sua obra *De doctrina christiana II*, Agostinho escreveu: “o signo é toda coisa que faz vir à mente alguma coisa além da impressão que a própria coisa causa a nossos sentidos” (p. 83). Os

² “sus intenciones semânticas o didáticas” (p. 11).

signos expressam um sentido oculto das coisas, diferente daquilo do seu significado material. No entanto, “nem todas as coisas são signos, mas certamente todos os signos são coisas” (p. 84).

O cotidiano era tomado por signos, que uma árvore não representava apenas uma árvore, um leão não era apenas um leão, ambos recebiam um significado diferente de sua natureza, a fim de estabelecer um elo entre o natural e o sobrenatural. Neste sentido, a natureza representava uma forma de comunicação entre o criador e o mundo: “o criador nos fala da ordem do mundo, dos bens sobrenaturais, dos passos a serem dados para nos orientar ordenadamente no mundo, a fim de adquirir os prêmios celestes” (ECO, 1989, 72).

Para o historiador Johan Huizinga (2013), os símbolos também se consolidavam a partir das emoções religiosas. À medida que se compreendia os mistérios, surgia a necessidade de transformar o invisível em símbolos visíveis que resultaram na “criação de novas imagens” (2013, p. 333). E, “toda imagem tinha seu lugar no imenso sistema de pensamento simbólico” (2013, p. 334). Ainda conforme o autor, o pensamento medieval reflete a ligação inseparável entre o simbolismo e o realismo. A conexão se dá por meio, não pela causa e o efeito, mas do objeto e seu significado. E o que une os dois mundos, o real e o simbólico, é o “essencial”. Por sua vez, o essencial seria o sentido místico das coisas (2013, p. 337).

Considerando o período medieval, vale mencionar que a funcionalidade do objeto não se restringe a sua função natural, “nos dá uma percepção mais profunda do que a percepção cotidiana, que serve à atividade prática” (ECO, 2018, p. 71). O homem medieval vivia em um ambiente povoado por significados, expressões religiosas e manifestações de Deus. Os signos representam uma nova interpretação do mundo. Em tempos difíceis, os símbolos eram formas de explicar a realidade, ou fugir da realidade. Assim como uma reação imaginativa que contribui para a elaboração de um repertório simbólico (ECO, 1989, p. 72).

Deste modo, é possível perceber que diferentes autores escreveram obras recorrendo à visão simbólica. Ramon Llull foi um dos autores a fazer representação do sobrenatural por meio dos símbolos da natureza, mantendo-se alinhado à tradição medieval. A exemplo, Llull utilizou o simbolismo da árvore em algumas de suas obras, a exemplo da *Árvore Imperial* e a *Árvore da Ciência*. Em cada obra, a árvore tem um significado diferente³. Porém, precisamos

³ Ricardo da Costa em sua tese de doutoramento, “A Árvore Imperial - um Espelho de Príncipes na obra de Ramon Llull (1232?-1316?)”, discorreu sobre o simbolismo das árvores llulliana, seus diferentes significados e o contexto em que as obras foram escritas.

entender que “a árvore de Lulo não é apenas lógica mas também natural” (ECO, 2018, p. 385).

O simbolismo em torno da árvore, segundo Ricardo da Costa (2000), se deu pelo fato de que “para o Ocidente, a árvore representa a vida” (2000, p. 176). Para Llull, “o símbolo da árvore estava consolidado pela tripla herança hebreia (a vida, a oliveira), cristã (a madeira onde cristo foi crucificado) e islâmica” (2000, p. 178). A filosofia llulliana reflete sua formação multicultural que orientou todo o seu sistema pedagógico de conversão.

Os diferentes significados da árvore são exemplos de como o mesmo objeto pode ser interpretado de diferentes formas. O significado das coisas não estava limitado à sua forma, “a coisa não é o que aparenta, é signo de algo diverso” (ECO, 1989, p. 73). Varia conforme a situação e com a perspectiva do autor.

Pastoureau (2006) chamou atenção para o fato das línguas europeias contemporâneas não disporem de terminologias capazes de expressar “a diversidade e a sutileza”⁴ do vocábulo da época e definir e pôr em funcionamento os símbolos (p. 11, tradução nossa). Assim como não conseguiremos compreender a totalidade dos significados dos símbolos. Seja como for, Pastoureau pontuou alguns métodos para análise dos símbolos nas documentações. O autor recomendou que o pesquisador leia com desconfiança as generalizações abusivas; em seguida, comparar documentação de mesma natureza e com outros campos de investigação; e por fim, “recorrer a uma simbologia mais geral” (2006, p. 22, tradução nossa)⁵. Conhecer o autor, suas influências e o contexto em que a obra foi escrita é importante para compreender a simbologia dos objetos. A particularidade do sistema simbólico da Idade Média requer do pesquisador uma análise mais cautelosa.

Deste modo, optamos por analisar a simbologia medieval pelo método da análise de discurso, campo da linguística e da comunicação. Tal escolha se deu por compreendermos o discurso expresso pelo universo simbólico como uma representação da sociedade medieval. Assim, para realizarmos a análise de discurso, temos que nos atentar para a questão semântica dos enunciados. A semântica é o estudo dos significados. Assim como, a relação dos significados entre enunciados, palavras e símbolos. Ao optarmos pela análise de discurso e o estudo semântico para a leitura e compreensão da simbologia na pedagogia llulliana, estamos considerando a escolha de Ramon Llull por determinados temas e como ele discorreu sobre os

⁴ “la diversidad y la sutileza” (2006, p. 11).

⁵ “recorrer a una simbologia más general” (2006, p. 22).

temas na obra *Doutrina para crianças*. Vale frisar que as obras de Ramon Llull estão diretamente relacionadas com seu objetivo de tornar a fé cristã universal.

1. 2. A análise do discurso llulliano e a simbologia medieval

Segundo a pesquisadora Eni Orlandi, em seu livro *Análise de Discurso: métodos e procedimentos* (2005), a análise de discurso é uma forma de interpretar, que nos leva a conhecer e compreender o contexto em que o texto foi produzido. Nesse sentido, a análise envolve a relação de troca entre a linguagem e a exterioridade, pois é nesta relação que podemos compreender o significado transmitido.

Além do contexto por trás do texto, o texto transmite a visão do autor sobre determinada época. Neste caso, compreende-se que a linguagem não é transparente: “serve para comunicar e para não comunicar” (ORLANDI, 2005, p. 21). Deste modo, é necessário não apenas conhecer o contexto, mas o perfil do autor do texto. Esses questionamentos colaboram com a interpretação dos documentos feita por meio da análise de discurso. Porém, cabe também ao analista observar as influências externas para compreender os significados dos textos.

Para a história, o discurso por trás da documentação diz muito sobre o contexto em que foi produzido. Sobre a leitura das fontes, o historiador Michael Burger (2022) lembra que os historiadores não estão apenas preocupados com a fonte, mas também com o mundo em que ela foi produzida, e com aquilo que está por trás da documentação (2022, p. 30).

Ademais, o texto também é uma forma de representação do contexto em que a fonte foi escrita. Segundo o historiador Roger Chartier (1990), o campo da história cultural contribui para compreensão de como “a realidade social é construída, pensada, dada a ler” em diferentes lugares e momentos (1990, p. 17). É nessa perspectiva que analisamos a fonte. Não lemos apenas os documentos, mas observamos, por meio das fontes, diferentes realidades.

Entrementes, pertencente ao campo da análise de discurso, a semiótica é o estudo dos signos que pode ser qualquer coisa, uma palavra, um texto, uma obra de arte ou um objeto. Os signos produzem significados. Um único signo pode ter diferentes significados. No campo de estudo semiótico, o analista busca encontrar o significado do signo a partir da leitura do contexto, do que o objeto representa e da forma que ele é representado.

O campo da Linguística é um importante aliado da pesquisa histórica. O movimento dos Annales, na França, a partir da década de 1960, que deu relevância à História Cultural que

trata da história das culturas e das pessoas comuns. Os Annales desenvolveram um trabalho que inovou a pesquisa em história, a partir de novas abordagens, com novos temas e novos documentos, aliados com a antropologia, sociologia e linguística. Tal postura surgiu como um contraponto à história econômica e política, “em que a cultura é deixada de fora” (BURKE, 2005, p. 31).

O trabalho do historiador cultural, assim como do analista de discurso, é olhar a fonte não como um espelho de seu tempo, mas observar de forma crítica. “Os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação” (BURKE, 2005, p. 33). O analista deve se atentar para a forma em que o texto foi escrito, observar como os textos historiográficos se referem aos temas propostos pelo autor do documento, assim o analista poderá ter uma melhor compreensão sobre o documento e seu autor.

José Luiz Fiorin (2022)⁶, ao discorrer sobre a sintaxe do discurso, pontuou três procedimentos de discursivização que devem ser analisados no método de análise de discurso: a actorialização, a espacialização e a temporalização, “ou seja, a constituição das pessoas, do espaço e do tempo do discurso” (2022, p. 57). Tais pontos são interessantes para a análise do discurso, pois é por meio deles que o autor, ou enunciador, produz o comunicado.

Neste ínterim, o texto analisado nesta pesquisa. *Doutrina para crianças*, faz parte do projeto catequético e de conversão de Ramon Llull, um contexto maior, como apresentado anteriormente. A obra não tem um fim em si, e por isso ela não pode ser analisada isoladamente, tanto do contexto que precedeu a escrita da obra, como do sistema que ela representa. O beato tem por objetivo na obra dar orientações para seu filho Domingos referentes à educação moral e religiosa, tema comum em todas suas obras. A análise da Doutrina a partir da compreensão do sistema llulliano corresponde ao que Orlandi escreveu: “um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (2005, p. 39). O significado e a representação do discurso llulliano na *Doutrina* estão diretamente ligados a outras obras.

O sistema pedagógico de Ramon Llull é grande e complexo, e corresponde à finalidade que é converter o infiel. Sendo assim, podemos observar aspectos comuns entre as

⁶ Embora Orlandi e Fiorin seja de correntes diferentes da linguística, usamos o trabalho de Orlandi como método de análise; enquanto de Fiorin observamos o conceito de argumentação e enunciação como forma de compreender a importância da argumentação no discurso de Ramon Llull.

obras, como foi escrito por Ramon Llull no livro *Vida Coetânia*: “E pensando estas coisas com pensamento doloroso, confiou e pensou que ainda doravante ele faria livros, uns bons e outros melhores, sucessivamente, contra os erros dos infiéis” (1311. p. 8).

A virtude é um dos assuntos recorrentes nas obras llullianas, pois, além de ser um tema muito debatido entre a cristandade medieval, Llull compreendia que apenas por meio das virtudes o homem se tornaria um bom cristão e assim alcançaria a salvação. O discurso llulliano na Doutrina é desenvolvido em torno do tema da virtude. Ensinar o caminho da virtude para as crianças.

A simbologia do discurso llulliano representa o desejo do autor de tornar a religião cristã universal. Pelo método da análise de discurso podemos entender como o discurso llulliano produz sentido. Nesse caso, o objeto é a obra *Doutrina para crianças*. A obra sintetiza o pensamento llulliano dos dez primeiros anos de sua conversão.

1. 3. A simbologia llulliana e o projeto de conversão

O discurso de Ramon Llull faz parte de cumprir sua missão: “já todo incendiado em ardor no amor para com a cruz, deliberou que maior nem melhor agradável ato não poderia fazer do que *converter os infiéis e incrédulos à verdade da santa fé católica*” (LLULL, 1311, p. 8. Grifo nosso). Suas obras foram escritas para cumprir esse objetivo. Dessa forma, os temas abordados por Llull estão ligados por esse propósito. Segundo Umberto Eco (2013), “Lullo só pensava em falar de Deus e em convencer os infiéis a aceitar os princípios da fé cristã, hipnotizando-os com o vultear de suas rodas” (p. 400).

O sistema simbólico das obras de Ramon Llull está comprometido com o propósito de evangelização de Ramon Llull, assim como expressam suas referências, críticas e reflexões. Conhecer o contexto que o autor escreveu suas obras é importante para conhecermos suas escolhas de palavras. Logo, é interessante nos atentarmos para a questão linguística, pois “o analista de discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade” (ORLANDI, 2005, p. 16).

A problemática no contexto llulliano em torno de Llull e suas obras referir-se a ousadia e complexidade do sistema llulliano. Para atingir seus objetivos, principalmente o de converter os infiéis, Ramon Llull desenvolveu sua *Ars*⁷. A arte llulliana envolvia criar uma

⁷ Segundo Guilherme Wyllie, sobre a *Ars magna* de Ramon Llull, “Devido à sofisticação e originalidade de suas inovações, a *Ars* tornou-se extremamente influente, despertando o interesse de grandes pensadores como Descartes, Newton e Leibniz” (2020, p. 421). NASCIMENTO, Renata Cristina de Sousa. “*Dicionário:*

ciência universal que deveria ser entendida por todos, para isso, Llull desenvolveu um sistema de combinatória de linguagem que envolve símbolos matemáticos, figuras e letras alfabéticas. Um sistema aberto para servir a todos os povos, assim como servir “aos analfabetos de qualquer cultura” (ECO, 2018, p. 68), pois os símbolos representavam o significado da palavra.

A busca por uma língua universal fazia parte do projeto de desenvolvimento da arte llulliana chamada de *Ars magna* que, segundo Eco (2018), seria como um “sistema de língua filosófica perfeita mediante a qual seria possível converter os infiéis” (p. 67). Essa língua perfeita deveria refletir as ideias comuns de todos os povos ao nível de conteúdo. Para Giuberti (2014), Llull compreendia que “seria possível subir a escada do ser e entender a natureza de Deus, o que aos olhos de Llull era de suma importância. Por meio de sua Arte poderia converter aos judeus e muçulmanos, provando-lhes a verdade acerca da Trindade Cristã” (2014, p. 4).

Embora Llull não tenha deixado explícita suas referências, os elementos religiosos e culturais de outras regiões de fora da península ibérica são notadas em suas obras, a exemplo da cabala. É percebido semelhanças entre a combinatória llulliana e a combinatória cabalística, a exemplo dos símbolos e seus significados, porém, a diferença está no fato de que na cabala “a combinatória das letras produz realidade, em lugar de refleti-la”. Enquanto a arte llulliana “é um instrumento retórico mediante o qual se quer demonstrar o que é já conhecido, isto é, aquilo que a estrutura férrea da floresta das várias árvores já fixou, de uma vez para sempre, e que nenhuma combinatória jamais poderá subverter” (ECO, 2018, p. 84).

Filósofos como Nicolau de Cusa (1401–1464), Giordano Bruno (1548–1600) e Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) foram seguidores de Ramon Llull e adeptos da ideia de uma ciência universal. “Estes influenciados pelo ineditismo da *Arte* combinatória de Llull ambicionavam a criação de uma ciência universal, ou seja, uma ciência única, a *ciência das ciências*” (GIUBERTI, 2014, p. 2).

A ideia de unir os povos não foi exclusiva e original de Ramon Llull. A ideia era oriunda dos franciscanos, grupo que Llull era próximo e tinha muita admiração. Assim como Llull, seu contemporâneo, o franciscano Roger Bacon buscava conhecer outros povos também por meio do estudo da língua e do contato com os infiéis. Porém, a diferença entre Bacon e

Llull era que Bacon buscava conhecê-los para extrair o conhecimento desses povos⁸, enquanto Llull desejava conhecê-los para convertê-los (ECO, 2018, p. 67–68).

Segundo Fabricia Giuberti,

o beato valorizava sua *Arte* principalmente por sua possibilidade missionária. Acreditava que uma *Arte* baseada nos princípios que eram conhecidos pelas três grandes religiões — Cristianismo, Judaísmo e Islamismo — ofereceria argumentos infalíveis para a conversão de todos ao cristianismo (2014, p. 6).

Ramon Llull foi um dos intelectuais ibéricos a se destacar, não apenas na sua região, mas também em outras regiões do continente. O contato entre as três culturas do livro na Península Ibérica (cristã, muçulmana e judaica) diferenciava seus intelectuais dos demais do centro, apegados ao sistema escolástico (REBOIRAS, 2012, p. 65). Talvez essa peculiaridade de Ramon Llull tenha sido interpretada de forma preconceituosa pelos intelectuais parisienses quando Llull apresentou sua obra *Ars magna* na universidade de Paris. Seu compromisso com o trabalho missionário influenciou todo seu trabalho intelectual, diferentemente do trabalho que estava sendo desenvolvido pelos demais intelectuais.

O projeto llulliano de construir uma ciência e língua universal não obteve o resultado esperado. Embora Llull tenha buscado reunir o conhecimento dos três mundos, o cristão, muçulmano e judaico, a forte referência etnocêntrica pode ter sido a causa do fracasso de Llull em busca da língua universal, “porque o universo do conteúdo de que quer falar é o produto de uma organização do mundo realizado pela tradição cristã ocidental” (ECO, 2018, p. 84).

Mesmo tendo dedicado a vida e parte de seus recursos financeiros, Llull não conquistou muitos adeptos para o projeto de conversão. Na obra *Canto de Ramon* (1300), Ramon Llull fez desabafos em forma de poema sobre os problemas em relação à falta de apoio das autoridades para o projeto de conversão dos infiéis:

Cardeal é o conselheiro
do Papa, e tem o poder
que o Papa tem em seu ofício,

⁸ Umberto Eco cita que a motivação de Roger Bacon em extrair o conhecimento dos infiéis para compartilhar com os cristãos está relacionada ao fato de Bacon considerar que por serem infiéis não teriam o direito de possuir o tesouro do conhecimento (ECO, 2018, p. 68). Podemos observar o apego Roger Bacon à crença que o conhecimento era uma inspiração divina. O homem recebia de Deus como um dom. Porém, essa crença perde força com a criação das universidades quando começam a perceber o conhecimento como fruto do aprendizado, de um ofício.

e ao mesmo tempo podem fazer.
 Ah, como punir se eles não desejam a Deus servir!
 Ah, quem pode dizer?⁹ (LLULL, 1300, p. 65)

Para o historiador Martin Marty, no livro *O mundo cristão: uma história global* (2014), Ramon Llull foi um dos agentes mais ambiciosos e empenhados em converter os muçulmanos usando a educação como instrumentos para alcançá-los, mas que não alcançou sucesso com seu método de conversão. “Ele encontrou muito o que dizer sobre o islã, mas fez poucas conversões, se é que fez alguma. Precisou voltar de mãos vazias, ciente da futilidade do esforço de cumprir o mandamento de Cristo de espalhar-se por todo o mundo” (2014, p. 190).

O fato da região por muito tempo ter sido ocupada por povos árabes e judeus, a região era vista como periferia da Europa cristã. O diálogo inter-religioso na Península Ibérica é uma forma de refletir a ideia da península ibérica como uma região de conflito. De todas as regiões da Europa, a Península Ibérica foi talvez aquela que mais manteve contato direto com outras sociedades. Segundo Reboiras (2012), “esse contato entre as religiões na Espanha não foi só de caráter conflituoso, mas teve, do século VIII ao século XV, manifestações de convivência e de intercâmbio muito díspares” (2012, p. 59).

O intercâmbio de ideias, conhecimentos e experiências entre cristãos, judeus e muçulmanos foi muito aproveitado pelos ocidentais¹⁰, principalmente durante o reinado de Afonso X, *o Sábio*, quando muitas obras árabes foram traduzidas para o latim. “A atividade cultural dos cristãos espanhóis, sobretudo na tradução da ciência árabe, influiu em toda a Europa e foi, sem dúvida alguma, a maior contribuição da Espanha para a cultura europeia” (REBOIRAS, 2012, p. 61).

No entanto, essa relação entre cristãos, judeus e muçulmanos nem sempre foi muito bem vista pela cristandade das regiões da França e Itália. Para os cristãos do centro, os cristãos ibéricos não viviam verdadeiramente a religião por tolerar no meio deles infiéis que participavam de outros cultos. Deste modo, compreendemos que esse contexto colabora para

⁹ Cardenal és lo conseller
 del Papa, e ha lo poder
 que ha el Papa en son mester,
 e ço que ensems poden fer.
 Ah, qual punir,
 si ells no volen Déu servir!
 Ah, quiel pot dir? (LLULL, 1300, p. 65).

¹⁰ No capítulo dois discorremos sobre a influência árabe e judia nas universidades ocidentais.

entendermos o problema da não aceitação das obras llullianas nos debates intelectuais, já que os escritos llullianos foram muito influenciados pela vivência multicultural da região ibérica.

Outro ponto do projeto llulliano não era de converter o infiel a religião cristã: Llull compreendia a necessidade de uma reforma no interior da cristandade. Portanto, o discurso llulliano pretendia convencer o fiel a atingir “uma maior compreensão e vivência moral de sua fé e, além disso, proporcionar a esse fiel um instrumento para a ação missionária” (REBOIRAS, 2012, p. 66). Segundo Domínguez Reboiras (2012), Ramon Llull apresenta dois significados para o termo “conversão”: primeiro significa convencer os infiéis a aceitarem a fé cristã; segundo, convencer os fiéis sobre suas obrigações com os infiéis (2012, p. 67). Para Llull o que importava era o trabalho missionário, mais do que construir um conhecimento científico.

O trabalho de reforma e resgate dos princípios morais e éticos ao qual Ramon Llull dedicou sua vida buscava dialogar com diferentes públicos de sua época. Llull recorreu aos líderes e autoridades da época em busca de apoio. Um dos trabalhos do beato foi dedicado à cavalaria. Na obra *O Livro da Ordem de Cavalaria*, escrito no século XIII, o autor catalão expressa seu sentimento e admiração, assim como o seu descontentamento com as ações dos cavaleiros.

A partir do século XIII, surgiu na literatura o cavaleiro cortês. Esse novo cavaleiro era educado, bondoso e corajoso, totalmente diferente do cavaleiro medieval. “O cavaleiro cristão, na ótica do pensador catalão Ramon Llull segue todo um código de conduta com o objetivo de proteger e defender a sociedade, além de procurar punir os chamados ‘maus cavaleiros’ e que não honravam as virtudes necessárias ao seu ofício” (ZIERER, 2011, p. 176).

A reforma da cavalaria proposta por Ramon Llull no *Livro de Ordem de Cavalaria* reflete o projeto llulliano de reformar e restabelecer a ordem, começando pelo resgate dos princípios da cavalaria. “Sua obra enfatiza não só as virtudes do cavaleiro e o combate aos seus vícios como também representa uma defesa da ordenação da sociedade a ser controlada pelos nobres, seguindo o ideal cristão” (ZIERER, 2011, p. 181).

A simbologia representada pelo cavaleiro, embora se pautasse no modelo de cavaleiro cristão, fortalecia a importância do ofício da cavalaria para a defesa e manutenção da ordem. Mas para que isso acontecesse, o cavaleiro deveria ser um exemplo para a sociedade por meio das boas condutas, por uma postura moral e por praticar as virtudes e a caridade.

As obras de Ramon Llull representavam suas fases da vida, suas inquietações frente às mudanças da sociedade, os desvios morais e éticos. Embora Llull apresente em determinados momentos pensar a frente do seu tempo, a exemplo do desenvolvimento de um alfabeto universal, Llull era apegado às tradições e aos costumes, e manter essas estruturas era importante para manutenção da ordem.

Desde meados do século X a sociedade era dividida em três ordens: *Oratores*, *Bellatores* e *Laboratores*. Essa ordem teria sido dada por Deus para que o mundo se mantivesse em ordem (VIANNA, 2008, p. 182). No século XIII, essa orientação continuava a ter influência no modo como os religiosos pensavam a sociedade. Assim, podemos compreender a pedagogia llulliana como uma forma de reforçar a ideia da sociedade tripartite a fim de manter a tradicional ordem social.

Outra mudança apresentada pelo sistema llulliano foi a forma de pregação dos sermões. A pregação era o ofício mais importante, porém o mais difícil e nobre, segundo os pregadores da época de Tomás de Aquino. A pregação llulliana tinha como objetivo criar uma comunicação entre o pregador e o ouvinte. As ideias llullianas sobre a pregação representavam um novo e original conceito para a função do sermão, pois estabelecia o sermão como um meio de comunicação da mensagem cristã (REBOIRAS, 1996, p. 119).

Dito isso, fica claro que a essência da pedagogia llulliana envolvia a conversão. É para esse fim que Ramon Llull dedicou sua vida, e foi para isso que escreveu suas obras, deixando autorizado em testamento a tradução e reprodução de seus textos. Embora não tenha obtido resultados muito positivos em vida, podemos compreender que Llull tinha esperança que seus escritos alcançassem outras pessoas em diferentes lugares e em tempos vindouros.

1. 4. Análise do discurso e a pedagogia llulliana no século XX

Os discursos são temporais. Mesmo que eles sejam produzidos em determinada época, podem ser resgatados e reinterpretados fora do seu tempo e espaço a partir das finalidades daqueles que os evocam posteriormente. A busca pelo passado se deu com base em tradições, fontes escritas e crenças. Esse é um dos problemas em torno da história conhecida por Idade Média. No século XX, período da história da Europa marcado por regimes totalitários e pelo sentimento nacionalista, o passado medieval das nações europeias foi reivindicado como forma de legitimação das identidades nacionais. Segundo o historiador Patrick Geary, a raiz comum das nações europeias era o passado católico.

Na Espanha, durante o regime do ditador general Francisco Franco (1939–1975), uma das principais instituições apoiadoras do governo foi a Igreja Católica. “Uma vez que foi tratada de forma hostil durante o governo republicano, a maior parte da Igreja Católica Romana apoiou a revolta desde o início. Todos os bispos espanhóis, exceto dois, assinaram uma carta em junho de 1937 que definia o levante como uma cruzada moderna contra o ateísmo” (PHILLIPS JR & PHILLIPS, 2015, p. 270).

Quando Franco passou a ocupar o governo espanhol, a identidade do cidadão foi fomentada “através da família, comunidades locais, da Igreja Católica Romana e do local de trabalho” (PHILLIPS JR & PHILLIPS, 2015, p. 275). Durante a república, a Igreja perdeu o prestígio que havia conquistado desde a Idade Média até o período moderno. Porém, no período do franquismo isso mudou. Vários líderes eclesiásticos ocuparam importantes cargos do governo trabalhando ao lado de Franco. Juan Tusquets foi um dos principais líderes católicos a ocupar cargo no regime de Franco.

Durante o regime, Juan Tusquets, um importante especialista catalão na pedagogia llulliana¹¹, coordenou políticas de repreensão e censura contra judeus, maçons e opositores do regime, assim como daqueles que representavam ameaça à Igreja. “Tusquets foi influenciado pelo movimento de renovação que experimentou o catolicismo alemão durante os anos de entreguerras (1919–1939)” (TORRANO & MONTSERRAT, 2001, p. 264).

Ainda sobre este intelectual catalão, Ramona Valles Montserrat e Conrad Vilanou Torrano (2001) afirmaram que “Tusquets se apresenta como um zeloso defensor da ortodoxia católica em matéria pedagógica e tenta denunciar os excessos que aconteciam no campo das modernas correntes educativas que afastaram a infância da fé cristã” (p. 266).

Como apontado pouco antes, o trabalho de doutoramento de Tusquets tem como título *Ramon Lull, pedagogo de la cristiandad*. Na obra, Tusquets analisou o caráter religioso da pedagogia llulliana, assim como também o aspecto moral e intelectual das obras *Doctrina pueril*, *Blanquerna* e *Félix* e o que as obras representavam no contexto de Llull. O trabalho de Tusquets é uma das maiores referências sobre o llullismo no século XX: não apenas por se tratar de Ramon Llull, mas pelo papel que Juan Tusquets, tanto para a pedagogia espanhola no século, como pela sua função ao lado do governo de Franco.

Deste modo, parece crucial também analisar o discurso llulliano a partir da tese de doutoramento de Tusquets para compreendermos como esta composição medieval pode ter

¹¹ Juan Tusquets será retratado em mais detalhes no cap.4.

influenciado uma postura de intolerância àqueles que pertenciam a uma cultura não ocidental na região da Espanha durante o regime franquista.

É interessante observarmos dentro desse contexto a figura de Ramon Llull como uma espécie de representação maior da identidade espanhola. Neste arranjo, a cultura tinha a função de fomentar a identidade espanhola, assim, se fortaleceu um movimento da arte espanhola com o nome de *noucentisme*. O noucentisme foi um movimento cultural catalão do início do século XX que surgiu como uma reação ao modernismo, tanto em relação à arte como à ideologia.

1. 5. O discurso llulliano e os usos do passado

Ainda pouco conhecido no Brasil, o campo do medievalismo é um campo interessante para observar como a história medieval é interpretada e ressignificada em diferentes tempos no pós-Idade Média. Segundo Altschul e Grzybowski, “o medievalismo é o reaproveitamento de elementos considerados ‘medievais’ em qualquer formato e época após o fim da Idade Média histórica”, assim como “uma forma produtiva e intelectual estimulada de lidar precisamente com o uso do ‘medieval’ e das funções que o medieval tenha exercido em um cenário específico” (2020, p. 25; p. 27).

Neste ínterim, o medievalismo é o campo da história voltado ao estudo da recepção, apropriação e da recriação da Idade Média em tempos pós-medievais, a partir do século XVI¹². Estudar a ideia de medieval após a Idade Média surgiu a partir do interesse de estudiosos, não apenas de historiadores, em analisar como a história medieval foi e tendo sido interpretada em diferentes períodos pós-medievais. O campo surgiu a partir da década de 70 e 80 como um campo específico, mas não desassociado do campo dos estudos medievais, e com um objetivo diferente. A rigor, o historiador anglófono Leslie Workman foi o primeiro a sistematizar e incentivar a “criação de um campo acadêmico que reunisse pesquisas cujo objeto fosse as apropriações da Idade Média em períodos pós-medievais” (BERRIEL, 2020,

¹² Os usos do passado medieval acontecem de várias formas. Neste trabalho abordamos o uso do passado medieval no campo político e ideológico, porém, nas últimas décadas houve uma popularização do tema em vários meios de produção. A cultura pop é uma das responsáveis pela popularização da imaginação histórica em torno da Idade Média com livros de fantasia, filmes, séries, jogos de RPG, e no Brasil chegou a ser tema de novela. Um dos grandes destaques que contribuiu para a popularização do tema foi a série *Game of Thrones* que usa elementos fantasiosos considerados medieval. Esses são alguns exemplos de como a Idade Média tem sido utilizada como cenário de diferentes narrativas. Tal interesse tem chamado atenção de pesquisadores interessados, nas últimas décadas, em compreender como e qual ideia de Idade Média tem influenciado diferentes discursos e percepções sobre o passado.

p. 72).

Uma das possibilidades ao dialogar com o medievalismo envolve analisar como o nacionalismo ocidental se apropria do passado histórico. O novo debate e os novos questionamentos no campo do medievalismo contribuem para a compreensão do contexto e de quais as possíveis motivações contribuíram para o levante de grupos nacionalistas conservadores na última década. A partir dessa premissa, a historiadora Maria de Lurdes Rosa escreveu sobre as razões para o medievalismo como pesquisa e prática de ensino, dentre as justificativas, o papel social da ciência que se justifica de duas formas: 1) “a investigação sobre a criação das identidades nacionais europeias”; e 2) “a relação entre História medieval <<científica>> e medievalismo/usos não científicos da Idade Média até hoje” (2017, p. 161).

Nos últimos anos, podemos observar em diversos países, inclusive no Brasil, o apelo ao passado por meio da apropriação e recriação, principalmente no âmbito político, como na campanha para presidente do Brasil em 2018, ou na campanha de Donald Trump nos Estados Unidos em 2020, quando foi publicado em perfis e grupos das redes sociais memes com imagens dos candidatos usando vestimentas e portando bandeiras que faziam referência ao período medieval (LANZIERI JÚNIOR, 2019; GUERRA, 2021).

Além disso, notamos em nosso país uma crescente nos usos do passado nos últimos anos, principalmente a partir de 2016 com o lançamento do nome de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil. Desde o lançamento da candidatura, a figura de Bolsonaro representava para a direita e seus simpatizantes o “Messias” que libertaria o Brasil da ameaça comunista e da corrupção. Tal postura atraiu muitos líderes religiosos e de diferentes religiões que manifestaram apoio ao candidato Bolsonaro na eleição para presidente de 2018. Segundo o historiador Paulo Pachá, “o que atrai esses grupos é pensar que foi um tempo patriarcal, branco e cristão. Essa Idade Média nunca existiu, mas tem esse papel no pensamento desses grupos” (2019).

Na perspectiva do campo do medievalismo, a análise sobre os usos do passado medieval contribui para compreender as motivações históricas de grupos conservadores ao reivindicar o passado medieval enquanto esteio das raízes nacionalistas, tanto na Europa como também em outros países fora da Europa como o caso do Brasil no exemplo citado anteriormente.

Deste modo, compreendemos que a Idade Média não é um período da história superado, posto que ela “sobrevive e revive” de diferentes formas; e negar a sua existência ou

colocá-la em um lugar obscuro, como foi imposta pelo Iluminismo no século XVI, também não faz sentido, uma vez que ao negar a sua existência no cenário atual, arriscamos contribuir para a propagação de discursos políticos e ideológicos preconceituosos e excludentes, que negam a realidade da sociedade atual e suas demandas. Portanto, parece necessário entendermos para quais grupos ela continua existindo e suas formas. Deste modo, novas abordagens e questionamentos sobre o período têm surgido nos últimos anos para compreender as formas de recepção, apropriação e recriação.

Em diálogo com o medievalismo, o campo de estudos sobre *os usos do passado* apresenta uma nova perspectiva sobre a apropriação da história da Idade Média. Em determinados casos, a apropriação do discurso histórico passa por uma releitura e ressignificação dos acontecimentos do passado. O autor Michael Oakeshott, em sua obra *Sobre a História e outros ensaios* (2003), compreende o passado a partir de duas categorias. Para o autor existe o passado “histórico”, a história como campo científico, “a história como uma investigação e com caráter de uma investigação histórica” (2003, p. 44); e também há o passado “prático”, “esse passado prático não é um passado ‘histórico’” (2003, p. 66). São compreensões do presente sobre o passado que projetados para o presente e o futuro, “entendidos e valorizados pelo que têm a oferecer em compromissos práticos atuais” (2003, p. 89).

A partir da compreensão de Oakeshott sobre o passado, podemos analisar os acontecimentos pretéritos a partir de uma dimensão prática, isto é, como um campo de ressignificação da história. Ademais, considerando o nacionalismo, podemos observar as diferentes formas que o passado prático é reivindicado e está condicionado à noção de nacionalismo percebido por determinados grupos. Não quer dizer que o passado em questão não tenha existido, mas que sua compreensão pode ter sido manipulada pelo pensamento moderno que lhes dão novas interpretações e significados.

A percepção de Oakeshott sobre o passado como uma projeção do presente diz respeito aos interesses sobre o suposto “passado histórico” (2003, p. 60). O autor chama atenção para a importância de aprender a ler tanto o presente como o passado, que para ele significa “aprender a perceber, a distinguir e a identificar” nos objetos suas características específicas e particulares, e as formas pelas quais estão conectadas (2003, p. 56). Conseqüentemente, o discurso do presente diz mais sobre o presente do que o próprio passado, daí a necessidade de saber identificar o lugar de cada objeto.

Ao refletir mais ponderadamente sobre o discurso nacionalista conservador, nota-se que a busca pela legitimação da narrativa torna o passado histórico um refém do discurso político no qual apela para o sentimentalismo do povo em prol de encontrar apoio. Nesse sentido, a memória ocupa um lugar de destaque: no artigo *O historiador e o falsário: Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea*, publicado em 2016, Nicolazzi e Bauer fazem alguns questionamentos sobre o uso do passado para narrar memórias pessoais. A partir dos casos analisados, os autores compreenderam que embora não fossem totalmente verdadeiros, o uso da narrativa histórica real dá um tom de verdade à história falsa, por estarem “amparadas por fatos concretos da experiência histórica” a narrativa é vista com certa legitimidade (2016, p. 816).

Dito isso, uma vez que foi preciso recorrer ao aparato da memória, é preciso conceituá-la, ainda que de maneira pontual. E, para Michael Pollak, a memória, que mesmo longe no espaço-tempo da vida do indivíduo, pode constituir um lugar importante na memória do grupo ou individual, “seja por tabela, seja por pertencimento a esse grupo” (POLLAK, 1992, p. 3). Diante do exposto, ao tentar propor uma conexão entre o conceito instrumentalizado de memória para a disseminação do nacionalismo, resta evidente que a memória coletiva não raro é instrumentalizada para alcançar o indivíduo: como colocado por Bauer e Nicolazzi (2016), “a história é um objeto de uso de vários indivíduos ou grupos de indivíduos” (p. 819). Por conseguinte, a história não é disciplina exclusiva dos historiadores, posto que é “uma narrativa sobre o tempo e sobre a experiência humana do tempo” (p. 819) e, por esta razão, atravessa diferentes grupos e discursos, atendendo aos mais diversos interesses.

Ao tentar propor uma conexão entre a base conceitual supracitada e o objeto desta pesquisa, vale mencionar o artigo *Ramon Llull com a mite identitari (més ençà de la Renaixença)*¹³ (2005), de Josep E. Rubio. Neste texto, o autor discorre sobre o processo de construção das identidades. Segundo Rubio, as identidades, sejam coletivas ou individuais, surgem de um processo criativo, é uma construção de vários materiais. Durante tal processo, o passado é o lugar de onde são extraídos os materiais necessários para a construção da nova identidade (p. 85). A identidade política, junto a cultural, costuma buscar no passado figuras representativas que representem a língua, a cultura, a história ou a nação. Desta feita, alguém possa ser considerado “embaixador cultural” (RUBIO, 2005, p. 86). Mais especificamente no

¹³ *Ramon Llull como um mito identitário (antes do Renascimento)* (tradução nossa).

caso espanhol-catalão, a figura de Ramon é apontada como uma representação da cultura catalã, embora seus trabalhos sejam pouco conhecidos devido à complexidade de suas obras, sendo tratada principalmente por estudiosos que se dedicam à interpretação de suas obras (RUBIO, 2005, p. 87).

Até a atualidade, as obras de Ramon Llull continuam sendo produzidas e traduzidas para outros idiomas por historiadores de diferentes nacionalidades. Ramon Llull continua a ser lembrado por sua contribuição para a sistematização do idioma catalão. Na Catalunha, região onde o beato passou boa parte de sua vida, é possível encontrar algumas instituições em sua homenagem. Por exemplo, mencionamos o IRL, a saber, o Institut Ramon Llull (www.llull.cat/), que atua como um aparato institucional e cultural em homenagem ao beato. Ademais, ocorre anualmente o prêmio internacional Ramon Llull, ocasião na qual personalidades e instituições de fora do domínio linguístico catalão são condecoradas por colaborarem para a promoção da língua e da cultura catalãs. Portanto, é interessante observarmos como um discurso inovador no século XIII como o de Ramon Llull fez eco em séculos após sua morte e contribuiu para o reconhecimento e enriquecimento de sua cultura.

1. 6. O passado e as políticas nacionalistas do século XX

A história das nações europeias, tal como conhecemos, é uma invenção do século XVIII, que projetou sobre o passado suas longas raízes. Esta fase foi em um período de maior inquietação nacionalista, no qual surgiram a história das nações modernas e suas projeções sobre o passado (GEARY, 2005, p. 26). Porém, foi entre os séculos XIX e XX que as nações europeias vivenciaram com maior vigor o processo em busca de restaurar as identidades que pretensamente formaram os povos europeus; neste arrazoado, as nações europeias buscavam encontrar no passado as justificativas que fundamentavam suas políticas nacionalistas. Na obra *O mito das nações: a invenção do nacionalismo* (2005), o historiador Patrick Geary discorreu sobre os processos históricos das nações europeias e como a ideia de uma raiz unificadora das nações é problemática, pois os processos de formação dos povos europeus não se deram de forma homogênea e linear: a rigor, eles passaram por múltiplos acontecimentos, de diferentes formas e com diferentes grupos. Deste modo, pensar em uma raiz unificadora para um determinado grupo étnico envolve desconsiderar o complexo e longo processo histórico que formou as nações europeias.

Outro ponto abordado por Geary abarca a manipulação do passado no campo político. Ao longo do processo histórico, líderes se apropriaram de narrativas para legitimar seu poder, ou reivindicaram uma origem heroica que lhes colocassem como um líder diante de seu povo, ou ainda como uma escolha divina. Deste modo, algumas medidas foram tomadas conforme a conveniência do momento. A partir da abordagem de Geary, o passado é percebido como um lugar de legitimação histórica e ideológica.

Denis Menjot entende que estudar a história das nações é importante para compreensão da evolução dos “pressupostos ideológicos, políticos e institucionais”, além de como eles influenciam e influenciaram na compreensão e produção histórica (2011, p. 212). Ao observar a produção historiográfica e histórica espanhola do final do século XIX, Menjot observou que a origem dos trabalhos nutria o sentimento identitário, assim como era um dos principais temas dos debates intelectuais daquela fase.

O período mais visitado por nacionalistas nos séculos XIX e XX é o período dos séculos compreendidos como Idade Média; mais especificamente, a Alta Idade Média ibérica, que cobre os séculos IX - XII. Segundo Geary, neste contexto, o passado foi campo de disputa para legitimação das identidades europeias. A história deixou de ser disciplina, ciência do tempo, e passou a assumir um caráter político.

Pouco habituados a estar no centro da disputa política, os historiadores dedicados à Alta Idade Média se dão conta de que o período histórico que estudam é o pivô de uma disputa política pelo passado, e que suas afirmações estão sendo usados como base para reivindicações para o presente e o futuro. (GEARY, 2005, p. 19)

Geary aponta o problema sobre a falta de conhecimento dos políticos e até acadêmicos sobre o período reivindicado. “Provavelmente nenhum outro período da história foi tão obscurecido pela academia nacionalista e chauvinista” (2005, p. 19), resumindo a ideologia nacionalista europeia com foco nas questões étnicas enquanto fruto do período das migrações. “Uma vez que as premissas a respeito desse período são aceitas, os líderes políticos podem adequar suas implicações políticas a seus planos” (2005, p. 20). Na construção apontada, eventos isolados e pouco conhecidos da população são usados de forma arbitrária no campo político para fortalecer projetos políticos e ideológicos.

Segundo Eric J. Hobsbawm, em *Nações e nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade* (1990), as tentativas de criar critérios lógicos para explicar a existência de

nacionalidades ou de explicar porque alguns grupos são considerados “nações” e outros não demandavam alguns fatores, como a língua ou a etnia, assim como a combinação da “língua, o território comum, a história comum, os traços culturais comuns e outros mais” (1990, p. 15). Essas características costumam ser propagadas pelos meios de comunicação, propagandas e nas escolas. Porém, essas estratégias não foram o bastante para convencer determinado “povo” sobre sua identidade, uma vez que ela deveria ser literalmente forjada através dos projetos de nacionalização.

Em *Comunidades imaginadas*, publicado em 1983, que se tornou uma das principais referências sobre o tema do nacionalismo, Benedict Anderson discorreu sobre o conceito de nacionalismo e compreendeu que, conquanto a nação costume existir a partir de um projeto político, “uma comunidade política imaginada” deve ser aceita pelo seu respectivo “povo” para ser legitimada. Naturalmente, os indivíduos devem compartilhar coisas em comum para que tal projeto nacionalista alcance êxito (2008, p. 32).

Em mais um esforço analógico, é preciso citar a Alemanha do século XX e o movimento de unificação da Alemanha no século XIX, que produziram o processo de unificação da identidade alemã sob a liderança de Freiherr vom Stein. Segundo Geary, Stein compreendia que, para consolidar uma postura de resistência entre os prussianos em relação aos franceses, a tática implantada tinha como princípio a combinação da cultura e da política. Portanto, para Stein, havia três possíveis caminhos para o nacionalismo cultural: 1) uma língua única; 2) um programa educacional; e 3) a questão territorial como elemento unificador do passado e do futuro na nação (GEARY, 2005, p. 37).

O modelo alemão de resistência projetado por Stein apresentou bons resultados, principalmente com a valorização da filologia como um dos principais elementos do projeto de nacionalização alemão. Ademais, a busca pela origem da língua levou a história para um passado remoto; e, se na língua original era possível encontrar a raiz unificadora da identidade nacional, e essa raiz estava “no passado”, tal passado passa a fazer parte dessa identidade, assim como a língua. Deste modo, a nova filologia “propiciou a criação de uma história ‘científica’ nacional que projetava tanto a língua como a ideologia da nação em um passado remoto” (GEARY, 2005, p. 46). Diante dessa construção, o modelo alemão influenciou diferentes governos a planejarem programas educacionais nacionalistas com base na história nacional e na língua do seu “povo”.

2. A educação e os intelectuais nos séculos XII e XIII

Na Idade Média, a Igreja foi uma das responsáveis pelo desenvolvimento do conhecimento científico da época. Assumindo um papel fundamental, a teologia explicava todos os aspectos da vida e do conhecimento humano. A partir dessa compreensão, o presente capítulo foi dedicado a discutir o contexto do século XII e XIII, marcado pelo nascimento das universidades e o surgimento de grupos de intelectuais. Deste modo, construímos um panorama sobre a história da educação a partir da institucionalização das universidades e seus desdobramentos no período medieval. Essa contextualização é importante para analisarmos a formação cultural de Ramon Llull, que pode ser considerado um produto de sua época.

2. 1. A universidade medieval

Segundo o historiador Jacques Le Goff, foi com a multiplicação das escolas urbanas que nasceram as escolas superiores, conhecidas como universidades. No século XII, elas receberam o nome de *STUDIUM GENERALE* (Escola geral), que representava certa posição superior. Foi em Paris, no ano de 1221, que apareceu pela primeira vez o termo “universidade” como uma corporação para definir as comunidades de mestres e alunos (2007, p. 173).

Inicialmente, segundo Charles Haskins (2015), a palavra universidade não estava associada à universalidade ou universo da educação, ou do conhecimento, mas relacionada à totalidade de um grupo, seja ele de carpinteiros, comerciantes, estudantes, enfim, a qualquer conjunto social que compartilhava uma ocupação. Assim sendo, os estudantes, organizados em grupos, reuniram-se para defender seus interesses, como para se protegerem dos altos aluguéis dos dormitórios e preços das mercadorias que apresentaram aumento graças à alta procura decorrente do crescimento populacional nas cidades.

Em Bolonha, os estudantes conseguiram criar normas para se impor diante desses abusos, até mesmo com a ameaça do grupo de abandonar as cidades. Naturalmente, o abandono poderia produzir um grande prejuízo financeiro aos proprietários de imóveis e comerciantes, o que conferia algum poder de negociação ao grupo dedicado aos estudos.

Isso era possível porque as universidades não tinham edifícios próprios e, portanto, eram livres para partir; há muitos exemplos históricos desse tipo de migração. É preferível alugar os quartos por um valor menor do que não alugá-los, e, assim, as organizações estudantis conseguiram, por intermédio de seus representantes, o poder de determinar os preços de alojamentos e livros (HASKINS, 2015, p. 18).

Neste contexto, fica claro que não existia apenas um modelo de organização universitária. A exemplo, temos o caso da universidade de Bolonha, que era uma universidade de estudantes. Mesmo que dispusesse de um reitor, à época, eram os alunos que pagavam os professores; e como muitos professores viviam exclusivamente deste pagamento, eles eram obrigados a seguir as orientações e imposições dos regulamentos criados pelos estudantes. “Os estudantes de direito em Bolonha insistiam que o ensino recebido dos seus professores deveria compensar o dinheiro gasto” (HASKINS, 2015, p. 50). Além disso, alguns grupos de estudantes ameaçavam boicotar os professores que não atendessem às suas exigências com o aprendizado. Como orientação, os professores teriam que seguir rigidamente o cronograma estipulado no regulamento, sem pular nem um capítulo ou adiar alguma discussão (HASKINS, 2015, p. 18).

No caso da universidade de Paris, a instituição envolvia uma corporação de mestres, outorgada pelo poder papal, que também reconheceu direito aos mestres e estudantes para estabelecer instituições e regulamentos sobre normas e horários, assim como também regulou o poder do reitor para outorgar licenças dos graus universitários. Outro fator existente para a ascensão da universidade de Paris foi a influência de Abelardo¹⁴, que costumava frequentar a universidade durante suas estadias na cidade; de fato, sua presença atraía grande número de pessoas onde ele estivesse (HASKINS, 2015, p. 20).

A Universidade de Paris serviu como uma referência para as demais universidades da época, atraindo e formando centenas de jovens. Por meio de rígidas regras e forte

¹⁴ Pedro Abelardo foi um dos principais mestres parisienses do século XII. Abelardo desenvolveu suas reflexões tendo a dialética como método de análise das sagradas escrituras e da filosofia. Foi discípulo de Roscelin de Compiègne (1050-1120) e de Guilherme de Champeaux (1070 – 1121) (ALMEIDA; ZANIN; OLIVEIRA, 2015, p. 457-458).

hierarquização, o ensino parisiense foi um exemplo de ensino na qualidade dos métodos e técnicas, aperfeiçoando os “debates intelectual e de renovação das ideias”. De tal forma, “a qualidade do ensino universitário parisiense levou a se fazer progressos decisivos em direção à autonomia, para não se dizer, à profissionalização, da cultura erudita”. (VERGER, 2001, p. 208).

Por isso, a Universidade de Paris foi considerada a “capital da Universidade cristã” por nela ocorrer o maior debate filosófico sobre Aristóteles no pensamento medieval (OLIVEIRA, 2007, p. 5). Tal como Abelardo, Tomás de Aquino foi um dos mestres a lecionar no curso de Teologia da Universidade de Paris e um grande defensor das ideias aristotélicas, ao mesmo tempo, tecia críticas aos métodos do filósofo. Tomás de Aquino percebia em Aristóteles formas para compreensão das coisas humanas e da natureza, sem deixar o rigor religioso, por também entender “as escrituras sagradas como fundamentais para entender o existente no universo, o que levaria até Deus” (OLIVEIRA, 2007, p. 5).

A exemplo da Universidade de Paris, gerenciada por um bispo, a interferência do papado foi constante na administração das universidades. As instituições dependiam do reconhecimento do papado que concedia “uma espécie de magistério doutrinal” (VERGER, 1996, p. 21). Vale lembrar que a autonomia das universidades estava dentro dos limites dados pela Igreja, que interferia no que seria ensinado e quem ensinaria nos cursos. Um bom exemplo foi a proibição da leitura das obras de Aristóteles, entre os anos de 1200 e 1210, no curso de Teologia, pois acreditava que a educação não deveria ter filosofia pagã como base, “mas sim a Sagrada Escritura e a Patrística” (CAMACHO; SILVA, 2019, p. 36). Contudo, em 1255, as obras foram incluídas oficialmente na faculdade de Artes de Paris (BROCCHIERI, 1989, p. 133).

Com a ascensão das universidades, a educação passou por um processo que tornou o ensino mais democratizado, tornando-se disponível a todos, ou pelo menos para aqueles que podiam pagar, pois “a educação no mundo medieval era restrita a poucos privilegiados, basicamente a setores da nobreza e do clero” (DIEL, 2017, p. 408). Além disso, o saber não era mais visto como um dom dado por Deus para determinadas pessoas: “o profissional do saber não considera mais o seu conhecimento como uma graça divina, mas como um trabalho”(OLIVEIRA, 2007, p. 4). Na categoria de trabalho, “o conhecimento, o ensino e o saber adquirem uma dimensão nova e essa é a grande inovação da universidade” (OLIVEIRA, 2007, p. 124-125).

Como uma instituição organizada e administrada pela Igreja, havia a forte interferência do papado. Mas não apenas do papado: no início do século XIII, os príncipes consideraram as universidades instituições importantes para “apoio político e cultural”; e por esta razão, criavam leis e bulas para proteção e institucionalização delas, interferindo “tanto no ensino como nas relações entre estudantes e mestres, e entre estes e a comunidade”(OLIVEIRA, 2007, p. 120). Podemos perceber a educação como objeto de poder em que diferentes grupos, eclesiásticos e nobres, que buscavam por meio dela manter certo controle da formação do pensamento da sociedade daquela época.

A preocupação das elites urbanas com a instituição universitária era grande e tudo indica que a criação de uma universidade pelas cidades mais ricas era um fator de prestígio, como demonstra o caso da Universidade de Colônia, fundada e mantida pela cidade em 1388, sendo a primeira universidade de fundação urbana na Alemanha (ALMEIDA, 2009, p. 10).

Ao considerar o escopo desta pesquisa, várias universidades na Península Ibérica foram fundadas pelos reis de diversos reinos, que tiveram a iniciativa de fundar universidades em “Salamanca (1218), Valladolid (final do século XIII), Lisboa (1290), Lérida (1300) “e para estas a confirmação pontifical só chegou demasiadamente tarde” (VERGER, 1996, p. 23).

Um exemplo de universidade outorgada pelo monarca é a universidade de Coimbra, referência com o curso de direito romano e canônico. O papa Alexandre III (1159-1181) reconheceu o monarca em 1179, concedendo direitos a ele e seus herdeiros por meio da *Bula Manifestis Probatum*, após a separação de Portugal da Espanha. Este reconhecimento tornou Portugal submissa a Santa Sé e o monarca passou a pertencer ao “corpo sagrado” responsável, assim como o papado, pela espiritualidade do seu povo. “Assim, aos seus poderes foram conferidos dons sagrados (sacralidade da figura do rei), o qual assumiu a tarefa da difusão e zelo no cumprimento da fé cristã em seu espaço de poder no mundo terreno.” (SOUSA, 2021, p. 12).

Mesmo sendo uma grande inovação para a época, a educação que não fosse para edificação do homem não era aceita por todos. Alguns eclesiásticos questionaram o saber como profissão, a exemplo de São Bernardo, que questionava a educação que não fosse para “edificação ou para ser útil aos outros”. Além disso, ele declarava que o conhecimento seria apenas vaidade (VERGER, 1999, p. 39).

Semelhante a são Bernardo, Boaventura se opunha ao estudo secular, pois acreditava que somente “Deus pode ensinar e que só o conhecimento sagrado permite o conhecimento” (OLIVEIRA, 2007, p. 7). Boaventura, era seguidor de santo Agostinho, que tinha como orientação pedagógica a obra *Doctrina Christiana*, “que serviu de roteiro para os estudos dos intelectuais cristãos e de ideário e programa para as escolas” (NUNES, 1979, p. 74). A educação agostiniana ainda se manteve como o modelo predominante da educação na Idade Média antes da inclusão do debate aristotélico.

No século XII, o debate sobre a permanência do pensamento agostiniano dividiu opiniões. A educação agostiniana consistia em ter Cristo como o único e suficiente mestre. Um dos principais defensores dessa permanência foi o franciscano Boaventura, que “a seu ver, Cristo é o único provedor do conhecimento, que só se realiza no homem por meio da fé” (OLIVEIRA, 2007, p. 6). Naturalmente, este debate divergia da filosofia aristotélica representada pelo dominicano Tomás de Aquino. Por outro lado, Boaventura negava a filosofia aristotélica por não reconhecê-la como uma revelação cristã.

Do mesmo modo, alguns religiosos eram resistentes ao ensino das Artes mecânicas, o saber técnico, por serem consideradas disciplinas com finalidade de “satisfazer as ambições puramente mundanas e o gosto pelo lucro de seus detentores” (VERGER, 1999, p. 39). Por isso, não ensinar as Artes mecânicas evitaria o lucro ilícito, as ambições mundanas e o prazer da carne. Percebe-se assim que a Cristandade, que estava em expansão desde o ano mil, percebia o crescimento econômico, fruto da expansão e consolidação do mercado no século XIII, como uma ameaça real aos valores cristãos (LE GOFF, 2004, p. 6).

2. 2. Os intelectuais e os homens de saber

Com as universidades nasceram os intelectuais, uma das principais categorias sociais que “se desenvolve nas escolas urbanas no século XII e floresce a partir do século XIII nas universidades” (LE GOFF, 1996, p. 8). Os intelectuais pertenciam a um grupo definido como “homens de ofício” (LE GOFF, 2006, p. 9), que “trabalhava com a palavra e com a mente” e que compreendia sua singularidade em relação aos demais artesãos (BROCCHIERI, 1989, p. 125).

Por sua vez, a urbanização das cidades exigiu a formação da mão de obra tanto nos ofícios manuais quanto nos ofícios intelectuais, o que fomentou a criação de “novas técnicas científicas e artesanais”(OLIVEIRA, 2007, p. 4). Com o surgimento de novos modos de

produção entre a ciência e a operação manual, ao lado do mercador e do artesão surgiram os intelectuais, organizados em corporações de mestres e professores, que assumiram um papel importante no cenário urbano da Europa medieval. Ao passo que “o intelectual, como qualquer artesão, percebe que a vida se realiza neste ambiente agitado de mudanças” (OLIVEIRA, 2007, p. 4).

A figura do intelectual estava associada ao mestre, que ensinava nas escolas e universidades. Mariateresa Brocchieri entendeu o intelectual em dois sentidos, um “forte” e o outro “fraco”. Para ela, os intelectuais fortes seriam aqueles que ensinavam, tinham a preocupação em transmitir o conhecimento e as técnicas de investigação: ele seria o mestre, o professor. Na contramão, o intelectual fraco era aquele que não tinha interesse por ensinar nas escolas e universidades, mesmo tendo conhecimento para isso (BROCCHIERI, 1989, p. 126).

Embora o intelectual estivesse relacionado com o ofício de ensinar, para Brocchieri, outros grupos se aproximam do perfil do intelectual. Além do mestre, o “erudito e o douto” são intelectuais que aprenderam nos livros. O termo também se aplica ao filósofo, embora com menos frequência, pois a essa categoria era somado um caráter laicizado, semelhante aos antigos filósofos (1989, p. 126).

Uma terceira definição dada ao intelectual medieval foi a de letrado. Jacques Verger, por exemplo, definiu como *homem de saber*, pois a ideia de intelectual conforme a acepção contemporânea não corresponde ao homem de saber na Idade Média. Segundo Verger, até a Alta Idade Média, o homem erudito era quem sabia ler e escrever em latim, dispondo de uma “identidade praticamente completa entre o grupo dos *litterati* e aquele dos clérigos e monges”. Enquanto isso, os leigos eram considerados iletrados, “mesmo que, na realidade, sempre existisse, pelo menos na aristocracia, alguns laicos *litterati* e, ao contrário, inúmeros clérigos e monges ignorantes” (VERGER, 1999, p. 16). Pertencer ao clero não significava necessariamente ser um letrado ou erudito. Pelo contrário: o analfabetismo do baixo clero era motivo de constantes reclamações entre o alto extrato da Igreja (ZUMTHOR, 1993, p. 107).

Noutro sentido, poucos nobres, até o século XIII, eram letrados, uma vez que o conhecimento exigido para ocupar o posto não estava relacionado com a prática da leitura e da escrita - o que não significa que eles não entendessem a importância do letramento. “Balduino II de Guines, um dos grão-senhores mais instruídos e curiosos do fim do século XII, não sabia ler e mantinha em sua corte *clercs* designados para esse ofício” (ZUMTHOR, 1993, p. 107).

A educação medieval, nos séculos XII e XIII, era dada em latim, que era “a língua portadora de toda a herança da Antiguidade” (VERGER, 1999, p. 25). Entende-se que nas “sociedades letradas, a recuperação dos textos antigos foi importante tanto para a ciência quanto para o contexto religioso” (GOODY, 2011, p. 27). E por saber o latim, o letrado “possui uma relação privilegiada com a cultura que essa língua transmite” (ZUMTHOR, 1993, p. 120).

Em seu livro *Os intelectuais da Idade Média*, uma das obras de maior referência no assunto, o historiador Jacques Le Goff chamou esses intelectuais de “intelectuais orgânicos”, por serem “fiéis servidores da Igreja e do Estado”(LE GOFF, 2006, p. 10). De acordo com esta leitura, eles seriam responsáveis por manipular “um saber já constituído com a simples finalidade de controle social” (VERGER, 2002, p. 587).

Por ser entendido como um ofício de reprodução de conhecimento, Alain de Libera, em seu livro *Pensar na Idade Média*, fez crítica a definição de intelectual dada aos pensadores e mestres da Idade Média definida por Le Goff. Para Libera, o conhecimento restrito aos livros e a uma atividade de repetição não condiz com o perfil de um intelectual: “se os filósofos medievais tomavam tudo nos livros e não em sua própria existência, é que não eram nem pressionados, nem atormentados pelas necessidades do pensamento, em suma: é que não eram intelectuais” (LIBERA, 1999, p. 59).

Conquanto Libera discorde em alguns pontos de Le Goff, ele entende que na Idade Média o intelectual é o profissional do pensamento, o mestre (LIBERA, 1999, p. 10). Para ele, existiam dois tipos de intelectual: o orgânico e o crítico. Concordando com Le Goff, Libera classificou o intelectual orgânico como aqueles que faziam parte das corporações, o intelectual que trabalhava nas instituições de ensino, como as universidades, eram os mestres. Por outro lado, o intelectual crítico correspondia àquele que estava fora das universidades, que “conseguiram articular um ensino que encontrasse uma audiência não universitária”. (LIBERA, 1999, p. 13), conquanto fossem considerados “intelectuais em sentido fraco” também contribuíram, em graus diversos, para a instalação de uma nova forma de cultura, essencialmente não monástica, intrinsecamente ligada ao “movimento urbano” (LIBERA, 1999, p. 10). Alain De Libera defende a ideia de que, fora das instituições educacionais, também foram produzidos conhecimentos; Jacques Verger chegou a conclusões parecidas ao definir os homens de saber também como aqueles cujo conhecimento era adquirido pelas experiências e reflexões da vida.

Ainda que o novo ensino buscasse suas inspirações na Antiguidade, quem se aproximou do modelo da educação clássica foram os intelectuais ditos “marginais”, que vão se aproximar desse modelo por propor uma experiência de sabedoria no fim dos estudos, não tinha como fim apenas a formação acadêmica (LIBERA, 1999, p. 13). Com Libera, podemos entender que a formação universitária não deveria ser o único critério para definir alguém como intelectual, à margem da universidade também existiram homens eruditos.

Além dos mestres e professores, outros personagens no ambiente universitário na Idade Média foram os frades mendicantes, principalmente, os franciscanos e os dominicanos. O surgimento destas novas ordens religiosas aconteceu em respostas às transformações sociais do século XIII. “As Ordens Mendicantes estavam vinculadas estreitamente às Universidades e às cidades” (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Os frades mendicantes eram pregadores com formação que saíam às ruas e pregava a palavra do Senhor, contando com apoio do papado, “que tinha confiado a luta anti-herética e pregação em ambiente urbano” (VERGER, 1996, p. 22). Graças à formação intelectual dos frades ser “ditada pela Universidade de Paris, onde muito rapidamente ganharam força”, eles foram importantes para o “desenvolvimento da cultura cristã ocidental” (REBOIRAS, 2012, p. 61).

Os principais grupos de frades mendicantes a atuarem nas universidades foram os franciscanos e os dominicanos, no entanto, a maioria era de dominicanos: “Enquanto os dominicanos se voltam para a evangelização e para a busca da verdade por meio da religião e da investigação científica da natureza, os franciscanos se dedicam com afinco à tarefa de evangelização” (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

Sobre o incentivo de estudos, fica claro que ele não era, a princípio, uma norma na Ordem dos Frades Menores: as primeiras formações eram de leigos, “com pouca ou nenhuma formação”. Porém, a partir do ano de 1210, homens letrados, instruídos do clero e religioso oriundo de outras Ordens, começaram a ingressar na Ordem dos Franciscanos. Entretanto, foi com o anseio de ocuparem altos cargos eclesiásticos, conforme o IV Concílio de Latrão, que houve a emergência desse grupo elevar seus níveis escolares (CAMACHO; SILVA, 2019, p. 21).

A rigor, a crítica dos franciscanos sobre a educação fora das Sagradas Escrituras envolvia a preocupação que este conhecimento afetasse de alguma forma a espiritualidade, pois acreditavam que somente o estudo dos textos sagrados poderiam afastar o homem dos

vícios mundanos e levar o homem a encontrar o caminho da santidade. Esta preocupação com a educação levantou constantes debates dentro da regra, na qual a preocupação maior era a crítica ao enriquecimento e o prestígio que poderia resultar da educação, assim como “estimular o orgulho e esfriar a fé” (CAMACHO; SILVA, 2019, p. 20, 32).

O papel das ordens mendicantes, em especial os dominicanos, envolveu uma reação da Igreja para estender seus ensinamentos da moral sobre a sociedade que vinham se transformando à medida que os poderes laicos ganhavam autonomia. “A tutela da sociedade exigia ações estratégicas no que diz respeito à comunicação com a comunidade” (RANGEL & REIS, 2018, p. 42). Dentre os nomes da época, o filósofo e dominicano Ramon Llull foi um dos pensadores a se debruçar sobre a temática da moral e da ética cristã como um modelo de sociedade ideal.

Os empreendimentos aos quais se lançaram as Ordens Mendicantes, em especial a Dominicana, para evangelização e defesa da comunidade cristã se utilizaram, desta forma, de uma pedagogia moral que apelava para a construção de padrões de santidade que serviam como espelhos virtuosos de boa conduta rumo à salvação. (RANGEL; REIS, 2018, p. 49).

Por sua vez, a Ordem dos dominicanos é caracterizada pela produção de conhecimento por meio da escrita e o estudo dos textos bíblicos, sendo a erudição um dos seus pilares. O grupo era formado por mestres com conhecimento empenhados em transmitir a fé cristã, assim como conservar o cristianismo, “dado o caráter de pregação em prol das virtudes, da humildade e da pobreza” (GATT, 2020, p. 385)

A importância dessa ordem repousa na presença marcante dos dominicanos no ensino universitário, representada sobretudo pela figura de Tomás de Aquino, que reformulou o pensamento e a forma de filosofar ao aproximar o pensamento aristotélico da fé, “razões pelas quais Santo Tomás é considerado o grande mestre da Escolástica” (OLIVEIRA, 2007, p. 2).

No entanto, com o tempo, os frades regulares começaram a causar incômodo entre os demais colegas seculares por não respeitarem a autonomia das universidades. Embora os frades regulares tenham nascido nas universidades, são introduzidos nelas “com uma solidariedade bastante parcial para com a corporação já existente” (BROCCHIERI, 1989, p. 132). Enquanto os seculares exerciam uma relação de fidelidade às universidades, os frades obedeciam diretamente às ordens do papa e dos seus superiores, o que lhes dava vantagem em meio aos conflitos com demais mestres (VERGER, 1996, p. 22).

2. 3. O ensino universitário

No século XIII, os principais centros intelectuais da Europa foram as universidades de Paris e Bolonha: “nelas se encontravam quase todas as ideias novas sobre teologia e direito” (SOUTHERN, 1970, p. 287). A universidade de Paris foi referência no curso de Teologia, enquanto Bolonha se destacava com o curso de Direito.

A princípio, a educação consistia no ensino das Sete Artes Liberais, que eram divididas em dois grupos: *Trivium* e *Quadrivium*. Fazia parte do *Trivium* a gramática, lógica e retórica, ou seja, com foco nas palavras. A retórica ou a arte do convencimento através das palavras, que encerrava o ciclo do *Trivium*, continuou a desenvolver um papel importante na educação medieval. Uma boa retórica era importante não apenas para aperfeiçoar o debate, mas também como forma de transmissão do conhecimento. Assim, “diversos grupos sociais instrumentalizam tal elemento como mecanismo de repasse cultural” (MARTINS, 2014, p. 155), no qual a memória faz parte.

Já o *Quadrivium* era composto pela aritmética, geometria, música e astronomia, direcionadas para a liturgia (BROCCHIERI, 1989, p. 128). O estudo das artes liberais durava aproximadamente seis anos; destes, dois anos eram reservados para as matérias do *Trivium*. Foi com o desdobrar dessas sete disciplinas que surgiram novos campos de investigação.

As disciplinas que compunham o *Trivium* e o *Quadrivium* eram como “matérias introdutórias”, que preparavam os jovens para ingressarem nas universidades. Os cursos ministrados nas primeiras universidades eram o de Teologia, Direito e Medicina. O curso de Teologia consistia na leitura e estudo da Bíblia e dos textos sagrados. A filosofia no nascimento das universidades servia de iniciação à Teologia devido sua base lógica; porém, com a criação da faculdade de Artes, a filosofia se tornou independente.

Vale lembrar que a relação entre teologia e filosofia já existia antes das universidades. Na Idade Média, a filosofia servia como um meio para adquirir o conhecimento; nela havia o encontro entre a fé e a razão. Curiosamente, sobretudo no século XIX, a Idade Média ficou definida como a “Idade das Trevas”, pois seria uma fase marcada pela negação da luz da razão. Quando estudamos a filosofia na e da Idade Média, podemos notar o equívoco com essa ideia de um período obscuro, uma vez ser impossível analisar a Idade Média separando a fé da razão, pois os eruditos do período buscavam a compreensão da natureza e dos elementos que as compõem explicações para vida e para a fé na atividade filosófica.

A perscrutação de obras filosóficas justificou-se pelo fato de que os mestres medievais entendiam a Filosofia como a disciplina fundamental na gênese do que era bom ao espírito. Assim, ela estava manifesta em todas as áreas do saber e na busca por sabedoria. Descobri-la era atingir a compreensão da existência humana: encontrar em si o traço primordial da natureza divina (LANZIERI JÚNIOR, 2013, p. 30).

Esta inserção da filosofia na cultura latina foi possível porque houve no século XII, inicialmente, a leitura e o estudo de Avicena: conquanto pouco lembrado foi quem iniciou a filosofia no ocidente, e sucedido no século seguinte por Aristóteles. Seja como for, foi com a fusão da cultura latina e o processo de aculturação dessas outras culturas que o ocidente foi formado. “Herdeiros do aristotelismo cristiano-siríaco, os grandes pensadores medievais do Islã foram, por sua vez, os mentores dos cristãos do Ocidente” (LIBERA, 1990, p. 17).

Noutra esfera, a saber, no curso de Direito, estudava-se quase exclusivamente o direito romano. Seu principal centro foi a universidade de Bolonha: conquanto multiforme, ela ganhou destaque pelo curso de Direito, “centro por razões geográficas que, naquele tempo como hoje, fazem desta cidade o ponto de encontro das principais rotas de comunicação no norte da Itália” (HASKINS, 2015, p. 17). A fama do curso de direito de Bolonha se deu com o nome de Inércio, um dos grandes nomes do direito na Idade Média. Ele “estabeleceu o método de glosar os textos jurídicos baseando-se num amplo uso de todo o *Corpus Juris*”, estabelecendo assim um caráter profissional do direito, separando o direito romano da retórica (HASKINS, 2015, p. 17).

Já a Universidade de Salerno se destacava pelo curso de medicina, graças ao recorte geográfico no qual a instituição estava instalado, que permitia um fluido e intenso contato entre diferentes grupos, culturas e conhecimento. A contribuição dos mestres e das obras do mundo muçulmano foi significativa para o conhecimento da medicina na Idade Média, principalmente de Avicena, que era leitura obrigatória nos cursos de medicina até no século XVII: de fato, a obra com maior destaque até a meados da Era Moderna foi o *Cânone da Medicina*, uma espécie de enciclopédia dos procedimentos médicos.

No entanto, os cristãos medievais demonstravam mais resistência à inclusão de conhecimentos de fora. Até pelo fato de que “alguns apologistas consideravam as doenças um castigo divino pelas más ações cometidas” (GOODY, 2011, p. 54). A sociedade europeia medieval, que contava com um protagonismo da esfera religiosa muito forte, costumava ver

no pecado a causa das enfermidades e assim buscavam cura por meio de penitências e orações. Para o tratamento da alma e o alívio das dores do corpo, procuravam cuidados nos estabelecimentos religiosos, a exemplo dos hospitais monásticos (ALMEIDA, 2009, p. 41).

Nos primeiros séculos da Idade Média, os cuidados médicos da população eram realizados por monges, com especial apreço pelos mosteiros beneditinos, que entendiam a importância do cuidado com a saúde do corpo. Neste sentido, as universidades foram importantes no processo de “transição da medicina religiosa para a leiga” com a contribuição dos mestres orientais e o resgate da cultura clássica grega mediante as traduções (ALMEIDA, 2009, p. 9).

Quanto aos princípios de ingresso nessas instituições, não havia exigências estritas para a admissão nos cursos universitários, de modo que não era possível especificar uma idade mínima para esse ingresso e nem uma data exata, sendo possível o ingresso a qualquer dia do ano. Apenas dois requisitos eram exigidos: “ser batizado e provar que possuía uma boa conduta moral” (CHAGURI & OLIVEIRA, 2009, p. 6).

As universidades medievais serviram de berço para o ensino escolástico, iniciado nas escolas catedrais. Os mestres Alberto Magno e Tomás de Aquino estiveram envolvidos no desenvolvimento do método escolástico “ao fundirem o pensamento aristotélico à fé” (OLIVEIRA, 2007, p. 2). A escolástica consistia em um método dotado de quatro etapas: leitura, questionamento, debate e conclusão. Apesar de sua relativamente rápida consolidação, o ensino escolástico sofreu críticas na época por se diferenciar da educação defendida por santo Agostinho, que valorizava principalmente a prática da escuta e memorização dos textos sagrados. Na escolástica o debate era um modo de ensinar, o questionamento fazia parte desse aprendizado, assim como a dialética e a retórica no estudo das Artes Liberais.

A Escolástica nasceu com a universidade e na universidade, sendo praticamente impossível separar uma da outra. “A Universidade é o corpo fechado constituído pelos mestres e a escolástica é o ensino magistral que a Universidade tem por função proporcionar” (ALESSIO, 2017, p. 411). Ela envolvia um método e um sistema que estavam relacionados com o conhecimento, ou com a busca do conhecimento, e o ensino. Assim, os escolásticos escreviam comentários dos textos permitidos e supervisionados pelas autoridades religiosas e ensinavam nas assembleias, reunião de estudantes e mestres das faculdades.

Na escolástica, a influência de Aristóteles foi fundamental para sua consolidação como método, no qual “um dos principais métodos da escolástica foi o uso da lógica e do

vocabulário filosófico de Aristóteles sobre o ensino, a demonstração e discussão” (ARREGUI, 2015, p. 115, tradução nossa)¹⁵.

A chegada de uma enciclopédia aristotélica marca o início de uma nova Idade Média na medida em que suscita o aparecimento de uma nova sabedoria - peripatética, isto é, greco-árabe - que vem substituir a sabedoria platônica popularizada pelos Padres da Igreja em proveito próprio (LIBERA, 1990, p. 72)

A rigor, o aristotelismo serviu como uma base aglutinadora dos escolásticos, pois em cada faculdade da Idade Média (teologia, direito, medicina e filosofia) era desenvolvida uma escolástica própria, que, ao mesmo tempo, unia-se às demais em um *corpus*. “Se há uma unidade da escolástica, ela reside inteiramente no método, na invariabilidade das regras e das técnicas que o escolástico observa quando comenta os textos canônicos” (ALESSIO, 2017, p. 415-416).

A técnica escolástica abraçava o debate dos comentários escritos pelos escolásticos a partir da leitura de alguma autoridade. Na teologia, havia a leitura da Bíblia e da obra de Pedro Lombardo, *Sententiarum Libri Quatuor* (Livro das quatro sentenças), um compilado dos textos bíblicos e comentários sobre os achados teológicos dos santos padres escritos em quatro livros. Já na filosofia, “essa autoridade era atribuída de um modo quase mecânico e procedimental a Aristóteles” (ARREGUI, 2015, p. 115, tradução nossa)¹⁶.

Dos comentários ao debate, a escolástica colaborou para um amplo debate público na Idade Média. O pensamento medieval estava ligado às instituições escolares, escolas e universidades, um cenário de intensos debates. “Esse capítulo da pedagogia, bem conhecido pelos historiadores, interessa ao filósofo na medida em que as técnicas pedagógicas fazem aparecer formas literárias e hábitos de pensamento profundamente marcados pela comunicação oral e a discussão argumentada” (LIBERA, 1990, p. 21).

Era comum a constante circulação de diferentes mestres nas universidades durante o ano. Os mestres visitavam as faculdades apresentando seus comentários. Após apresentar seus comentários (*lectio*) nas assembleias, estes mestres recebiam questões (*disputatio*) dos alunos e de outros docentes; em seguida, o mestre tinha a oportunidade de responder às provocações.

¹⁵ “uno de los principales métodos de la escolástica fue el uso de la lógica y el vocabulario filosófico de Aristóteles en la enseñanza, la demostración y la discusión” (ARREGUI, 2015, p. 115).

¹⁶ “esa autoridad era atribuida de un modo casi mecánico y procedimental a Aristóteles” (ARREGUI, 2015, p. 115).

Estes comentários foram escritos em um conjunto de “questões livremente desenvolvidas a partir do texto e refletindo mais exatamente o estado das discussões escolares sobre corpos de doutrina dados” (LIBERA, 1990, p. 26). Nestes debates, a lógica aristotélica era aplicada tanto na defesa quanto no ataque durante as assembleias (ARREGUI, 2015, p. 116).

A rigor, é possível afirmar que o ensino por meio de debates e discussões já era defendido em alguns textos orientados pelos mestres. Por exemplo, Anselmo de Canterbury (1033-1109) foi considerado um dos primeiros escolásticos, conquanto tenha vivido em pleno século XI. Depois dele, surgiram vários outros, como o célebre Pedro Abelardo (1079-1142), que se destacou “por meio da renovação da lógica e da dialética e por criar o método escolástico de questionamentos, um ‘problema dialecticum’ a partir do qual seria possível construir um sistema coerente sobre o mundo e a vida” (ARREGUI, 2015, p. 117)¹⁷. Já no século XII, a escolástica avançou com a figura de São Bernardo, Thierry de Chartres, Bernardo Silvestre e João de Salisbury, passando assim a receber as mais variadas influências de intelectuais de diferentes partes do Ocidente medieval.

Porém, foi no século XIII, no interior das universidades, que a escolástica se consolidou. Os frades dominicanos compunham o rol dos maiores defensores e praticantes do método influenciado pela filosofia aristotélica, a partir das interpretações e traduções de Averróis e Avicena. Indubitavelmente, Tomás de Aquino é o autor de maior referência do período. Suas principais obras são a *Summa theologica*¹⁸ e a *Summa contra gentiles*¹⁹, nas quais ele propôs limites entre a teologia e a filosofia, tal como na relação entre a razão e a fé. Para ele, a filosofia é serva da teologia e existe para auxiliar na compreensão da fé. Embora considerado um aristotélico, Tomás defende o uso da filosofia de Aristóteles com certa restrição, pois considerava algumas interpretações do filósofo grego sendo de cunho anticristão (ARREGUI, 2015, p. 119).

¹⁷ “por la renovación de la lógica y la dialéctica y por crear el método escolástico de la quaestio, un ‘problema dialecticum’ a partir del cual se podría construir un sistema coherente sobre el mundo y la vida” (ARREGUI, 2015, p. 117).

¹⁸ Escrita por Tomás de Aquino entre 1265 a 1273. A Suma Teológica é considerada umas das principais obras da filosofia escolástica. É o ajuntamento de doutrinas que constitui a base dogmática do catolicismo na qual explica a existência de Deus, do homem e da natureza. Ao aproximar o pensamento aristotélico da doutrina cristã, a obra não agradou a todos, porém, “foi a obra que, posteriormente, consagrou o pensamento do Aquinate e o apogeu da Escolástica, como meio de utilização do pensamento racional no entender os assuntos da fé” (GATT, 2020, p. 397).

¹⁹ Escrita entre 1259 e 1265, são quatro livros em que Tomás de Aquino escreveu orientando os missionários a aprenderem a explicar a fé cristã para os gentios, para que eles conhecessem a fé cristã e também saberem diferenciar os preceitos do cristianismo do judaísmo e do islamismo.

O mestre Tomás de Aquino recorreu à filosofia de Aristóteles de forma bastante crítica, pois “buscou adaptar a filosofia aristotélica da maneira mais favorável aos ensinamentos da fé” (GATT, 2020, p. 386). Neste sentido, ele seguiu uma vereda distinta dos ensinamentos de Agostinho, que entendia que a teologia não tinha a natureza humana como sua inspiração.

Este entendimento da filosofia aristotélica por Tomás de Aquino passa pelo processo de resignificação, que, segundo Silveira, “não existe uma permanência de elementos culturais ao longo da história, mas, pelo contrário, no constante movimento de resignificação desses elementos jaz sua impermanência e inovação.” (2015, p. 171). As teses discutidas pelo filósofo grego foram interpretadas por Tomás para entender a fé por meios racionais.

Conforme exposto antes, os debates escolásticos tiveram como principais interlocutores os mestres das Ordens Mendicantes, como Boaventura, enquanto os dominicanos tiveram Tomás de Aquino como seu principal nome: seja como for, em ambas as ordens “veem-se claramente interagir os ideias das suas ordens, as dificuldades próprias de suas posições e a complexidade de suas relações com a Igreja” (ALESSIO, 2017, p. 418).

A partir do século XIV, o método escolástico passou por crises ocasionadas, entre outros motivos, pela separação entre a filosofia e teologia. Com a definição dos limites entre a fé e a razão definidas por Tomás de Aquino, que buscava nos meios filosóficos formas de demonstrar “inteiramente as antigas verdades da fé” (ALESSIO, 2017, p. 422), iniciou o processo de separação entre os dois pilares que sustentavam a escolástica. A teologia restringiu-se aos cuidados para a salvação do homem, como o processo de cristianização e consolidação da fé, enquanto a razão vai dar início ao processo de modernização (ARREGUI, 2015, p. 120).

Segundo Segismundo Spina, “com o grande mestre da Universidade de Paris Guillaume d’Occam (1270 – 1347), a religião separa-se da razão; para ele, o homem não deve buscar a compreensão do sobrenatural, mas dos fenômenos da Natureza”, para alcançar grandes progressos na ciência (SPINA, 1973, p. 82).

2. 4. Dos livros e a tradição oral

Segundo Rita de Queiroz, a escrita é um registro em papel das ações dos homens, de “sua literatura, sua ciência, seu direito, sua religião, etc.” que constitui um artefato pelo qual os outros o veem (2005, p. 8). Os textos do período medieval são fontes riquíssimas de

detalhes que relatam as ações e a forma de pensar dos homens do medievo em diferentes textos, tanto em latim quanto em língua vulgar.

Paul Zumthor escreveu que “é pela palavra, e somente por ela, que se manifesta plenamente o humano” (1993, p. 114). Assim, foi pela palavra escrita que as tradições foram transmitidas para outras gerações, servindo como uma espécie de canal para a disseminação e produção do conhecimento. Na Idade Média, a preservação dos textos foi fundamental para a “manutenção das tradições ortodoxas da Igreja” (PARKES, 1998, p. 106), assim como para a transmissão do seu legado para outras gerações.

No século XII, o livro foi importante para a preservação e propagação de ideias, tanto no meio universitário quanto na sociedade em geral. “Ao lado dos clérigos e dos nobres, tinha nascido uma nova classe burguesa, capaz, também ela, de ter acesso à cultura” (MARTIN, 2000, p. 22). Esta classe burguesa, “que ignora o latim”, foi responsável pelo crescente número de obras escritas em língua vulgar devido à “difusão da alfabetização na sociedade laica, entre os séculos XIII e XIV” (CAVALLO & CHARTIER, 1998, p. 23).

Neste contexto, os copistas laicos passaram a redigir textos não religiosos, novos tipos de texto foram sendo escritos para atender diferentes demandas: documentos oficiais, manuais, crônicas encomendadas por reis, leis, assim como a predominância da escrita em língua vulgar. Porém, havia um elemento que distinguia o que era considerado erudito e culto daquilo que era tido como popular: tudo que era considerado erudito era colocado por escrito, enquanto a oralidade servia como principal meio para aquilo que era “popular” (ZUMTHOR, 1993, p. 120).

Segundo Lucien Febvre e Henri-Jean Martin em *O aparecimento do livro* (2000), a partir do século XII, o centro do conhecimento e da vida intelectual passou ser as universidades; foi nelas que “os eruditos, os professores e os estudantes, [...], irão se organizar, concertadamente com artistas especializados, um activo comércio de livros” (2000, p. 16), produzidos tanto para o conhecimento como também para o entretenimento.

Com o grande número de leituras e a pequena disponibilidade de obras para consulta, novos livros foram produzidos pelos estudantes e copistas, na intenção de facilitarem a leitura, tornando-a mais prática: “o livro, daí por diante, torna-se a fonte de onde se chega ao saber ou aos conhecimentos” (CAVALLO & CHARTIER, 1998, p. 23). Constata-se assim uma mudança de paradigma: muitos livros deixaram de ser tomados como obras de consulta, passando a ser entendidos como instrumentos de trabalho.

A expansão universitária compeliu a necessidade de produzir novos livros: em parte porque eles continham os comentários escritos pelos escolásticos; por outro, por reproduzirem ideias presentes nos textos clássicos e em textos de autoridades latinas. Para Alessio,

a escolástica ocupa um lugar particular na história do livro. Marca o triunfo de uma nova forma e de um novo uso do livro: este deixa de ser lido, e com os mestres da escolástica e seus alunos, torna-se de modo durável um livro-instrumento, inteiramente destinado à leitura e à multiplicação de cópias de estudo (2017, p. 413).

Com efeito, o livro universitário se diferenciava dos demais livros da época: “agora, o livro se liga a um contexto técnico, social e econômico novo” (LE GOFF, 2006, p. 114). Não apenas no conhecimento universitário, mas de maneira mais ampla, o livro assume um papel importante para a manutenção e divulgação da cultura, um “instrumento de difusão do pensamento escrito” (FEBVRE & MARTIN, 2000, p. 11).

Novos tipos de textos surgem, por exemplo, a enciclopédia “renovada” que, segundo Adriana Vidotte, era um compilado de textos que contribuíram na divulgação do conhecimento científico entre os alunos a partir do século XII. Embora o exercício de copiar obras das autoridades latinas e a tradução dos textos gregos e árabes já existisse, a enciclopédia não se pautava na repetição destes textos, uma vez que seu conteúdo era resultado da compreensão e interpretação da leitura desses textos conduzida pelos mestres e intelectuais. A enciclopédia, além de um livro, serviu também como um método de ensino (VIDOTTE, 2020, p. 6).

Com o desenvolvimento da escolástica, houve uma mudança na produção das enciclopédias que reuniam compilações dos comentários elaborados pelos intelectuais. Até o século XII, a escrita da enciclopédia era uma forma de salvar o conhecimento, uma tentativa hercúlea de preservar tudo aquilo que tinha sido produzido desde a Antiguidade. Porém, com as mudanças culturais do século XII, que abriram o ocidente latino para um “renascimento”, graças à escolástica e à inserção dos textos gregos e árabes, novos conhecimentos nasceram das reflexões desse momento; e da leitura dos antigos textos, uma nova enciclopédia passou ser produzida a partir de um novo panorama cultural e intelectual. “Não se compilava mais para salvar o conhecimento que poderia desaparecer, mas para seleccionar, classificar, organizar o corpo considerável de conhecimentos disponíveis para apresentar a síntese” (VIDOTTE, 2020, p. 8).

Como já foi tratado outrora, até o século XII, os mosteiros e as igrejas guardaram a maioria dos livros, preservando o saber antigo (NUNES, 1979, p. 74). As instituições eclesiásticas conservavam assim “o monopólio quase integral da cultura livresca e da produção” (FEBVRE & MARTIN, 2000, p. 12). Porém, como as universidades enfraqueceram o domínio eclesiástico sobre os livros, a partir deste momento o livro não era mais um artigo religioso, pois passou a ocupar uma posição social; “além de mestres e de estudantes, um número crescente de leigos entrava no mundo da leitura” (LE GOFF, 2007, p. 182).

Dito isso, a tradução e a reprodução das obras tornou-se um ofício naquele período, ocupando copistas e tradutores: de fato, eles eram artesãos, e os livros ganharam certo tom de mercadoria. Este trabalho foi importante para o conhecimento de obras não latinas, como também pelo fato da “a língua científica europeia” deste momento ser o latim (ALMEIDA; ZANIR; OLIVEIRA, 2017, p. 455).

A rigor, o trabalho dos copistas começou ainda nos mosteiros, realizados em um lugar chamado *scriptorium*. Os textos clássicos e dos santos padres eram ditados em voz alta por um monge, enquanto os copistas copiavam o conteúdo. Este método permitia a reprodução da obra em maior número (HAMESSE, 1998, p. 124). Gradualmente, a leitura em voz alta foi substituída pela leitura silenciosa, e o ato de copiar passou a ser um trabalho individual.

A atividade intelectual era comparada a de um artesão, e seu ofício tinha como função o “estudo e ensino das artes liberais” (LE GOFF, 2006, p. 87). Assim, segundo Le Goff, o estudo e o ensino estavam mais relacionados com técnicas de ensino e aprendizagem do que a construção de uma ciência, pois a educação era tomada como um modelo tradicional de memorização.

A memorização era uma prática recorrente na Idade Média, posto que já existia desde a Antiguidade. Para os medievais, a memória era tão importante quanto a escrita. Com o alto custo dos livros e a grande demanda de obras, a memorização era uma forma complementar de preservar e divulgar os ensinamentos: “na memorização, não se procurava a exatidão de cada palavra, mas a essência do saber” (LANZIERI JÚNIOR, 2015, p. 35).

As mudanças culturais representadas durante os séculos XII e XIII dão destaque para a formalização do conhecimento, com o nascimento e consolidação das universidades. O livro indubitavelmente fez parte dessa mudança; porém, tal transformação não representa uma ruptura de uma sociedade iletrada que passa repentinamente a uma sociedade de leitores e

eruditos. De fato, ela ocorreu gradualmente e a longo prazo. Assim, a oralidade e a memorização ainda foram predominantes durante a Idade Média e a Era Moderna (ZUMTHOR, 1993, p. 117).

Sendo assim, a oralidade não foi substituída de imediato pela escrita, até mesmo pelo alto custo para produção de livros e o alcance limitado do letramento na sociedade. Tanto que “só no decorrer do século XIII é que se mostram, em Paris e Bolonha, os primeiros sinais de um comércio de livros” (ZUMTHOR, 1993, p. 99).

Outro impedimento avançava não apenas pelo custo dos livros, mas pelo impacto que a oralidade imprimia naquela sociedade, uma vez que a escrita não conseguia transmitir por si só e não atingia todos os públicos. Por isso, os sermões dos frades mendicantes eram recitados em locais públicos; e, para estes grupos, a oralidade servia como o principal meio de propagar suas doutrinas, tal como a sabedoria adquirida por meio da experiência de vida. Segundo Carlile Lanzieri Júnior, os livros não foram os únicos meios usados pelos medievais para obter conhecimento, “nem a percepção dominante em relação ao que era considerado sabedoria assim se reportava aos livros e sábios” (2013, p. 22).

Para muitos eclesiásticos mais tradicionais, a exemplo dos franciscanos, o conhecimento foi compreendido como um dom de Deus, não se restringindo aos textos, mas se manifestando também na busca pelo *logos* divino, “através de uma conduta austera e espiritualizada” (LANZIERI JÚNIOR, 2013, p. 30). Assim, os dois conhecimentos formam o pensamento medieval: o aprendizado tanto por meio da leitura quanto aquele compartilhado pela experiência de vida dos sábios e mestres.

Por isso, mesmo no meio universitário, a erudição dos estudantes não era medida pela escrita, mas pela forma que se expressavam nos debates, “estando inteiramente baseada em cursos e exercícios orais, para os quais os manuscritos eram apenas dossiês e testemunhos” (BATANY, 2017, p. 436).

2. 5. A tradução na Península Ibérica

Como citado anteriormente, a consolidação do conhecimento ocidental desenvolvido nas universidades dependeu bastante da interação com as culturas judaica e muçulmana. A penetração desses saberes no ocidente teve como principais palcos as regiões do sul da Itália e da Península Ibérica, “onde ocorreu a busca pela assimilação da ciência árabe e a realização do esforço de sua tradução para o latim” (VIDOTTE, 2020, p. 12). Este feito pode ser

entendido pelo histórico dessa região, principalmente da Península Ibérica, ocupada por muçulmanos desde o século VIII; além disso, por ser uma região de fronteira, ela se mostrava como uma área propícia para contatos recorrentes.

No século XIII, Jaime I de Aragão lançou o projeto de Reconquista da Ilha de Maiorca, apoiado pelos comerciantes do Mediterrâneo ocidental e com a benção do papado. Frente à *Reconquista* e por meio de contratos de concessão, muitos judeus e muçulmanos tiveram suas vidas poupadas; e, com o passar do tempo, a coroa de Aragão absorveu esses sobreviventes; alguns deles na condição de servos, outros na condição de livres, mas que teriam de pagar tributos anualmente. Este processo fez com que a região gozasse de um maior contato intercultural, sendo um espaço de encontro de três grandes religiões monoteístas (SANTOS, 2016, p. 12–13).

Neste sentido, tudo leva a crer que o desenvolvimento da língua castelhana fez parte de um processo de unificação cultural que, por sua vez, refletia um projeto de unificação política. Esta consolidação de “uma língua unificadora” contou com a contribuição da língua árabe como modelo, pois esta era muito bem estruturada em relação às demais línguas.

O encontro da cultura cristã com a cultura muçulmana ficou marcado por dois momentos:

a visita de Pedro, o Venerável, à Espanha em 1143 — em decorrência disso, a tradução do Corão para o latim, que iniciaria a formação da Escola de tradutores de Toledo —, e o florescimento de uma cultura cristã-islâmica decorrente da conquista da Sicília pelos normandos (1060–1091) (VIDOTTE, 2020, p. 12).

A escola de tradutores de Toledo foi significativa no trabalho de tradução dos textos de outras culturas no ocidente. A Península Ibérica ajudou a transmitir para a Europa o conhecimento da antiguidade e dos árabes. Isso levou a uma revolução promovida pela escola de tradutores.

Segundo Aline Dias da Silveira,

a necessidade de utilizar intelectuais de diferentes idiomas no trabalho de tradução formou uma comunidade de tradutores e comentadores multicultural ao longo destes quatrocentos anos na área mediterrânica. Estes intelectuais escreveram os comentários das obras traduzidas e empreenderam discussões entorno das fontes helenísticas, cristãs, judaicas e islâmicas. (2009, p.405).

O conhecimento adquirido com a tradução não se limita ao conhecimento erudito para promover o saber: as traduções também serviam como estratégia para conhecer o inimigo, uma espécie de defesa. Podemos perceber que alcançar o conhecimento seria um meio de exercer poder, sobretudo neste contexto de trocas e expansão das fronteiras da Cristandade. A exemplo do que acabamos de tratar, podemos mencionar a tradução do Corão para o latim. Esta tradução foi realizada por quatro tradutores, sendo dois cristãos, um sarraceno e por Pedro de Toledo.

A tradução foi um dos pilares do governo de Afonso X no século XIII. Esta competência, não só linguística, mas também cultural e religiosa, “forneceu os mais ricos exemplos de tradições poéticas vigorosas que se mantiveram até há pouco tempo sem o socorro da escrita” (ZUMTHOR, 1993, p. 53). Para o trabalho das traduções, era preciso contar com vários colaboradores, entre eles judeus e muçulmanos, uma vez que o latim contava com poucos utilizadores na corte afonsina. Para as atividades de tradução, eram contratados muçulmanos não apenas para traduzir as obras, mas também para ensinar o árabe para os cristãos ocidentais. Segundo Adriana Vidotte, da mesma forma que a cultura ocidental latina vem dessa mistura e aculturação, o mundo muçulmano também é formado a partir dessas interações com outras culturas eruditas, judaica e cristã (2020, p. 12).

Este processo de circulação do saber iniciado a partir do século XII é oriundo da circulação de pessoas de diferentes culturas, perpassando diferentes lugares. Assim, é necessário pensar “uma Idade Média que não é dividida em oriental e ocidental, mas definida pelos encontros e pelas trocas culturais, pelo trabalho conjunto nas traduções e pela identificação do “‘outro’ como o ‘nosso’” (SILVEIRA, 2009, p. 408). Dito isso, atestamos que o intercâmbio cultural contribuiu consideravelmente para a ciência e o pensamento ocidental latino, sendo fruto não apenas do conhecimento erudito encontrado ou desenvolvido nas universidades e mosteiros ocidentais, mas da própria experiência vivida nesses contatos com os outros, com o diferente²⁰.

Para Alain De Libera, a filosofia ocidental é resultado desse encontro entre culturas.

Os *corpus* filosóficos árabes e judaicos — a filosofia medieval latina deve provavelmente tanto ao pensamento árabe e judaico quanto ao pensamento grego e romano. Com efeito, até o século XIII, os progressos da filosofia

²⁰ Pesquisadores brasileiros, a exemplo de Aline Dias da Silveira e Marcelo Cândido da Silva (2015; 2020), chamam atenção para uma história da Idade Média global, de modo que o período medieval não é exclusividade da Europa Ocidental, mas parte de um contexto maior, de múltiplas culturas.

ocidental são ritmados pela aquisição e pela assimilação dos materiais, temas e doutrinas vindos do Oriente. (1990, p. 16)

Esta influência da cultura oriental na cultura ocidental foi ignorada por muito tempo pela historiografia ocidental; porém, podemos notar mudanças nas pesquisas históricas nas últimas décadas, de modo que muitos historiadores têm orientado suas pesquisas para os encontros das diferentes “culturas” medievais. Este princípio é fundamental para relativizar a posição do ocidente como uma espécie de centro da história da humanidade ou dos principais desdobramentos humanos.

O historiador Fernando Domínguez Reboiras, em seu texto *A Espanha Medieval, Fronteira da Cristandade* (2012), chamou atenção para o problema em torno da pesquisa sobre a história da Península Ibérica. Para o autor, muitos historiadores olhavam para a história ibérica como um apêndice da história europeia. Essa postura por parte de alguns historiadores estava diretamente ligada ao fato da história ibérica diferir e ser distante dos processos sociais e culturais das regiões do centro europeu, Itália, França e Alemanha.

O comportamento diferenciado por parte de historiadores não-ibéricos diante da história peninsular foi herdado da Idade Média, principalmente quanto à história da Espanha. Segundo Reboiras, a experiência particular vivida entre os cristãos, muçulmanos e judeus na região da Espanha não era bem vista pelos intelectuais do centro. O conhecimento filosófico e teológico produzido pelos intelectuais ibéricos eram diferenciados e com forte influência do conhecimento de outras culturas e por isso era visto com certo preconceito (2012, p. 65).

Desde Álvaro de Córdoba a Bartolomé de las Casas, passando por Raimundo Lúlio, pode-se traçar uma linha de pensamento cristão consciente de ser levedura e não massa. Um pensamento centrado na compreensão do outro e no mandamento de propagar a fé a que se propunha necessariamente uma cristandade aberta ao mundo e não um mundo cristão reduzido aos limitados horizontes da Europa Central (REBOIBAS, 2012, p.65).

Nessa perspectiva, o campo da história global colabora para entendermos como as conexões geográficas, culturais, econômicas, são indispensáveis para o desenvolvimento das identidades e imaginários durante a Idade Média. Assim, a história global (*global history*) surgiu como uma crítica ao eurocentrismo, e uma alternativa para a tradicional história nacional. Esta abordagem permite identificar “analogias, paralelismos, bem como as conexões que não se poderiam identificar em uma abordagem mais fechada e estática” (SILVA, 2020, p. 6). Logo, explorar as conexões é um caminho para descolonizar o conceito de Idade Média,

tradicionalmente conhecido como história do ocidente, e “reintegrando-o à história do mundo” (SOUZA, 2021, p. 534).

Compreender essas relações de troca entre ocidente e oriente é importante para entendermos a formação do pensamento e da fé de Ramon Llull: considerado “um homem de fronteira” por estar em contato com diferentes esferas culturais e por expressar estas influências em suas obras. Deste modo, conhecer tal contexto é importante para entendermos a escolha dos temas explorados por Ramon Llull em sua obra *Doutrina para crianças* (1274–1276), além do impacto da interação cultural e religiosa nas manifestações do modelo educacional llulliano. Estes são alguns elementos norteadores da pesquisa que serão abordados no próximo capítulo.

Também vale frisar de maneira sintética a própria experiência de vida do filósofo catalão. Após uma experiência mística marcada por visões de Cristo, Llull dedicou sua vida aos estudos teológicos e morais no último quarto do século XIII. Em Maiorca, ele adquiriu um escravo muçulmano, do qual se serviu para aprender o árabe; pouco depois, ele foi incorporado ao mosteiro cisterciense de La Real para aprender latim, gramática e filosofia — neste último caso, tanto cristã quanto muçulmana (BONNER & BADÍA, 2006, p. 409–412). Este breve retrato aponta uma sociedade marcada pela forte interação cultural e até mesmo pela necessidade de circular e aprender sobre o Islã e o Judaísmo para fazer parte de um grande palimpsesto que abarcava não apenas a Catalunha, mas a Península Ibérica e o Mediterrâneo.

Seja como for, é possível identificar que o pensamento llulliano foi marcado por duas fases. Na primeira (c.1274–1290), que cobre o período de composição da obra *Doutrina para Crianças*, o Ramon Llull dispunha de uma posição relativamente mais tolerante quanto ao Islã e aos judeus, focada inicialmente na compreensão e, posteriormente, na conversão de judeus e muçulmanos. Todavia, na segunda fase, após a queda do Reino de Jerusalém (1291) e dos reveses enfrentados na etapa anterior, ele parece ter assumido uma posição mais intolerante e belicosa, considerando os devidos cuidados com um potencial anacronismo e com as relações discursivas e interações sociais colocadas em curso pelo intelectual (MIATELLO, 2017, p. 1181–1182).

A princípio, a conversão era o principal instrumento de conversão defendido por Ramon Llull, pois a *Cruzada* era vista por alguns religiosos como algo que ia contra o princípio da fé cristã, a violência e o derramamento de sangue. No entanto, tal percepção do beato mudou. Segundo Tusquets (1954), após a queda de Acre, quando muçulmanos tomaram dos cristãos o território, em 1291, o último território ocupado pelos cristãos rumo ao Oriente, o sentimento de *Cruzada* foi reaceso na Europa. Nesse contexto, Ramon Llull apresentou a *Cruzada* como o principal método de conversão, enquanto a apologética um caráter secundário.

Dito isso, o paradoxo existente na própria experiência de vida e do pensamento llulliano servem como um importante paralelo para a construção histórica multicultural da Espanha e as tentativas de construção de narrativas de cunho nacionalista, conservador e cristã-católica por alguns intelectuais peninsulares. Deste modo, é possível compreender porque intelectuais ligados ao campo conservador católico tenham realçado tão somente a fase final do pensamento de Llull, enquanto a obra *Doutrina para Crianças* pertença a rigor ao primeiro momento deste autor.

De fato, a identidade nacional espanhola prevalente no século XIX dependia completamente do catolicismo, enquanto o passado medieval ibérico era entendido como um conflito pela liberação nacional contra os muçulmanos invasores, que culminou com a derradeira vitória cristã em 1492. Não é por acaso que o ápice da noção de “Reconquista” alcançou seu auge durante o regime ditatorial de Franco — não por acaso, fase que também marcou o apogeu da ideologia nacional católica. Conquanto a ideia de Reconquista tenha perdido sua hegemonia historiográfica após 1978, com a redemocratização espanhola, eventos recentes sustentam que, apesar de suas conotações ideológicas, ou talvez por causa delas, o conceito permanece como fundamental para a definição do período medieval nos setores mais conservadores da academia, da política e da mídia (GARCÍA-SANJUÁN, 2016, p.127–145).

Assim, se por um lado a ideia de uma nação espanhola foi fundamentada a partir dos princípios da diferença, unidade e da fé cristã católica para demarcar algo distinto de seus vizinhos, a Espanha deve e vem sendo compreendida como um rico mosaico cultural, seja pelas diferenças regionais, sejam pelas contribuições de diferentes grupos e sociedades através do tempo (MENJOT, 2011, p. 211–291).

3. A pedagogia llulliana e a *Doutrina para crianças*

No capítulo anterior discorremos sobre a educação no contexto medieval, o nascimento das universidades, o surgimento dos intelectuais e a institucionalização da educação universitária no contexto do século XII. Neste terceiro capítulo analisamos a educação em outra perspectiva, a perspectiva do filósofo catalão Ramon Llull. Ramon Llull foi um beato catalão do século XIII que dedicou anos de sua vida ao tema da educação. Diferentemente da educação intelectual discutida e ensinada nos centros universitários, Llull dedicou suas obras a um modelo de educação de catequização, tanto para os fiéis quanto para conversão daqueles que ele nomeou como “inimigos da fé cristã”.

Deste modo, discorreremos a seguir sobre a vida de Ramon Llull, seus objetivos narrados em sua autobiografia intitulada *Vida Coetânia* e as principais características da educação llulliana. Em seguida, avançaremos sobre o desenvolvimento de seu projeto educacional a partir da obra *Doutrina para crianças* (1274–1276), dedicada a seu filho Domingos.

3. 1. Ramon Llull: vida e obra

Ramon Llull viveu na corte de Jaime II, filho do rei Jaime I de Aragão. Era filho de Ramon Amat Llull e Isabel d’Erill, ambos de famílias importantes. Ramon Amat Llull recebeu recompensas de Jaime I por sua participação na expedição de retomada das terras de Maiorca dos muçulmanos em 1229. Llull casou-se com Blanca Picany quando tinha aproximadamente 20 anos. Sua esposa também era de família abastada, até mais rica que a família de Llull. Após casados, Llull e Blanca tiveram dois filhos, Domingos e Madalena. Llull dedicou alguns de seus livros para seu filho Domingos a fim de instruí-lo em sua vida intelectual e espiritual. Dentre as obras dedicadas a Domingos, Llull dedicou a *Doctrina*

pueril (1274–1276) (BONNER, 1993, p. 9-10), uma das principais referências llullianas sobre o tema da educação.

Ramon Llull foi um beato catalão nascido em 1232 na cidade de Maiorca e morreu em cerca de 1316. Quando Ramon Llull tinha 30 anos, enquanto escrevia poemas de amor para uma namorada, ele teve uma visão de Cristo pendurado em uma cruz. Após o susto com a primeira visão, Ramon dormiu; e, no dia seguinte, ao acordar, teve novamente a mesma visão de Cristo crucificado. Depois de cinco visões, Llull entendeu que tinha sido chamado para uma missão.

Pelas quais aparições assim repetidas, ele muito espantadamente cogitou que desejava asseverar aquelas visões tão repetidas, e o estímulo da consciência lhe ditava que Nosso Senhor Deus Jesus Cristo não desejava outra coisa senão que, deixasse o mundo e totalmente se doasse à sua servidão (LLULL, 1311, p. 8).

Após se questionar sobre como poderia servir a Deus, pois se considerava indigno, compreendeu que não existia maior caridade e amor do que dar a sua vida para converter os infieis e incrédulos²¹ (BONNER & BADÍA, 2006, p. 409).

O primeiro objetivo da missão de Ramon Llull foi se comprometer em converter os infieis e incrédulos à verdade da fé católica, mesmo que fosse preciso colocar a vida em perigo de morte (LLULL, 1311, p. 8). A missão de converter os infieis orientou toda a trajetória de Ramon Llull. Na obra *Vida Coetânia*, ditado por Ramon Llull aos monges cartuxos de Vauvert em 1311, o beato maiorquino narrou sua trajetória depois de sua conversão, deixando poucas informações sobre sua vida pregressa. A conversão de Llull começou após as mencionadas visões que teve do Cristo crucificado; mas foi ao ouvir um sermão sobre a vida de São Francisco que Llull decidiu dedicar sua vida ao serviço da cruz, renunciou a seus bens e deixou sua família.

E, acabada a sua oração, retornou à sua casa, tendo os negócios mundanos ainda o impedindo, esteve por três meses que com diligência não podia trabalhar nas ditas coisas, mas veio à festa daquele glorioso seráfico monsenhor São Francisco, e ouvindo o reverendo mestre o sermão de um bispo que predicava na dita festa, dizendo e recontando como o glorioso monsenhor São Francisco tinha deixado todas as coisas mundanas e era totalmente entregue ao serviço da cruz, foi tocado dentro de suas entranhas e

²¹ Infiel era aquele que acreditava em Deus, mas não vivia de acordo, seguia uma vida de vícios. O incrédulo era o que não acreditava em Deus ou que não pertencia à religião cristã.

deliberou que, vendidas as suas possessões, ele faria o mesmo (LLULL, 1311, p. 10).

Embora tenha decidido ir a Paris estudar com os mestres parisienses gramática e outras ciências que ajudasse a cumprir sua missão, Llull foi convencido por seus amigos e familiares, e principalmente Ramon de Penyafort, que seria seu mestre, a permanecer em Maiorca. Em Maiorca, Llull começou seu processo de conversão partindo de suas vestimentas: “estando em Maiorca, colocou (de lado) todas as superfluidades de vestiduras as quais ele costumava trazer, vestiu-se de um hábito muito honesto e da mais grossa fazenda que encontrou, e com aquele hábito ele se entregou a saber algum tanto de gramática” (LLULL, 1311, p. 10).

Ramon Llull foi considerado um dos primeiros pedagogos cristãos. Suas obras tinham uma característica específica, eram manuais pedagógicos no qual o autor fazia orientações sobre diversos assuntos, principalmente sobre a fé. Objetivamente, escreveu diretrizes sobre o ideal de vida cristã baseada nas sete virtudes (fé, esperança, caridade, justiça, prudência, fortaleza e temperança) para alcançar a maior bem-aventurança que é a salvação: “Filho, grandes e nobres coisas são as sete virtudes ditas acima, mas maior coisa é a salvação, incomparavelmente” (LLULL, 1274, p. 46).

Ramon Llull escreveu aproximadamente 300 obras com diferentes narrativas e de forma que pudesse ser compreendido por seus leitores. Recorreu a fábulas, narrativas, novelas, um dos pioneiros do gênero. *O Livro das Bestas* (sétima parte do *Livro de Félix*) foi escrito no estilo de fábula (XIRAU, 2012, p. 9-12). Além de diversificar nos gêneros na escrita de seus livros, Llull, diferentemente de outros intelectuais de sua época, não se limitou a escrever em latim, a língua oficial do clero e das universidades. Ramon Llull escreveu suas obras em latim, árabe e catalão. Segundo Alexander Fidora, Llull compreendia que “para entrar em diálogo com os muçulmanos é imprescindível aprender e escrever em seu idioma: ao mesmo tempo, sabe que para chegar ao povo, deve escrever não latim, mas em língua vernácula, no seu caso em catalão” (s/d, p. 3).

Segundo Fidora, o sistema educacional desenvolvido por Llull era inovador, pois propunha a democratização do saber. “Lúlio quer assegurar o acesso ao saber para todos, tanto para os intelectuais, como para os crentes de outras comunidades e para as classes sociais mais baixas” (s/d, p. 3). Deste modo, entendemos que para alcançar a todos, Llull

compreendia a importância de conhecer a realidade tanto cultural quanto linguística dos indivíduos.

O discurso llulliano compõem um sistema chamado de *Ars*. A *Ars* llulliana teve como desdobramento as obras *Ars Maior* e a *Ars Geral*, que por serem consideradas complexas e difíceis de serem entendidas, foram compiladas em muitos livros para que pudessem ser compreendidas conforme a capacidade de cada um, inclusive por aqueles que eram iletrados (LLULL, 1311, p. 12).

Para cumprir sua missão de tornar a fé cristã universal, Ramon Llull dedicou-se a desenvolver um sistema de linguagem que pudesse ser compreendida por todos, independente da língua que falasse, pois o sistema de ensino llulliano contemplava não apenas letras, como também símbolos e números. Segundo Umberto Eco, na obra *A busca da língua perfeita na cultura europeia* (2018),

É nesse contexto que nasce o projeto da sua *Ars magna* como sistema de língua filosófica perfeita mediante a qual seria possível converter os infiéis. Essa língua deveria ser universal porque universal era a combinação matemática que articulava o seu plano de expressão, e universal o sistema de ideias comuns a todos os povos que Lúlio elaborou no nível de conteúdo (p. 67).

Ramon Llull, embora em certas ocasiões tenha falado de forma mais complicada, ao longo de sua missão foi simplificando seu discurso. Na medida que entendia que para alcançar os não cristãos ele deveria falar sobre coisas do cotidiano desses grupos. Vale ressaltar que embora os séculos XII e XIII seja marcado pelo nascimento e expansão das universidades, o grupo dos intelectuais representava um grupo restrito. A compreensão de lidar com uma sociedade ainda majoritariamente analfabeta era uma das preocupações de Llull ao desejar criar um alfabeto com símbolos, figuras, números e palavras para que a mensagem pudesse ser compreendida por todos.

O sistema pedagógico llulliano foi composto por diferentes métodos de abordagens. Uma das estratégias de Llull foi buscar meios de aproximar os ouvintes da mensagem pregada. A estratégia de Ramon Llull de aproximar o discurso religioso mudou a forma de pregar. Para Llull, o pregador deveria falar a língua do público, ser entendido e para isso deveria fazer uma pregação simples. Usar exemplos da natureza, do cotidiano das pessoas para assim a mensagem ser entendida (REBOIRAS, 1996, p. 118).

Ramon Llull considerou que o conhecimento de Deus era a principal virtude e sabedoria que o homem poderia ter. Era esse conhecimento que levaria a uma reforma interna da cristandade, assim como a defesa da fé cristã diante dos infiéis. Ramon Llull chamou atenção dos fiéis sobre a importância de conhecer racionalmente a fé cristã para que o fiel não se envergonhe diante dos infiéis. Na seguinte passagem do livro *Vida Coetânia*, nota-se tal posicionamento por parte do beato.

E, como houvesse feito louvores singulares e graças a Nosso Senhor, entraram no porto de Túnis. E, chegando em terra, entraram dentro da cidade, e o dito reverendo mestre começou a procurar dia-a-dia aqueles que eram mais literatos na seita de Maomé, declarando-os como ele havia estudado a lei dos cristãos e que sabia bem a sua fé e os fundamentos dela, mas que tinha vindo aqui para saber a sua seita e credulidade; e que se ele encontrasse que aquela fosse melhor que aquela dos cristãos, e ele não pudesse provar (que a dos cristãos era melhor), que por certo ele se faria mouro (LLULL, 1311, p. 22).

Nesta ocasião, o beato teria saído vitorioso do debate com os literatos de Maomé. Por meio do convencimento racional, Llull visou alertar os literatos sobre a superioridade da fé cristã em relação às demais religiões. Conquanto as teorias llullianas sobre pregação fossem inovadoras para o contexto, as divergências com a tradição clerical tornou difícil a aceitação e compreensão dos métodos llullianos. Segundo Fernando Domínguez Reboiras, no artigo *El proyecto llulliano de predicación cristiana*, a originalidade do projeto de Ramon Llull e a dificuldade de pôr em prática contribuíram para que as teorias llullianas caíssem no esquecimento (REBOIRAS, 1996, p. 118). Assim, mesmo que o projeto tenha sido inovador, as obras de Ramon Llull não foram muito compreendidas e aceitas em sua época.

Neste ínterim, fica claro que suas obras tinham como foco a formação cristã e, para isso, ele orientava sobre as qualidades de um bom cristão. Em sua composição *O livro da ordem de cavalaria (c. 1274–1276)*, Llull reconheceu a importância da cavalaria e seu papel perante a sociedade. Do mesmo modo, alertou para os desvios de conduta dos cavaleiros. Segundo Llull, era necessário que se estabelecesse a ordem e que todos se empenhassem em cumprir o propósito (MIATELLO, 2017, p. 1151–1182).

Para atingir o objetivo de tornar a religião cristã universal, o filósofo catalão entendia ser necessário restabelecer as bases da sociedade. Ramon chamou atenção para as virtudes do soldado, entendendo o ofício da cavalaria como uma missão divina. Na *Doutrina*, o beato lembrou o papel do cavaleiro.

Filho, assim como o princípio da cavalaria é para manter a justiça, conforme já dissemos no *Livro da Ordem de Cavalaria*, no princípio foram eleitos homens bons, santos e devotos, de tal maneira que pedissem Deus pelo povo, e mostrassem ao homem uma boa educação e bons costumes, para que o homem pudesse receber a graça de Deus (LLULL, 1274, p. 68).

A escrita de livros compunha uma parte relevante da missão de Ramon Llull. Após se converter, Llull se questionou sobre a forma que poderia servir a Deus. Depois de muito meditar, o autor entendeu que deveria entregar totalmente sua vida a serviço do evangelho, com isso, Llull estabeleceu três metas: 1) “converter os infiéis e incrédulos à verdade da fé católica”, mesmo que corresse perigo de morte; 2) escrever livros, “uns bons e outros melhores”, contra os erros dos infiéis; 3) recorrer ao papa e aos príncipes cristãos para que fossem construídos mosteiros onde pudesse ser ensinado a língua árabe ou mourisca, assim seria possível os cristãos manifestarem a fé católica entre outras culturas (LLULL, 1311, p. 8).

Como narrado em *Vida Coetânea*, Llull não tinha uma formação intelectual, pois confessa que sabia pouco de latim. Com o nascimento e a expansão das universidades, o latim passou a ser tanto a língua oficial do clero como a língua da ciência. Neste contexto, o diferencial do beato catalão foi escrever em língua vernácula, mesmo reconhecendo a necessidade de conhecer o latim. Llull foi o primeiro filósofo catalão a escrever doutrinas em língua vernácula, de maneira que seus textos foram escritos e traduzidos para o catalão, árabe e latim (BONNER, 1993, p. 10–18).

Durante sua vida, Ramon Llull visitou várias vezes a Universidade de Paris para debater suas doutrinas. Logo após decidir deixar sua família para se dedicar a sua missão, Llull decidiu ir a Paris estudar; porém, seu mestre, Ramon de Penyafort, um dos intelectuais ligados aos *Decretos* do papa Gregório IX, aconselhou a não partir naquele momento. A menção de um grande nome do direito canônico da época não parece ter ocorrido por acaso: tudo leva a crer que o filósofo catalão quis fazer valer uma validação intelectual de seu treinamento privado em vez de ter passado por uma formação adequada na capital francesa. Deste modo, Llull permaneceu em Maiorca e dedicou os nove primeiros anos após sua conversão ao estudo, tanto para sua formação religiosa com seu mestre quanto para aprender a língua árabe, posto que conheceu e comprou um “mouro” para que pudesse aprender com ele o idioma (JOHNSTON, 2019, p. 6-8).

Como expressei, Ramon Llull teve como mestre Ramon de Penyafort, um relevante intelectual dominicano que exerceu forte influência durante o reinado de Jaime I de Aragão. Na esfera religiosa, ele também era conhecido por sua dedicação aos estudos do direito canônico. Assim como Llull, ele tinha como missão a conversão de judeus e muçulmanos; por esta razão, ele introduziu o ensino do árabe e do hebraico nos conventos dominicanos, seguindo as premissas de Tomás de Aquino em um manual apologético que pudesse apresentar argumentos racionais e filosóficos para converter os judeus e árabes. Llull faz pouca referência a seu mestre em suas obras — boa parte delas de validação, como no caso anterior (JOHNSTON, 2019, p.14).

Uma das estratégias de Ramon de Penyafort para converter os muçulmanos era capacitar os missionários para o trabalho de evangelização e defesa da fé cristã. Para isso, criou em Maiorca escola para formar missionários. Penyafort foi um dos pioneiros a criar escolas dominicanas para formação de missionários. Diferentemente do trabalho desenvolvido nas universidades, em Maiorca havia uma preocupação maior com a questão da educação para a evangelização, enquanto em Paris o ensino focava na formação intelectual e profissional dos estudantes (BADIA & BONNER; 1992, p. 15). Partindo desse princípio, Ramon de Penyafort conseguiu convencer Llull a permanecer em Maiorca e estudar no colégio dominicano. Assim, Llull passou os nove primeiros anos de sua vida missionária em Maiorca estudando no colégio dominicano com o mestre Ramon de Penyafort.

Embora de formação dominicana, Llull escreveu alguns trechos em sua autobiografia sobre a admiração que tinha pelos franciscanos. O sentimento era tamanho que ele chegou a cogitar a mudança de ordem; porém, ele entendeu que deveria permanecer onde estava para assim cumprir sua missão. Embora as duas ordens, dominicana e franciscana, tenham sido criadas no mesmo contexto e de um perfil próximo um do outro, havia distinções no estilo de vida. Os monges dominicanos eram mais dedicados ao estudo, as leituras, vinculados às instituições, enquanto os franciscanos tinham um estilo de vida mais nômade, mais livre (VAUCHEZ, 1995, p. 125–158). Talvez o interesse de Llull pela ordem franciscana fosse devido a maior possibilidade de sair em viagem missionárias, mas também havia a necessidade de estar atrelado às instituições para conseguir apoio para cumprir sua missão.

O estilo de vida pregado por Llull em suas obras se aproxima do modo de vida dos franciscanos: tal semelhança contribuiu para que os padres franciscanos incluíssem o estudo das obras de Llull em seus monastérios. A proximidade entre o estilo de vida pregado e vivido

por Ramon Llull e o ideal de vida dos franciscanos é a pregação da caridade e da humildade como modelo de vida cristã, argumento presente em seu processo de conversão, além de ter tomado a decisão de se converter após ouvir um sermão sobre a vida de São Francisco, o santo que abandonou tudo em nome da fé. Do mesmo modo, Llull, após se converter, decidiu vender parte dos seus bens para adotar um estilo de vida humilde²², semelhante ao estilo de vida dos franciscanos²³.

Seu objetivo era bastante ousado: converter o mundo à fé cristã. Para isso, dedicou-se a escrever várias obras em que trata de diversos assuntos. Sua contribuição foi considerável tanto para a formação religiosa quanto também para a ciência, atividades que empreendeu sem se desviar de sua missão, a evangelização e propagação de um estilo de vida que priorizasse as virtudes. Uma de suas maiores obras direcionada a cumprir sua missão é a *Ars Magna*, que compõe um sistema criado por Llull em que pretendia criar uma “língua filosófica perfeita mediante a qual seria possível converter os infiéis” (ECO, 2018, p. 67). O sistema de linguagem elaborado por Llull resulta de sua aproximação e estudos das demais culturas, hebraica e muçulmana.

Entretanto, a Península Ibérica medieval foi considerada um espaço de encontro de três grandes religiões monoteístas (cristianismo, judaísmo e islamismo). Esta rede de integração peculiar na região do Mediterrâneo é reflexo de um “espaço de relações, de embates e de forte influência sobre os destinos continentais. É também ele que permite que a história medieval seja contada não como uma história de afastamento, mas sim como aquela de formas particulares de integração” (ALMEIDA & DELLA TORRE, 2019, p. 8). Como é possível notar, essa integração influenciou o pensamento de Llull não apenas na defesa da fé, mas também ao direcionar ações contra aqueles considerados por ele como inimigos da fé cristã²⁴.

²² Ramon Llull vendeu parte de seus bens e outra parte deixou para seus filhos. Tal atitude levou Llull a ser acusado de abandonar seu lar, o que fez sua esposa Blanca solicitar à corte um administrador para gerenciar os bens da família.

²³ Ramon Llull e suas obras foram muito bem recebidos entre os franciscanos. Segundo Letícia Herculano, os franciscanos foram uma das Ordens mais atuantes no Brasil colônia e Ramon Llull foi um dos pensadores a influenciar o trabalho da Ordem franciscana no Brasil. <https://christushistoricos.blogspot.com/2022/07/entre-leituras-e-andancas-entre.html>. Acesso: 18/08/2022. Ainda sobre a influência de Llull no Brasil, é possível encontrar a imagem de Ramon Llull no quadro em honra aos Mártires de Marrocos pintados no interior do Convento de Santo Antônio do Recife, século XVII.

²⁴ Guilherme Queiroz de Souza, no artigo *Raimundo Lúlio, a idade média global e o ensino de história: perspectivas de abordagem* (2021), propôs um estudo de história global ao ensino de história a partir de Ramon Llull. A proposta expõe uma abordagem da história do medievo não restrita ao espaço europeu, como ficou popularmente conhecida, mas sim, uma história pertencente à humanidade com suas múltiplas conexões.

Outro fato importante para a compreensão do pensamento de Llull abarcava suas origens familiares: pertencente a uma família cortesã, ele esteve habituado a frequentar salões e encontros da aristocracia peninsular e europeia. Llull era privilegiado tanto por morar em uma região de múltiplas culturas quanto pelo fato de ser de uma família de relativo prestígio, o que pode ter contribuído com a aproximação dele com diferentes reis e principais líderes religiosos. Na obra *Vida Coetânia*, o beato comentou alguns de seus encontros com importantes líderes.

E naquele tempo o dito reverendo mestre suplicou ao dito senhor rei que fosse edificado um monastério no reino de Maiorca, bem dotado de possessões, no qual pudessem viver treze frades que aprendessem a língua mourisca para converter os infiéis, aos quais todos os anos fossem dados quinhentos florins de ouro para seu sustento (LLULL, 1311, p. 14).

A busca por apoio para construção de espaços dedicados ao aprendizado de outras línguas era importante para que Ramon Llull conseguisse concluir sua missão. Na passagem citada a pouco, Llull solicita ao rei de Maiorca, Jaime II, a criação de um monastério. No ano seguinte, em 1276, foi iniciado os estudos no mosteiro de Miramar com treze freis franciscanos para aprender árabe e a arte de Ramon Llull²⁵. No entanto, as aspirações missionárias de Llull não conquistaram muitos adeptos para além da fronteira ibérica. Mesmo o beato não medindo esforços para conseguir apoio, não obteve muitos resultados positivos. Na *Vida Coetânia*, o beato também narrou o encontro com o papa Clemente V, que segundo Llull, fez pouco caso de sua missão.

No tempo do papa Clemente V o reverendo mestre partiu da cidade de Paris e foi até o santo pai, suplicando-lhe que fizesse construir diversos monastérios, nos quais se aprendessem diversas línguas para pregar a santa fé católica aos infiéis, assim como Nosso Senhor havia mandado aos apóstolos, dizendo: “_ Partam a todo o mundo universal para pregar o Santo Evangelho a toda criatura”. Da qual coisa assim (tanto) o santo pai com (o) os cardeais fizeram pouco caso ou ânsia (LLULL, 1311, p. 28).

Mesmo sem muitos adeptos e apoiadores de sua arte, Llull não desistiu de cumprir com seu objetivo. “E como houvesse suplicado ao dito rei sobre algumas utilidades da santa

²⁵ O mosteiro de Miramar foi abandonado em 1295, depois passou por diferentes gerências. Até que em 1872, século XIX, após o arquiduque Luís Salvador de Austria comprar o lugar, foram erguidos monumentos em memória de Ramon Llull. Informação disponível em: <http://www.rutasramonllull.com/es/monasterio-de-miramar-valldemossa>

fé católica, e viu que não aproveitava nada, retornou a Maiorca. E estando aqui, trabalhava continuamente com disputas e sermões para converter à santa fé católica os mouros que aqui estavam” (LLULL, 1311, p. 26).

3. 2. A educação das crianças entre os séculos XII e XIV e Ramon Llull

Como dito anteriormente, Ramon Llull dedicou sua vida pós-conversão a escrita de livro em que aborda diferentes assuntos, temas, dedicou a diferentes públicos, porém sem fugir de seu propósito de cumprir com a missão de conversão e catequização dos fiéis e dos infiéis. Deste modo, entraremos no debate em torno da obra de maior referência pedagógica, a *Doutrina para crianças*, escrita entre os anos de 1274 e 1276, enquanto estava na cidade de Maiorca, e dedicada a seu filho Domingos. O tema central abordado por Ramon Llull na *Doutrina para crianças*, foi o papel e a importância da educação dos pais para o cuidado e a formação religiosa e moral dos filhos, destacando a fase da infância como o melhor momento de aprendizagem.

O debate acerca do tema sobre a noção de infância e criança na Idade Média ainda é novo e com poucos trabalhos. A obra de maior referência sobre o tema é o trabalho do historiador francês Philippe Ariès, o livro *História social da infância e da família* (1981). A obra apresenta pontos importantes que contribuem para o debate sobre a história cultural das crianças.

O debate sobre o tema da criança e da infância é pertinente para compreendermos como ao longo da história os indivíduos se moldam e mudam conforme o momento. Segundo Terezinha Oliveira (2013), estudar a história da educação em determinada época contribui para analisarmos a “realidade social, política e cultural que produziu um dado modelo educativo sem omitir o passado que propiciou seu surgimento” (p. 208). Deste modo, ao estudarmos a noção de infância e sobre a educação destinada à criança na Idade Média, podemos compreender como a noção de infância e criança pode ser percebida em diferentes períodos da história. Assim como não podemos cair no erro de generalizar a história da infância, reservando para a criança um lugar de esquecimento.

Na obra de Ariès, o autor apresenta a ideia de infância como uma construção da modernidade. Segundo o autor, para a sociedade medieval, a infância correspondia aos primeiros anos da criança, fase em que a criança recebia mais atenção dos familiares.

Sobrevivendo aos primeiros anos de vida, ou a “paparicação” (1981, p. 10), a criança era socializada entre os adultos, pois era vista como um adulto pequeno.

A tese de Ariès dividiu a opinião dos pesquisadores. Tanto que na segunda edição de seu livro, Ariès concorda que se precipitou ao concluir que na Idade Média não havia infância. Pesquisadores críticos à teoria de Ariès, compreenderam que a falta de documentação sobre a infância no passado dificulta a escrita de uma história social ou cultural da infância, mas isso não era motivo suficiente para confirmar tal teoria.

Na obra *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente* (2004), Colin Heywood divergiu da tese de Philippe Ariès sobre a noção de infância na Idade Média. Para Heywood, primeiro temos que compreender a diferença entre criança e infância. Segundo o autor, a criança é um “construto social que se transforma com o passar do tempo” e “varia entre grupos sociais e étnicos dentro de qualquer sociedade”. Já a concepção de infância difere de uma sociedade para outra por estar condicionada à “expectativa dos adultos” (2004, p. 21).

Para Ariès, a infância era a primeira fase da vida, o momento no qual a criança precisava de mais atenção e cuidado dos adultos. Esta fase também era entendida como um meio de diversão para os adultos. Assim, ele compreendia que havia uma distinção entre criança e infância: a criança era um ser humano pequeno, enquanto a infância era a marcação de uma etapa muito breve da vida. Enquanto um adulto pequeno, o aprendizado da criança era desenvolvido por meio da observação entre a convivência com os demais adultos (1981, p. 156).

Outro fator que contribui com a ideia de não existir “infância” na Idade Média é o fato de haver pouca documentação que narra a infância. Nem camponês, e tão pouco os nobres e devotos não aparentavam ter interesse em narrar a infância. “Um Santo Agostinho (354–430) ou um abade Guibert de Nogent (c. 1053–1125) podem ter apresentado alguns detalhes de suas experiências de infância, mas são exceções que confirmam a regra” (HEYWOOD, 2004, p. 10).

Não apenas nos textos, a falta de representação da infância, ou criança, também é escassa nas artes. Segundo Lanzieri Júnior (2020), a iconografia dos séculos XI e XIII ignorou o tema, enquanto a arquitetura demonstra certa inspiração nos evangelhos²⁶ ao retratar

²⁶ As passagens bíblicas como o encontro de Jesus e as crianças influenciam a forma com que as crianças eram tratadas. No entanto, nos séculos XVI e XVII, na Inglaterra, os puritanos passaram a questionar o lugar das

a infância (p. 332). Sobre a representação da infância nas artes, embora a infância retratada fosse com base nos evangelhos, Heywood pontuou que as artes se limitavam a retratar temas religiosos, deixando de lado temas referentes à vida secular, lugar que as crianças ocupavam (HEYWOOD, 2004, p. 24).

Para Heywood, mesmo com pouca representação nas artes, há outros meios para compreensão da concepção de infância em épocas passadas. Segundo o autor, “é possível utilizar a literatura médica, didática e moralizadora do período para demonstrar uma consciência sobre as etapas da infância” (HEYWOOD, 2004, p. 28).

A utilização de literatura moralizadora para entender a concepção de infância na Idade Média parece ser uma boa alternativa à falta de outros tipos de documentação, a exemplo da obra analisada neste trabalho. Embora a *Doutrina para criança* tenha o perfil didático, seu caráter moralizador fica evidente nos primeiros parágrafos: “É conveniente que o homem mostre a seu filho a forma de cogitar a glória do Paraíso e as penas infernais e os capítulos que estão contidos neste livro, pois através de tais cogitações, a criança se acostumará a amar e temer a Deus, conforme os bons ensinamentos” (LLULL, 1274, p. 5).

A ideia da criança como um papel em branco era comum no medievo. Na Baixa Idade Média havia a comparação da criança como “uma cera mole”, pois poderia ser moldada de diferentes formas, ou “como o ramo tenso, que precisava ser posto na direção correta”. Deste modo, os educadores da época acreditavam na infância como uma fase da vida em que as pessoas estavam mais receptíveis ao ensinamento, e “assim enfatizavam a importância de se proporcionarem bons exemplos para que os jovens seguissem” (HEYWOOD, 2004, p. 52)

A tese apresentada por Ramon Llull na *Doutrina* representa o primeiro exemplo: a infância como uma etapa passageira da vida, mas muito importante para o aprendizado, pois aquilo que o indivíduo aprende como criança não irá esquecer quando for adulto. Essa concepção se assemelha ao texto de Provérbios 22: 6: “Ensina a criança no caminho que deve andar, e mesmo quando for velho não se desviará dele”.

Nesse contexto, Ramon Llull não apenas reforçou a importância da família no aprendizado das crianças, como também escreveu sobre o que deveria ser ensinado. Para o beato maiorquino, “No princípio convém que o homem faça seu filho aprender os 14 artigos da Santa fé católica, os 10 mandamentos que Nosso Senhor Deus deu a Moisés no deserto, os

crianças na sociedade. Em dado momento, as crianças eram vistas como sujeitos sujos de pecado original, fracos e culpados (HEYWOOD, 2004, p. 52).

7 sacramentos da Igreja e os outros capítulos seguintes” (LLULL, 1274, p. 5). Nesse parágrafo, Llull escreveu sobre a educação religiosa. Porém, outros assuntos pertinentes à formação do filho também foram abordados pelo autor.

No artigo XCI da *Doutrina*, Ramon Llull discorreu sobre a importância do homem educar seu filho. Para Llull, a educação era “acostumar o outro ao hábito mais próprio à obra natural, pois, assim como a natureza segue seu corpo e não se desvia de sua obra, as crianças, no princípio, se acostumam à boa educação ou à má” (LLULL, 1274, p. 78). O autor reforça a ideia do bom exemplo a ser dado pelos mais velhos aos mais jovens. Esse bom exemplo não se resumia às práticas religiosas, o bom exemplo se estendia para todas as áreas, a exemplo de aprender um ofício, evitar o ócio e ter uma boa alimentação.

Ramon Llull dividiu suas diretrizes pedagógicas em duas maneiras de educar: aquela que pertence ao corpo e, aquela que pertence à alma, porém ambas se completam.

Filho, saibas que existem duas maneiras de educar: uma pertence ao corpo e outra à alma. Aquela que é do corpo é feita nos cinco sentidos corporais, que são: ver, ouvir, cheirar, degustar e apalpar. A educação espiritual é feita nas três propriedades da alma, isto é, na memória, no entendimento e na vontade. Amável filho, ao homem deve ser muito caro seu filho. Por isso, o homem não deve ser negligente com seu filho para que veja e perceba em qual educação ele se habitua e se inclina, pois através da educação do corpo, a educação da alma é habituada, e através da educação da alma, a educação do corpo é também acostumada (LLULL, 1274, p. 78–79).

Podemos observar a complexidade da obra. Llull escreveu sobre diversos temas que apontam os objetivos de suas obras: a formação do indivíduo. Embora Llull tenha abordado em certas passagens temas tidos como seculares, como o tema sobre o casamento, trabalho, e a ciência, Llull descreve a importância deles para a formação humana, assim como sua importância na vida religiosa.

Segundo Garcias Palou (1968),

la Doctrina pueril es el primer escrito, donde Ramón Llull, formula su pensamiento que más tarde llevará a Papas, príncipes, a la universidad de París, al Concilio de Viena, relativo a la necesidad de conocer las lenguas de los infieles, como medio para la predicación de la fe católica y para las controversias religiosas. (p. 12).

Assim, a obra *Doutrina para crianças* representa o pensamento llulliano de educação não apenas religiosa, mas também social. O que foi considerado por muitos historiadores

como um manual escolar religioso, uma enciclopédia pedagógica, em que a maior motivação foi o sentimental: “Explica o conteúdo da obra, tão ligado ao coração de um pai que tem que deixar seu filho, para jogar-se nos problemas que, em seu século, o Cristianismo teria criado” (PALOU, 1968, p. 1, tradução nossa)²⁷.

Não há conclusões exatas sobre a possível idade de Domingos quando foi escrita a obra. Mas acreditasse que ele estivesse na idade entre 15 a 20 anos²⁸. A educação na fase daquela que hoje chamamos de adolescência, entre os 12 a 16 anos, aproximadamente, era o momento em que a educação se dava conforme o sexo da criança. Os meninos eram educados de forma diferente das meninas. Os meninos tinham mais liberdade para escolher o futuro, dentro da realidade social e financeira de cada família. Uma opção para os jovens pobres era estudar junto dos monges. Nos mosteiros era reservado um espaço para ensinar as crianças e também para recrutar jovens interessados a seguir a vida clerical. Com o nascimento das universidades como espaço para formação intelectual e capacitação dos jovens para atuarem em serviços públicos, como vimos no capítulo anterior, outras possibilidades de ocupação surgiram para os rapazes.

No contexto em questão, a educação dos meninos era de responsabilidade do pai que deveria ensinar para o filho as tarefas masculinas. Enquanto as mães eram encarregadas de ensinar para as meninas as tarefas do lar para prepará-las para o casamento. Embora Llull não reserve espaço da obra para falar sobre as tarefas masculinas, ele dedica a *Doutrina* para falar daquilo que considerava mais importante: conhecer e amar a Deus acima de todas as coisas. “Por isso foste criado e vieste a este mundo, e em um Deus somente debes crer, adorar, amar e temer. E se não fizeres isso, as penas infernais te chamarão quando fores sustentar infinitos trabalhos” (LLULL, 1274, p. 6).

Embora Ramon Llull descreva com frequência a educação por parte do pai, de forma geral, a educação da criança era responsabilidade de toda a família, principalmente da mãe. A mulher exercia um importante papel na educação e cuidado dos pequenos, principalmente nos primeiros anos de vida da criança. Geralmente, a mulher era responsável pelo aprendizado. Para o historiador francês Georges Duby, no ensaio *Para uma história das mulheres na*

²⁷ “Explica el contenido de la obra, tan ligada al corazón de un padre que tiene que dejar a su hijo, para lanzarse al mundo de los problemas que, en su siglo, el Cristianismo tenía planteados” (PALOU, 1968, p. 1).

²⁸ Garcias Palou discorreu sobre a opinião de alguns historiadores sobre a possível data de escrita da obra. Para mais informações consultar o artigo “¿Qué año escribió Ramón Llull la “*Doctrina pueril?*”, publicado em 1968, na revista *Studia Lulliana*.

França e na Espanha (2011), “a casa é o lugar de uma pastoral feminina” (p. 114). Era no seio da família que a mulher desempenhava sua função.

Mesmo não havendo uma política de incentivo à educação das crianças e espaços reservados para as aulas, havia uma dinâmica de aprendizado para os pequeninos, para que o conhecimento e as tradições fossem transmitidos, seja um ofício ou o saber adquirido com as experiências da vida. Apenas a partir do século XV, com os renascentistas, surgiu um olhar mais atento para a criança e a preocupação com uma educação destinada para esse grupo. Mas não podemos ignorar que desde a Idade Média as crianças recebiam certo grau de instrução, mesmo não sendo formal, como viria ser a educação universitária a partir do século XII. O esquecimento, ou apagamento, da educação dos mais jovens pode ter acontecido em favorecimento das universidades “que foram tomadas como representação da instituição definitiva do saber letrado” (LANZIERI JÚNIOR, 2020, p. 332).

Não existia uma instituição separada para o ensino formal das crianças, diferentemente do que aconteceu com os jovens a partir do século XII. Com a criação das universidades, os jovens, pelo menos os de famílias mais abastadas, viram nos cursos universitários oportunidade de ascender socialmente. Porém, para ingressar nos cursos universitários o jovem deveria provar certo grau de conhecimento. O que é um tanto contraditório e pouco democrático, uma vez que os jovens mais pobre, privados de conhecimento, não teriam condições para serem aprovados nos testes, sendo privilégio das famílias mais abastadas, a exemplo dos jovens pertencentes a classe burguesa que estava em ascensão social no contexto dos séculos XII e XIII.

Com a escassez de livros, pois eram poucos e custavam caro, a educação se dava principalmente de forma oral. Durante a Idade Média, a memória e a oralidade eram instrumentos de repasse e manutenção do conhecimento. Pois, “a existência de homens letrados no medievo não esconde a presença de uma população esmagadoramente analfabeta. Para estes, a voz era tão ou mais importante que o texto em si” (LANZIERI JÚNIOR, 2015, p. 32).

A educação, seja dentro das instituições ou fora delas, atendia uma necessidade, a transmissão do conhecimento religioso e cultural. Naturalmente, este princípio não envolvia exclusivamente a fé cristã: “no cristianismo, assim como no islamismo e no judaísmo, as escolas se tornaram escolas da Igreja comprometidas sobretudo com a transmissão da religião e do conhecimento religioso” (GOODY, 2011, p. 94). No Ocidente, a maioria das escolas e

das universidades “foram instituições eclesiásticas ou controladas pela Igreja” (VERGER, 1999, p. 144).

Embora as instituições escolares tenham sido importantes para a transmissão do conhecimento, elas não traçaram um único caminho. Considerando que a transmissão do saber não se limitava às instituições, havia os mestres que atuavam fora do espaço escolar tradicional e que transmitiam seus ensinamentos aos seus discípulos, tanto nas comunidades quanto no ambiente familiar. Estes mestres compartilhavam conhecimentos adquiridos com suas experiências de vida, nos livros e com os sermões.

Neste contexto, a educação acontecia por meio dos modelos de conduta, que ultrapassa as instituições formais de ensino, pois a educação não acontece exclusivamente nos ambientes formais, como também no meio familiar e social (MARRONI, 2015, p. 14). A pedagogia llulliana, de forma geral, foi pensada primeiramente para o meio familiar, enquanto as lideranças políticas e religiosas estavam voltadas para o ensino institucional.

3. 3. Ramon Llull e a educação das virtudes

Ramon Llull não foi um mestre de formação, mas estudou muito os textos sagrados e que serviram de inspiração para suas obras. Llull passou nove anos estudando com seu mestre Ramon de Penyafort e aprendendo a língua árabe com o mouro que comprou logo após se converter. Embora tenha buscado apoio de outros mestres ao apresentar a sua *Ars* aos mestres parisienses, Llull não foi mestre universitário. Assim, seus discípulos o acompanhavam em suas viagens e suas doutrinas eram compartilhadas em livros (BERLIN, 2019, p. 18–45).

O projeto apologético de Ramon Llull tinha como ferramenta principal a educação. Na obra *Vida Coetânia (1300)*, Llull comentou sobre a decisão de escrever livros contra os erros dos infiéis: ao mesmo tempo, reconheceu não ser um homem de ciência, ele acreditava que a inspiração divina servia para cumprir este objetivo. Suas obras de caráter pedagógico e catequético têm em comum o tema da virtude, de modo que Llull compreendia a virtude como um elemento fundamental para a vida.

A virtude na Idade Média era fundamentada sobretudo na religião. Segundo Marroni, no século XIII, “a temática da virtude estava no centro da discussão, da reflexão e do debate, principalmente no seio da Universidade e das cidades” (2015, p. 14). Em essência, as virtudes representavam o caminho da salvação. Vale lembrar que a insegurança e a incerteza causadas pelas guerras, fome e pelas doenças do período fomentaram um sentimento medieval amplo

de busca pelo consolo na promessa que, no pós-morte, os homens alcançariam descanso e recompensa pelo sofrimento terreno; e, para alcançar a recompensa, seria necessário seguir os mandamentos, ser um homem de virtudes (VAUCHEZ, 1995, p.160–178).

Nesse debate sobre a virtude, na *Doutrina*, Llull escreveu acerca de sete virtudes: a fé; a esperança; a caridade; a justiça; a prudência; a fortaleza; e a temperança. Aqueles que seguissem o caminho das virtudes alcançariam a maior bem-aventurança, a salvação (LLULL, 1274, p. 46). Para o maiorquino, a educação do homem deveria ser dada pelo ensino e aprendizado das virtudes e do conhecimento da fé. O projeto educacional de Llull avançava para fora das instituições educacionais, uma vez que a família seria um espaço importante para a formação do homem. Por exemplo, na obra *Doutrina para crianças (1274–1276)*, o autor atestou que a infância compunha uma importante etapa da vida na qual a educação da criança é responsabilidade dos pais. Como citado anteriormente, em *A história social da criança e da família* (1981), Philippe Ariès defendeu a tese de que na Idade Média não existia infância: as crianças eram tratadas como adultos pequenos, sem distinção. Porém, com o crescente número de pesquisas sobre a educação na Idade Média, esta leitura passou por um processo de relativização; inclusive, Llull colabora com tal debate, ao colocar a temática da infância em suas obras.

Neste sentido, diferentemente do que estava acontecendo desde o século XII com a institucionalização do conhecimento por meio das escolas e das universidades, Llull deu destaque para o papel da família na educação das crianças. A universidade servia aos jovens, enquanto a escola, concomitante com a assim chamada “segunda infância”, servia às crianças, uma vez que atendia um público com cerca de sete aos oito anos. Por outro lado, a educação na primeira infância era fornecida pelos pais.

Na etapa paterna, fase essa em que a criança passa a assimilar as coisas, cabia aos pais a tarefa de ensinar os princípios morais de natureza cristã e os princípios sociais. O pai devia disciplinar o menino quando ele estiver com seu caráter formado; e caso viesse a praticar algum mal, o pai deveria discipliná-lo para que ele aprendesse a permanecer no caminho do bem. Conforme esta leitura, quando se é criança, a pessoa pode ser comparada com uma terra fértil, capaz de aprender as boas coisas e permanecer no caminho do bem enquanto cresce.

3. 4. A *Doutrina para crianças* e a enciclopédia *llulliana*

Na obra *Doutrina para crianças* observamos um dos modelos de escrita muito utilizado pelo autor, e que era comum na sua época, a enciclopédia. Na antiguidade grega já se falava de um tipo de enciclopédia conhecida por *enkyklios paideia* e “significava uma educação completa” (ECO, 2018, p. 31). A enciclopédia medieval parte de uma origem um pouco diferente, surgiu com Agostinho a partir das interpretações dos textos sagrados e dos signos para entender quando se trata de uma interpretação no sentido figurado, ou quando o que estiver escrito está diretamente relacionado com o mundo real (ECO, 2018, p. 38). A enciclopédia medieval é uma interpretação do mundo e dos textos sagrados.

Os textos de orientações escritos por Ramon Llull são caracterizados por seu estilo enciclopédico. A enciclopédia *llulliana* representava uma nova forma de interpretação, mas dessa vez não se tratava apenas de novas leituras e interpretações dos textos bíblicos, Llull exemplificou de forma objetiva e simples suas reflexões sobre os textos sagrados. Tratou as histórias bíblicas com exemplos do cotidiano para que fossem melhor compreendidas.

A enciclopédia medieval, diferentemente do dicionário que contém significados e definições, representava o conhecimento do mundo. Assim como Agostinho reuniu interpretações do mundo sagrado e do natural, Llull, na *Doutrina*, escreveu tanto sobre o mundo espiritual e a vida religiosa quanto sobre a vida real e material. Llull reuniu diversos temas, deu definições e usou elementos da natureza para exemplificar simbolicamente o mundo espiritual e transmitir a mensagem da salvação.

A obra *Doutrina para crianças (1274–1276)* é uma das principais obras de Ramon Llull dedicada ao tema da educação. A *Doutrina* foi considerada um manual pedagógico e uma enciclopédia devido ao seu caráter instrutivo, explicativo e conceitual. Embora o nome da obra seja *Doutrina para crianças*, a obra é direcionada ao pai sobre o caminho que ele deve instruir o filho: “no princípio o homem deve mostrar a seu filho as coisas que são gerais no mundo para que ele saiba descer até as especiais” (LLULL, 1274, p.5).

O texto em voga é uma das quatro obras dedicadas por Ramon Llull ao seu filho, Domingos. Além da obra *Doctrina pueril* (1275), temos a *Blanquerna* (1283), o *Libre de Meravelles* (1286) e o *Arbre de la ciencia* (1292) (PRIETO, 2012, p. 11). Segundo Palou (1968), o livro *Doutrina para Crianças* assumiu um caráter pedagógico, pois sua finalidade é claramente educativa. Ele também é um dos livros do filósofo mais conhecidos e citados

justamente por ter essa característica, tal condição que levou Ramon Llull a ser conhecido como “um dos primeiros pedagogos cristianos” (PRIETO, 2012, p. 1).

Ramon Llull escreveu sobre os mandamentos, a Igreja, os dons do Espírito, a Santa Maria, as Virtudes, sobre o pecado, o Paraíso, o Inferno e vários outros temas da fé cristã. O conteúdo da obra foi dividido em capítulos, e cada qual trata usualmente de um único tema. Porém, Llull não abordou apenas assuntos de caráter religioso: ele também escreveu sobre as sete artes liberais, sobre a gramática, astronomia, a medicina, as artes mecânicas e outros assuntos sobre o que o homem deve ter conhecimento.

Nesta obra, Llull estipula que o pai deveria mostrar para seu filho primeiro as coisas gerais do mundo para que depois ele pudesse entender as coisas especiais. O progenitor também deveria ensinar a criança a soletrar o que aprendeu em língua vulgar sobre os princípios; e, partindo da linguagem simples, as crianças poderiam aprender sobre a gramática. Portanto, a educação da criança deveria começar pelas coisas mais simples, de maneira que tal conhecimento fosse consolidado até que ela pudesse compreender as mais complexas.

Llull chamou atenção para a necessidade de não perder tempo com coisas vãs, por isso a educação deveria começar logo que a criança começasse a entender. “Por isso a perda de tempo deve ser muito odiosa. Logo, no princípio o homem deve mostrar a seu filho as coisas gerais do mundo” (LLULL, 1274, p. 5).

É interessante observarmos os temas citados por Llull. Llull compreende duas maneiras de educar: a educação do corpo; e a educação da alma:

“Filho, saibas que existem duas maneiras de educar: uma pertence ao corpo e outra à alma. Aquela que é do corpo é feita nos cinco sentidos corporais, que são: ver, ouvir, cheirar, degustar e apalpar. A educação espiritual é feita nas três propriedades da alma, isto é, na memória, no entendimento e na vontade” (LLULL, 1274, p. 78)

As instruções contidas na *Doutrina* estão relacionadas às duas maneiras de educação: a do corpo e a da alma. Llull também fala sobre a saúde e o cuidado com o corpo. Conquanto o corpo fosse considerado pela Igreja como a parte corruptível do homem por meio dos cinco sentidos do corpo: olfato, tato, paladar, visão e audição, que levam a alma a danação. O cuidado e a saúde do corpo passou a ser considerado relevante a partir da conscientização do corpo como parte importante para o homem alcançar a salvação: “O cuidado com o corpo era

visto como um importante princípio, pois somente o corpo do homem virtuoso, ascenderia aos Céus” (GIUBERTI, 2015, p. 68).

Sobre a educação da criança, Llull demonstra preocupação não apenas em relação à educação espiritual, mas também sobre o cuidado com as crianças. Na citação seguinte, Llull alerta sobre o cuidado ao balançar a criança e como isso pode ser prejudicial ao seu desenvolvimento.

O balançar que o homem faz no berço para que as crianças não chorem, não é movimento natural, pelo contrário, é contra o cérebro, que se bate e não tem a disposição que deveria por isso, não se deve balançar o berço das crianças que choram. As crianças choram mais sendo balançadas do que chorariam se não fossem acostumadas ao balanço (LLULL, 1274, p. 79)

Outrossim, tal como o balançar, as crianças poderiam ter outras complicações de saúde decorrentes da má higiene:

Conservar cabelos na cabeça com pústula é acostumar os humores a se elevarem. Assim, destrói-se o cérebro e se têm doenças respiratórias, doenças internas, nos olhos, nas glândulas, escrófulas no colo e muitos outros males. Por isso, as crianças que têm os cabelos raspados são muito mais sãs e os maus humores são acostumados a descenderem, onde não dão tanto dano como fazem nos lugares soberanos (LLULL, 1274, p. 79)

Segundo Philippe Ariès, poucas crianças sobreviviam à primeira infância, por vários motivos, fosse pela falta de cuidado adequado ou saúde frágil. Havia a orientação para que os pais não se apegassem à criança, e caso a criança morresse, a recomendação seria não prolongar o luto pela perda, pois logo nasceria outra (1981, p. 10). Partindo da análise de Ariès sobre o cuidado com as crianças no contexto medieval, podemos entender os alerta feitos por Llull.

A responsabilidade dos pais sobre a boa educação da criança é constantemente citada pelo beato.

Desejas educar bem teu filho? Acostuma sua memória e seu entendimento a cogitarem nobres feitos para que a vontade ame a companhia de bons homens. E desejas educar o entendimento de teu filho para ser exaltado e elevar seu entendimento? Mostra-lhes a ciência divina e a natural. E desejas que ele tenha um elevado entendimento para entender sutilmente? Mostra-lhe a *Arte de encontrar a verdade* e o *Livro de definições, de princípios e de questões*. E desejas que teu filho ame muito a Deus? Faz-lhe lembrar e entender a vileza

deste mundo e a bondade, a eternidade, o poder, a sabedoria, o amor e as outras virtudes de Deus (LLULL, 1274, p. 80).

Llull recomenda que Domingos mostre outras obras para o filho conforme a necessidade do entendimento, principalmente relacionados com o conhecer a Deus. Como citado outrora, as obras llullianas compõem um sistema de aprendizado em que as obras fazem parte do objetivo instrutivo para a formação religiosa.

Ramon Llull não escreveu apenas instruções para a formação religiosa. Llull recomenda que o pai instrua seu filho para que aprenda um ofício: “A arte mecânica é ciência lucrativa manual para dar sustentação à vida corporal. Filho, nessa ciência estão os mestres, isto é os lavradores, os ferreiros, os marceneiros, os sapateiros, os alfaiates, os mercadores e os outros ofícios semelhantes a esses” (LLULL, 1274, p. 65).

Llull destinou a obra a seu filho Domingos, mesmo não deixando evidente a idade do menino, algumas citações de Llull sugerem que Domingos ainda era muito jovem e estava em um momento da vida em que tinha que fazer escolhas para o futuro. Na passagem a seguir, Llull aconselha sobre a escolha de um ofício.

A mais segura riqueza é enriquecer seu filho com algum ofício que lhe dar dinheiros e posses, pois todas as outras riquezas desamparam o homem que não tem um ofício. Logo, filho, eu te aconselho que aprendas algum ofício com o qual possas viver se precisares. Não existe nenhum ofício que não seja bom, mas assim como todo homem pode pegar qualquer nome ou sinal que quiser, todo homem pode eleger um bom ofício. Por isso, filho, aconselho-te que elejas um bom ofício” (LLULL, 1274, p. 66).

A habilidade técnica, ou manual, compõe a educação e a formação do indivíduo, e Llull apontou vários caminhos, mas deixando que Domingos pudesse escolher seu destino.

Llull reconhece que escreveu temas muito difíceis para ser entendido por uma criança, mas que na hora certa ele entenderia: “Filho, não menospreze este livro porque está grosseiramente narrado e não foi feito para a exaltação do entendimento, mas para que o entendimento das crianças possa ser exaltado para entender Deus e este mundo” (1274, p. 7).

3. 5. A educação e o projeto de catequização llulliano

O projeto catequizador e missionário de Ramon Llull envolveu a escrita de livros, criação de mosteiros e o debate inter-religioso. O cristianismo do século XIII, segundo Jordi

Gayá (1994), dialogava diretamente com o Islã. Como vimos no capítulo anterior, as universidades medievais contaram com a colaboração tanto de obras, quanto de profissionais de outras regiões fora da fronteira da cristandade. Mas nem todo o relacionamento entre ocidente e oriente se deu de forma pacífica. A exemplo das Cruzadas empreendidas contra os infiéis.

As *Cruzadas* envolveram conflitos de conquista e retomada das terras no caminho da Terra Santa; mas vale frisar que elas também abarcaram relações econômicas e culturais, a depender das circunstâncias. O crescimento da cristandade se deu de duas formas: o crescimento interno devido ao crescimento demográfico; e o crescimento externo devido ao alargamento da fronteira da cristandade por meio das cruzadas. As *Cruzadas*, empreendimento de conquista iniciado por Urbano II no século XI com apoio da Igreja, dividia opinião, pois era vista por alguns religiosos como uma atitude errada e contraditória ao que está escrito nos evangelhos e representava um obstáculo para a propagação da fé cristã (GAYÁ, 1994, p. 5)

Na contramão dos que defendiam as *Cruzadas* como meio de conquista e expansão da cristandade, o projeto missionário lulliano, a princípio, tinha como proposta o convencimento por meio do diálogo. Para dialogar racionalmente, Llull defendia que os cristãos deveriam conhecer a fé. O proselitismo lulliano focava em uma aproximação por meio do diálogo e da convivência entre os fiéis e os infiéis. Llull dedicou algumas passagens para falar sobre a importância de uma boa retórica.

A Retórica é falar bela e ordenadamente, através da qual as palavras são agradavelmente ouvidas, e pela qual o homem é muitas vezes exaltado.

A Retórica mostra como o homem deve falar, quais palavras deve dizer primeiramente, quais deve dizer no fim e quais no meio, e através da Retórica as palavras que são longas parecem breves.

Filho, se desejas falar através da Retórica, dá belos exemplos de coisas belas no princípio de tuas palavras, e que a melhor matéria de tuas palavras esteja no fim, para que fale fortemente no coração daqueles que te ouvem. (LLULL, 1274, p. 59).

Assim, a retórica defendida por Llull era inspirada no modelo franciscano que seguia um padrão mais livre conforme o estilo da Ordem franciscana. Embora a retórica fosse assunto e método universitário, o modelo retórico e de conhecimento dos religiosos divergia do padrão universitário. A retórica dos religiosos, principalmente das ordens mendicantes,

tinha um padrão diferenciado em que era priorizada a simplicidade das palavras (REBOIRAS, 1996, p. 118).

Consequentemente, não apenas Llull, mas intelectuais como Tomás de Aquino (*Summa contra Gentiles*) e Ramon Martín (*Pugio fidei*) defenderam a formação intelectual como um dos caminhos para fazer missão, de maneira que o método missionário consistia em aprender sobre a cultura daqueles a quem se dirigia a missão (GAYÁ, 1994, p. 4). No entanto, Llull era crítico da ideia da formação intelectual apenas para fim missionário: para o maiorquino, o conhecimento deveria fazer parte da formação do indivíduo e os cristãos deveriam buscar o conhecimento como meio de fortalecer a fé, assim como poder argumentar e defender a fé diante dos infiéis.

Llull considerava que o principal erro era a falta de compreensão e do conhecimento da fé. Os cristãos não deveriam crer sem entender. Apenas tendo entendimento para o convencimento próprio que o cristão poderia defender a sua fé diante dos demais, pois assim ele poderia convencer o muçulmano sobre a sua falsa fé (GAYÁ, 1994, p. 8). Pois a ideia central da Arte llulliana é a conversão por meio da razão (HILLGARTH, 2018, p. 4).

Anteriores a Ramon Llull, os dominicanos já desenvolviam um trabalho missionário na região de Maiorca coordenado pelo mestre Ramón de Penãfort²⁹, pioneiro em abrir escolas dominicanas para a formação de missionários — mas sem grandes resultados positivos. Segundo Lola Badia e Anthony Bonner, na obra *Ramón Llull: vida, pensamiento y obra literaria* (1993), Ramon Llull observou dois erros nas táticas missionárias dos dominicanos: 1) durante os debates, os dominicanos passavam muito tempo discutindo os textos sagrados dos adversários, o que segundo Llull, levaria a uma discussão interminável; 2) não bastava o cristão refutar os argumentos dos adversários, era preciso contra argumentar com argumentos lógicos aceitáveis capazes de persuadir a verdade dos dogmas cristãos (p. 17–18).

Após identificar os dois erros cometidos pelos dominicanos, Llull escreveu duas obras com o objetivo de instruir os cristãos no debate inter-religioso. Para corrigir o primeiro problema, Llull escreveu a obra o *Livro do Gentio e dos três reis magos* em que o beato sugeriu que provasse por meio o entendimento por meio da razão demonstrativa. A obra apresenta a conversa de um gentio com três homens sábios, em que cada um apresentava sua religião, um o cristianismo, outro o judaísmo e por fim o islamismo, a fim de convencerem o

²⁹ Ramon de Penãfort também foi responsável por introduzir no reino cataloaraçgones a inquisição, assim como tomou medidas contra os albigenses e outros hereges, em 1242, Penãfort elaborou o *Manual práctico de la Inquisición* (TUSQUETS, 1954, p. 38).

gentio sobre a verdade de sua fé. Porém, Llull não revelou a decisão do gentio no final do livro, deixando em aberto a decisão para o leitor.

Para o segundo erro dos dominicanos no trabalho missionário, Llull escreveu o livro *Félix*, ou *Livro das Maravilhas*, em que o cristão comprova a verdade da fé cristã por meios lógicos e racionais. O beato compreendia a importância do cristão conhecer sua fé racionalmente. Segundo Bonner e Badia, a divisa apologética de Ramon Llull era: “non dimittere credere por credere, sed pro intelligere”, em tradução livre, “não basta crer por crer, mas pelo compreender” (1993, p. 18).

As observações sobre os possíveis erros dos dominicanos com o trabalho de converter os infiéis tem como base o caso do dominicano Raimundo Martí que conviveu por muitos anos em contato com os mouros do norte da África e era amigo do rei de Túnis, mesmo assim, para Llull, o trabalho de conversão não se efetivou, e a aproximação entre Raimundo Martí e o rei de Túnis foi uma barreira para o projeto missionário dos dominicanos na região. Esse episódio é lembrado por Llull em algumas de suas obras, a exemplo do livro *Blanquerna* (LAVAJO, 1981, p. 318).

Para o historiador Joaquim Chorão Lavajo, em seu artigo *Um confronto metodológico no diálogo islamo-cristão medieval: Raimundo Martí e Raimundo Lulo* (1981), o autor discorreu sobre a implicância de Ramon Llull com o trabalho desenvolvido pelo dominicano Raimundo Martí no norte da África por discordar dos seus métodos de conversão. Segundo Lavajo, Llull era defensor do diálogo por meio das razões necessárias, enquanto o dominicano pregava pela razão natural. Outro ponto de convergência entre os dois era o fato da aproximação entre o rei de Túnis não ter conseguido impedir que Luís IX realizasse a *Cruzada* no Norte da África no século XIII. Tal episódio apresentado por Llull mostra o perigo da aproximação com o adversário e como isso pode impedir a efetivação do trabalho missionário.

Como mencionado no primeiro capítulo, o discurso não envolve um enunciado neutro e livre de significado; pelo contrário: todo discurso é uma representação de seu contexto e contém um significado que representa o pensamento do autor. Deste modo, podemos entender que os temas abordados por Ramon Llull na *Doutrina para crianças* tem um significado por expressar o pensamento do autor que compõem o método chamado pelo beato de *Ars*. Compreendendo o objetivo maior de Ramon Llull, a saber, de tornar a religião cristã universal, era preciso escrever obras para combater os erros dos infiéis.

Portanto, embora seja endereçada para um particular, nesse caso, seu filho Domingos, com este arrazoado podemos compreender algumas razões para a representação da *Doutrina* dentro desse sistema Ilulliano de conversão, uma vez que ele compunha o sistema de educação catequética e missionária para o público infantil.

4. A pedagogia llulliana em perspectiva

Vimos no capítulo anterior que Ramon Llull desenvolveu entre os séculos XIII e XIV um projeto ousado, que segundo o beato, tornaria sua filosofia e pedagogia conhecida por todos, assim, por meio das estratégias llullianas de conversão, poderia tornar o mundo cristão. Deste modo, no presente capítulo analisamos como a pedagogia cristiana de Ramon Llull, após séculos, pode ter influenciado um importante intelectual espanhol do século XX, Juan Tusquets, a desenvolver estratégias para a formação e consolidação da identidade espanhola no período do regime do General Francisco Franco.

4.1. Francisco Franco (1936–1975) e o nacionalismo espanhol

Com o fim da guerra civil e a vitória dos nacionalista, a Espanha passou por um longo processo de restauração social, econômica e cultural. Restaurar a imagem da Espanha era um dos objetivos do novo governo. A noção da Espanha “única” foi o diferencial do nacionalismo espanhol. Segundo Menjot, “esta afirmação passa a ser, nos anos de 1960, sob a influência da Opus Dei, o slogan turístico do franquismo à procura de divisas estrangeiras e de justificativa para um regime político particular” (2011, p. 217).

Após a guerra civil espanhola, em 1939, com a vitória dos Nacionalistas na guerra civil, Francisco Franco assumiu o cargo de Chefe de Estado da Espanha. O regime franquista, que se estendeu por quase 40 anos, tinha como base ideológica o nacionalismo, regime de governo autoritário, apoiado por militares e religiosos. As bases do franquismo envolviam sobretudo a unidade nacional espanhola, o militarismo e o combate ao comunismo e a anarquia.

A guerra civil, período que antecedeu o regime franquista, foi um conflito interno que resultou de uma fragmentação política e social da sociedade espanhola. A proporção do acontecimento faz com que a guerra civil espanhola seja comparada a outros acontecimentos cruéis do século XX, como a Segunda Guerra Mundial e a Revolução Russa. Embora fosse

uma guerra interna, a guerra civil suscitou ressentimento em outras partes da Europa. Essa movimentação fez com que outras nações tomassem partido no conflito. A União Soviética colaborou com os republicanos, enquanto a Alemanha e a Itália participaram ao lado dos nacionalistas (PHILLIPS & PHILLIPS JR, 2015, p. 268; SALVADÓ, 2008, p. 7).

A guerra civil espanhola foi dos momentos mais tenso da história da Espanha, apontada como um ensaio para o que viria ser a Segunda Guerra Mundial. O sentimento de frustração, raiva e de outras forças que há décadas mobilizava a sociedade espanhola cominou na Guerra Civil, considerada “um dos piores confrontos internos da história europeia”. A inquietação interna entre os grupos políticos contribuiu para que a sociedade se divise e optasse por um dos lados no conflito conforme o interesse político, de classe econômica, familiar, religioso ou da combinação de fatores, e até de sobrevivência. (PHILLIPS & PHILLIPS JR, 2015, p. 266).

Os conflitos internos que contribuíram para o conflito entre republicanos e nacionalistas tinha como tema “reforma agrária, centralismo versus autonomia regional e papel da Igreja Católica e das Forças Armadas em uma sociedade moderna” (SALVADÓ, 2008, p. 7). Tais fatores somados à tentativa de golpe, em 1936, resultaram na guerra civil.

A segunda república espanhola, regime que antecedeu o franquismo, instituiu significativas mudanças no campo político, cultural e educacional que desagradou parte da sociedade, dentre elas a Igreja. A segunda república foi um momento de tensão para a Igreja Católica. A instituição enfrentou a perda do controle financeiro e das ordens religiosas. E quando Manuel Azaña assumiu o cargo de primeiro-ministro (1936), desejava uma nova Espanha republicana, e dentre seus objetivos estava a separação entre Igreja e Estado (PHILLIPS & PHILLIPS JR, 2015, p. 260).

A relação entre a Igreja e o governo republicano foi decisiva para a Igreja declarar seu apoio aos nacionalistas durante a guerra civil espanhola. Com a ascensão de Franco ao governo espanhol em 1939, a instituição visou recuperar seus privilégios, e a convite de Franco, ocupou importantes cargos no governo. O apoio da Igreja e o apelo ao patriotismo dos cidadãos foram importantes para que o povo pudesse resistir e se defender das influências externas, “especialmente contra o governo comunista da União Soviética” (PHILLIPS & PHILLIPS JR, 2015, p. 270).

Uma das perdas significativas que a Igreja Católica enfrentou durante a segunda república foi a influência no campo educacional. Desde antes da criação das universidades no

século XII, a Igreja exercia participação ativa nas atividades educacionais. E com os Estados modernos, não foi diferente: esta instituição sempre demonstrou interesse pela educação. No entanto, durante a segunda república, a instituição religiosa perdeu sua posição social e, conseqüentemente, a influência sobre a educação, pois com a promulgação da nova constituição de 1931, o Estado assumiu seu status laico, de modo que a educação também foi afetada pelo novo regime republicano (KATONA, 2004, p. 63).

Com a nova constituição, buscava-se conceder maior liberdade para o professor desenvolver suas atividades, assim como incentivar os alunos a exercer suas capacidades criativas, sem se preocupar com a propagação de ideias políticas, religiosas e filosóficas. De forma geral, a teoria vigente preconizava que as escolas eram os lugares inadequados para tais discussões (KATONA, 2004, p. 64).

Com a ascensão de Franco ao governo espanhol em 1939, líderes eclesiásticos passaram a ocupar importantes cargos do governo, dentre eles, a educação. A estratégia dos religiosos foi propor por meio do sistema educacional uma reforma cultural para restaurar a identidade nacional espanhola com base no catolicismo, considerado a origem do povo espanhol com raiz no passado medieval ibérico, período de maior prestígio e influência da Igreja.

Durante o regime franquista, com o isolamento da Espanha das influências externas, o apoio dos católicos e a promoção de membros do clero para ocupar cargos no governo, a Idade Média passou a ocupar um lugar de destaque no discurso político. Segundo Rosa, “a Espanha franquista encontrou no passado medieval (inclusive no inventado) um referencial bélico e de exclusão que justificava o regime” (2017, p. 95).

Segundo o historiador francês Denis Menjot, na Espanha, a história medieval ibérica foi ressignificada em três períodos diferentes e de diferentes formas: 1) anterior à guerra civil; 2) durante a ditadura franquista; e 3) na Espanha democrática. Nos três casos, a Idade Média está associada à questão identitária da nação espanhola, porém, cada momento é compreendido de um modo diferente do outro, considerando questões ideológicas, políticas e culturais do momento (2011, p. 213).

Um dos marcos da história ibérica lembrado pelo regime foi o período da *Reconquista* cristã no século XIII. A Reconquista envolveu o processo de conquista dos

territórios habitados por muçulmanos (mourous) na Península Ibérica³⁰. A retomada das terras não representava apenas uma questão territorial, mas sim uma forma de expansão da cristandade, e restabelecer o poder de Deus sobre a terra, pois a reconquista foi um conflito encarado como uma missão divina; outro motivo para a reconquista foi a unificação dos povos, judeus, cristãos e muçulmanos, pelo poder dos reis (SANJUÁN, 2022)³¹.

Curiosamente, no século XX, a Reconquista espanhola foi apresentada mais uma vez como uma missão divina³². Desta vez, a reconquista não era apenas uma questão militar, mas principalmente ideológica. Especificamente para o caso espanhol, Franco era apresentado nas propagandas como *el reconquistador*, aquele que recuperaria a Espanha da decadência e restabeleceria os princípios da Espanha católica. O responsável por desenvolver este mito da reconquista durante o regime de Franco foi Claudio Sánchez Albornoz (1893–1984). Para ele, a reconquista foi a chave da história da Espanha (SANJUÁN, 2002, p. 14)³³.

Desta feita, não apenas a Igreja da Espanha contava com o apoio do Vaticano, mas também os nacionalistas. O papa Pio XII expressou gratidão a Franco por defender a igreja e a fé. Aparentemente, tal apoio deu status de legitimidade à guerra e à vitória de Franco (KATONA, 2004, p. 67). Assim, a vitória dos nacionalistas e a ascensão de Francisco Franco ao governo espanhol foi chamada de *Cruzada*, pois era encarada como uma missão divina contra os inimigos da pátria.

Durante o período, a noção de *Cruzada* é continuamente revisitada. É um problema da atualidade que busca nesse ideal heroico e salvador inspirações para lutar contra aqueles considerados uma ameaça, principalmente no aspecto ideológico. O autor Tyerman chama atenção para como esse passado é revisitado, pois a problemática sobre a cruzada está

³⁰ A Reconquista foi um processo de caráter militar e religioso que culminou na expulsão dos muçulmanos da região da península ibérica, ocupada pelos mouros desde o século VIII. Em 1147-1148, a segunda *Cruzada* foi autorizada contra os mouros da península ibérica. E em 1492, sob as ordens de Fernando de Aragão, os cristãos tomaram o reino de Granada, o último ocupado pelos mouros.

³¹ No artigo, o autor discorre sobre os diferentes usos e definições do conceito de Reconquista, e como foram usados em diferentes épocas da história ibérica.

³² A Reconquista cristã lembrada pelo regime franquista trouxe para a Espanha do século XX o ideal da Espanha como um país unificado, católico e único, assim como fora proposto pelos reis católicos Isabel de Castela e Fernando III de Aragão ao propor a reconquista do Reino de Granada das mãos dos incrédulos no século XVI. Nesse contexto, a reconquista fora apresentada como um dever divino para todo espanhol para restabelecer o poder de Deus sobre a terra.

³³ A *Cruzada* representava o poder do governo; a Reconquista era o símbolo da vitória; enquanto a Igreja representava o triunfo. Liderando os instrumentos de censura, a Igreja era o grande inquisidor que perseguiu os intelectuais e lutou a favor do rompimento com a cultura europeia considerada liberal e anticlerical.

relacionada ao seu caráter violento, e jamais poderia ser interpretado como algo bom (2008, p. 28). No entanto, ela continua a inspirar discurso até a atualidade.

As *Cruzadas*, ocorridas entre os séculos XI e XIII, contribuíram para a formação da imagem conquistadora das nações europeias. O resgate desses acontecimentos no século XIX e XX pelos grupos nacionalistas representa uma reconciliação entre o passado e o presente que desencadeou nas identidades nacionais, mas sustentadas por uma conceituação de caráter laico (TYERMAN, 2008, p. 210). E, segundo Hobsbawm, essa capacidade para a conquista é um dos critérios de classificação para definir uma nação (1990, p. 49).

No artigo *Raíces medievales del nacional catolicismo: El poema de Fernán González (2000)* de Carlos Moreno Hernández, o autor discorre sobre as formas em que o poema de Fernán González foi utilizado em diferentes momentos da história da Espanha desde o século XVI. O manuscrito é apontado por Hernández como uma apresentação da identidade nacionalista espanhola, mesmo se tratando da história de Castela e Fernando III³⁴. A identidade nacionalista contida no manuscrito tem como base o fundamentalismo religioso cristão, uma espécie de marca da identidade espanhola (p. 451).

De modo geral, poemas como o de Fernán González, que abordaram as representações de reis como Fernando III, foram utilizados durante a guerra civil espanhola e o regime de Franco, além de outras relíquias, símbolos e nomes. Estes objetos são vistos como *representações das experiências da história ibérica* e contribuíram para a legitimação da identidade espanhola reivindicada pelos nacionalistas.

Resta evidente que a escolha pelos acontecimentos em voga e pela construção narrativa aqui sumarizada parte de uma manipulação dos fatos históricos. Como antes exposto, todo regime projeta uma imagem para a nação; e, neste caso, a imagem projetada para a Espanha do século XX emulava uma Espanha “única”, conquistadora e católica. E foi com base nesses ideais que o discurso do regime buscou fomentar em seus cidadãos o sentimento patriótico.

A cultura, assim como a educação, serviram como meios de disseminação das ideologias. Nesse campo, os monumentos, relíquias, obras, nomes de personalidades importantes para a história da nação costumam ser revisitados conforme a conveniência do momento. É interessante observar como as narrativas históricas foram construídas pelo

³⁴ Fernando III de Castela é considerado um dos reis católicos da Espanha, foi o rei responsável por unir os reinos de Leão e Castela e consolidou a Reconquista.

regime franquista. Ele recorreu a diferentes acontecimentos da história ibérica para formar um sentimento de pertencimento à história da nação no imaginário popular, e assim promover concomitantemente uma aproximação com os ideais do regime. Consequentemente, a ideia de nação não é o resultado de um sistema que se desenvolve apenas organicamente, posto que ela requer imaginação e planejamento.

4.2. A produção intelectual e a educação no regime franquista

O cientista político Juan Linz, em 1964, inventou a categoria de *regime autoritário* para o regime de Francisco Franco, pois as características da ditadura espanhola diferiam do “modelo” das demais ditaduras, a exemplo da Alemanha Nazista e a da Rússia Soviética, definidas como ditaduras totalitárias, por apresentar ser flexível em algumas decisões. A exemplo, o regime autoritário de Franco não obrigava a participação ativa dos cidadãos em atividades políticas, apesar da realização de alguns comícios de massa, pois contava com adesão voluntária dos cidadãos uma vez estabelecido o regime (PHILLIPS & PHILLIPS JR, 2015, p. 276).

No entanto, o regime franquista instaurou medidas de controle sobre a circulação de ideias contrárias ao franquismo. Com objetivo de usar as produções intelectuais a favor do regime, a influência externa sobre a Espanha foi interrompida e as produções acadêmicas espanholas passaram a ser controladas pelas instituições governamentais como forma de impedir a circulação de ideias que se opusessem ao regime³⁵. Em 1945 nada era publicado sem antes passar pela censura não exclusivamente eclesiástica (RUBIO, 2005, p. 95), pois o controle e estabilidade social ficou sob o comando de instituições tradicionais, assim como a formação das novas gerações (PHILLIPS & PHILLIPS JR, 2015, p. 276).

Com o controle do governo sobre a produção intelectual, a história nacionalista ganhou mais espaço nos debates. Menéndez Pelayo foi um dos pensadores a influenciar e orientar o trabalho dos historiadores simpatizantes do regime franquista. Para Pelayo, a

³⁵ Nesse contexto, entrou em circulação publicações de caráter propagandista da política franquista. Em 1937, Franco nomeou o clérigo Fermín Yzuriaga a “jefe Nacional de Prensa y Propaganda”. No ano anterior, Yzuriaga havia fundado em Pamplona o periódico espanhol *¡Arriba España!*[#], o primeiro número de agosto de 1936 incitava a destruição de livros e perseguição aqueles considerados ameaças: “*¡Camarada! Tienes obligación de perseguir al judaísmo, a la masonería, al marxismo y al separatismo. Destruye y quema sus periódicos, sus libros, sus revistas, sus propagandas. ¡Camarada! ¡Por Dios y por la patria!*” (RUS, 2017, p. 39).

história da Espanha era “universal e única, e cujo passado e o futuro começavam e terminavam com a ortodoxia católica” (MENJOT, 2011, p. 217).

Foi publicada uma bibliografia oficial, *Bibliografía general española y hispanoamericana*. A rigor, com este movimento, nota-se que a censura foi instaurada, e “o regime torna o passado propriedade do Estado e reduz ao silêncio todas as vozes discordantes” (MENJOT, 2011, p. 216). Instituições como o CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), criado em 1939, foram criados para atuarem como órgãos de fiscalização que monitoravam as publicações intelectuais.

Neste contexto, questionar o governo era muito perigoso, de modo que estudar temas sobre a história da igreja e a Idade Média espanhola produzia uma “zona segura” para os historiadores: “O período medieval continua a ser muito apreciado pelos historiadores, pois é politicamente menos perigoso, sobretudo porque estes voltam-se prioritariamente para a publicação de fontes, o estudo das instituições e a história da Igreja” (MENJOT, 2011, p. 216).

Segundo Menjot, os primeiros historiadores medievalistas espanhóis desenvolveram seus trabalhos em diálogo com pesquisadores alemães e franceses. Nomes como os dos historiadores Manuel Gómez-Moreno, Antonio Ballesteros Beretta e Eduardo Hinojosa, considerados os precursores da medievalística espanhola, foram influenciados pela escola jurídico-institucional alemã (2011, p. 214). Nesse primeiro momento, “definiu-se pela primeira vez um espaço do saber histórico distinto daquela reflexão filosófica e do ensaio literário, a partir do problema do ‘ser espanhol’” (2011, p. 215). Assim, questões relacionadas à identidade nacional espanhola passaram a orientar o trabalho dos historiadores naquele momento.

Consequentemente, a política nacionalista espanhol da primeira metade do franquismo se deu com a recuperação de tradições religiosas e culturais da história da Espanha. Além disso, conforme exposto, a disciplina de história esteve sob o controle do governo, uma vez que as produções historiográficas e o conteúdo da disciplina de História passaram a obedecer às diretrizes do governo ou estar sob sua influência direta.

O cenário descrito parece seguir a prática dos regimes totalitários e/ou autoritários, como o nazismo, o fascismo e o franquismo, que fizeram da educação e da cultura instrumentos de formação social. Normalmente, eles estabeleciam controle sobre a produção intelectual, pois compreendiam que a educação não era apenas aquilo que era ensinado nas

aulas, mas tudo que poderia contribuir para a formação cidadã dos indivíduos (KATONA, 2004, p. 7).

Naturalmente, a questão educacional deixa espaços para a dinâmica com a comunicação, posto que ambas pretendem comunicar a mensagem a ser fomentada pelo estado aos seus cidadãos. Segundo José Luiz Fiorin, a comunicação não é o ato em si de informar, mas de usar de procedimentos argumentativos para persuadir a audiência (2022, p. 75). Neste caso, a comunicação do regime pelos meios da educação escolar e as propagandas cooperavam para os cidadãos espanhóis pudessem compreender e aceitar a imagem disseminada pelo regime.

Os regimes totalitários são marcados pela censura, pelo militarismo, e pelo forte apelo ao sentimento nacionalista. Para formar cidadãos comprometidos com os ideais ideológicos, a educação é um importante instrumento de doutrinação das massas, tendo como alvo as crianças e adolescentes, a fim de formar adultos comprometidos com os ideais da pátria.

Assim, no regime de Francisco Franco, de cunho nacionalista católico, a educação foi um importante instrumento de disseminação dos ideais nacionalistas e conservadores. Além disso, os programas educacionais foram organizados para fortalecer a identidade nacional espanhola. Ao usarem símbolos e personagens históricos da História da Espanha, os ideólogos do regime visavam construir uma identidade nacional forte baseada em três pilares: o catolicismo; o militarismo; e o respeito ao líder da nação. Como primeiro pilar e esteio dos demais, a questão religiosa gozava de um prestígio particular: um bom exemplo envolve o ministério da educação, que, durante o governo de Francisco Franco, foi comandado por religiosos, o que desencadeou em significativas mudanças no currículo escolar. Ademais, conforme os nacionalistas conquistaram espaços políticos e sociais, eles apagavam as medidas educacionais (sobretudo laicas) da Segunda República: eles destruíram bibliotecas e queimaram livros e materiais didáticos, tentando se livrar daquilo que, diante de seus olhos, ameaçava ao regime (KATONA, 2004, p. 65). Desta feita, a educação que havia sido declarada laica na segunda República passou a colaborar com o projeto de restauração da herança católica espanhola, uma vez que as questões educacionais não são apenas de ordem social, mas também política (KATONA, 2004, p. 7).

Paradoxalmente, vale mencionar que tanto no contexto medieval quanto no contexto do regime franquista, a educação foi instrumentalizada como mecanismo de transmissão cultural. Mas é preciso considerar que, no caso do franquismo, tal regime “se orientava pelos

pressupostos do nacionalismo católico fundamentado nas noções de hierarquia, autoridade, ordem e tradição” (CAPELATO, 2009, p. 119).

Segundo Geary, os elementos que constituem o sentimento do nacionalismo são a educação, a língua e a questão territorial como elementos unificadores do passado e do futuro da nação (2005, p. 37). No entanto, a educação ocupa um lugar ainda mais importante, pois é por meio dos programas educacionais que a língua e a questão territorial são ensinadas. “Muitos acreditavam que, por meio da nova história e da filologia, seria possível estabelecer unidades comuns, estimular antigas injustiças e legitimar velhas reivindicações” (2005, p. 50). Conseqüentemente, a educação seria um meio para expandir e intensificar a herança cultural que legitima a identidade nacionalistas (GEARY, 2005, p. 35).

Os meios de comunicação e as propagandas serviram como claros instrumentos de divulgação e disseminação da ideologia pregada pelo projeto político da falange espanhola. Os materiais didáticos e paradidáticos serviam ainda como instrumentos utilizados pelo governo de Francisco Franco, posto que eram distribuídos aos estudantes; algo similar pode ser dito sobre as diretrizes nos planos de curso que os professores deveriam seguir. Assim, nas escolas, a história passou a ser aquela ditada pelo Estado, única e projetada por apenas uma voz: “a história era aprendida na escola franquista como verdade única, nem falsa nem verdadeira, mas a versão oficial imposta a todos os estudantes” (CAPELATO, 2009, p. 122).

Diante do exposto, resta mais evidente que o conteúdo escolar era planejado para seguir uma agenda do governo. Neste sentido, em 1937, o ministério da educação reuniu os professores para um curso de duas semanas, que tinha como objetivo principal impor aos professores as diretrizes para o trabalho docente. Dentre as orientações estava a importância do papel desempenhado pela Igreja e pela Falange, assim como a formação política e ideológica do magistério (GONZÁLEZ PÉREZ, 2018, p. 87).

Outro elemento digno de nota abarca as influências menos abertas recebidas pelo governo de Francisco Franco e por seus aliados, que dialogavam diretamente com pedagogos alemães e se inspiraram no modelo alemão de Freiherr von Stein para implantar um programa educacional nacionalista na Espanha. Porém, em determinado momento, os rumos tomados pelo regime alemão levaram os pedagogos espanhóis a adotar uma aproximação mais contida, visto que o regime franquista era nacional-católico, diferentemente de sua contraparte germânica; e, na contramão dos alemães deles, o caráter religioso do regime espanhol não

estava aberto a negociação na Espanha, uma vez que assumia o pilar central do franquismo e da própria construção do nacionalismo espanhol.

Diante deste quadro, não é surpreendente notar que a corrente neoescolasticista foi aquela que ganhou espaço na Espanha, quer por sua natural influência religiosa, quer pelo papel que desempenhou na renovação filosófica no século XX. O trabalho desenvolvido por pedagogos alemães foi de grande referência para aqueles que buscavam combater as teorias kantianas e positivistas de Comte. Na primeira metade do século XX, o Franz de Hovre³⁶ propôs uma aproximação entre a ciência e o pensamento moderno a fim de recristianizar a ciência por meio da filosofia escolástica³⁷ (VILANOU & VALLS, 2001, p. 267).

Por sua vez, na Espanha do regime franquista, a educação proposta pelos pedagogos cristãos era um modelo inspirado no ensino escolástico da tradição aristotélica-tomista, mas aproximando tal tradição da ciência contemporânea. Neste contexto, a implantação de um modelo educacional neotomista não incorpora a dimensão do método, considerando que a preocupação em desenvolver uma nova abordagem oriunda do tomista deitava suas raízes na questão doutrinal, isto é, na intenção de retomada das doutrinas da teologia cristã. Assim, na primeira metade do regime franquista, a política educacional foi fortemente influenciada pela educação no período medieval: os pedagogos espanhóis desejavam um modelo educacional amparado pelo modelo escolástico tomista, no qual o conhecimento deveria cumprir um em primeiro lugar um papel religioso; secundamente, formar bons homens de virtudes; e, apenas em terceiro lugar, dedicar sua atenção ao trabalho secular. Segundo Carlile Lanzieri Júnior, o movimento proposto por grupos conservadores desta monta, a saber, de retorno aos “estudos dos clássicos” e das sete artes liberais, serviriam como formas de expurgar do sistema educacional de seus países “a decadência na qual se encontram” (LANZIERI JÚNIOR, 2019, p. 197).

³⁶ Franz de Hovre foi um filósofo belga defensor da relação entre filosofia e pedagogia, pois considerava o fundamento da pedagogia católica. A pedagogia católica, por ser dotado de valor universal, era considerada superior e melhor que a pedagogia moderna. Seu caráter religioso representava uma formação mais completa por estar diretamente ligada à doutrina da vida. Suas principais influências eram Friedrich Wilhelm Foerster e Otto Willmann que tinha como tema de seus estudos Santo Agostinho e Tomás de Aquino. O trabalho de De Hovre inspirou muitos intelectuais simpatizantes da pedagogia filosófica de viés católico e em diferentes países (SILVA, 2014).

³⁷ A escolástica foi um método desenvolvido nas universidades medievais. Tomás de Aquino foi um dos grandes nomes do método escolástico durante os séculos XIII e XIV. O retorno de um modelo filosófico e educacional inspirado na escolástica é recorrente no debate sobre a educação no século XX.

4.3. Juan Tusquets e projeto educacional nacionalista de Franco

Um dos defensores do retorno do escolasticismo tomista na Espanha foi Juan Tusquets. Ele desejava uma educação que privilegiasse a formação do indivíduo por meio de um viés religioso; ele era crítico diante daquilo que considerava como os excessos da educação moderna, e desejava frear movimentos de reformas pedagógicas, pois acreditava que elas seriam uma ameaça aos princípios morais e por afastar as crianças da fé cristã (VILANOU & VALLS, 2001, p. 266).

A participação de Tusquets no regime de Franco pode ser dividida em duas fases: a primeira é marcada por sua atuação política, entre as décadas de 30 a 40; a segunda fase referir-se a sua atuação como pedagogo a partir da década de 50 até a de 70, aproximadamente. Na primeira, conforme exposto outrora, mecanismos efetivos de censura foram desenvolvidos por instituições para barrar ameaças ao regime. Por sua vez, Tusquets era dono de uma editora, Lúmen Editorial, diretamente ligada à ocupação de espaços deixados após a censura do regime. Sendo assim, a editora de Tusquets é apontada como uma das principais responsáveis pela propagação de campanhas anti-semitas, da perseguição aos maçons e dos inimigos políticos do regime em geral.

a fama de Joan Tusquets na Catalunha atingiu seu auge quando em duas publicações em espanhol de 1932, *Orígens da Revolução Espanhola* e *Los poderes ocultos en España: Los Protocolos y su aplicación a España. Infiltraciones maçónicas no catalanismo O Sr. Macià é maçom?*, ele indicou falsamente o então presidente de setenta anos da Generalitat de Catalunya, Francesc Macià (1859–1933), como pertencente à Maçonaria³⁸.

No primeiro período, Tusquets adotou um papel apologético e inflamado dos valores disseminados pelo franquismo, combinando questões cruciais para o regime e para o constructo intelectual que passou a defender. Outrossim, sua linguagem é mais acessível e menos rebuscada, aparentemente voltada ao público comum, considerando a natureza dos trabalhos que publicou na década de 1930. Um bom exemplo envolve a obra as conclusões presentes na obra *Masonería y separatismo* (1937), na qual ele promove uma ode unionista espanhola e ao generalíssimo:

³⁸ A citação foi retirada do artigo de 1 de setembro de 2017 publicado no site <https://negritasy cursivas.wordpress.com/2017/09/01/ediciones-antiseccionarias/#comments>. O texto traz um apanhado geral sobre a relação entre a Ediciones Antiseccionarias e a origem da editora Lúmen e sua relação com a censura.

Inclusive, enquanto amantes de suas regiões, **vascos e catalães têm o dever de se incorporarem plena e lealmente à unidade espanhola** [...] vede quão grande e bela surge a Espanha próxima a ditar suas leis fundamentais. Vede como a engendramos, todos nós, seus bons filhos, sem exceção de vascos e catalães, a quem temos dado e damos muito sangue ao movimento libertador. **Vede como forja esta personalidade providencial, este Generalíssimo sorridente, compreensivo, dotado de extraordinária intuição e de fino sentido cristão e espanhol**, este Franco, raio da guerra, amante da paz e do lar, e que tanto estima aos vascos e catalães (1937, p.71 – 72. O grifo é nosso).

Para o Catalão, os separatistas são contrários ao projeto espanhol, apontado em seu texto com algo natural e inescapável: pouco antes, noutra parte, Tusquets apontou como vascos enquanto tal passariam sem se destacar pela história do mundo. Mas somente quando eles se incorporam à Espanha que são capazes de gozar da universalidade (1937, p. 69 – 70). E, conforme o arrazoado, fica explícito que a figura de Franco seria uma espécie de solução divina para qualquer tentativa de construção que não se fiasse no nacionalismo espanhol cristão, conferindo uma ideia de missão e universalidade à glória espanhola. De fato, esta construção fica mais evidente e ligada ao cristianismo, à universalidade e à educação no último parágrafo da obra:

Sua Espanha, nossa Espanha, irá conciliar todas as classes sociais, dando ao obreiro algo melhor que verbalismos e que sistemas; pão aos seus filhos; esperanças para seus méritos e qualidades; **formação profissional, patriótica e cristã** [...] **Nossa Espanha será católica de verdade**, não de mentirinhas, porque o Estado novo facilitará ao sacerdócio um amplo e fecundo exercício de seu labor redentor [...] **saúdo e canto a ti, Espanha imperial. Que espreitem suas duas águias, o Mediterrâneo e o Atlântico. Que lhe alimente e governe o Líder que Deus levantou. Sobre elas, está desenhada a coroa do Império, e sobre a coroa, uma Cruz, a Cruz que estende seus braços para o império de ontem**, a Cruz que iluminou o caminho transcendental da Espanha por vinte séculos (TUSQUETS, 1937, p.73. O grifo é nosso).

Desta feita, contra o separatismo e as disputas classistas, Tusquets defendeu uma espécie de garantias estatais mínimas, mas sem abdicar de um viés liberal (por um lado o pão, mas por outro a defesa do mérito). E, dentro das garantias do Estado, todo espanhol receberia uma “formação profissional, patriótica e cristã”, mas com ampla defesa do exercício religioso por parte do Estado, diferentemente da construção laica intentada ao longo da Segunda República e sob influência dos odiosos maçons (argumento principal do texto). Por fim, fica perceptível uma narrativa universalista e amparada em um “destino

manifesto”: o Império espanhol teria sido um anseio divino (novamente inescapável) e que teria projetado seu caminho.

Assim, como é possível vislumbrar, a narrativa de Tusquets já rascunhava a necessidade de uma “nova educação”, que não renunciaria a princípios como livre iniciativa, livre empresa e meritocracia; por outro lado, este arranjo só seria possível caso mantivesse ligações com a “Espanha divinamente desejada”. Mas uma construção mais sólida e menos propagandista só ganhou força na fase subsequente, que iniciou a partir da década de 1940.

De fato, a contribuição de Tusquets neste segmento deve ser entendida como uma tentativa de resposta menos propagandista e mais pragmática aos problemas educacionais identificados em época pelos ideólogos do regime franquista. Neste sentido, Tusquets, por meio do estudo comparado, apontou possíveis soluções para os problemas educacionais vigentes, analisando a educação sobre a perspectiva cultural que ficou conhecida como *pedagogia culturalista*.

Em constante diálogo com intelectuais alemães, Tusquets realizou muitas viagens ao país do Norte, onde teve contato com a pedagogia sistemática e comparada discutidas na Alemanha. Entrementes, a *bildung* católica que se formava na Alemanha desejava desenvolver uma pedagogia católica que enfatizasse o caráter individual do ser humano. Assim, ela objetivava reestruturar e fortalecer a identidade alemã por meio da educação religiosa e pelo combate às teorias pedagógicas modernas, principalmente as pedagogias associadas ao luteranismo (VILANOU & VALLS, 2001, p. 265).

Considerando essas características, fica evidente que a educação católica que se estruturou na Alemanha no período entreguerras influenciou significativamente o programa educacional pensado por Juan Tusquets para a Espanha franquista, uma vez que ela colocava a fé cristã católica no centro da formação do indivíduo sob uma perspectiva tradicionalista; além disso, e talvez tão importante quanto, ela pretendia unir as dimensões religiosa e nacionalista em um arranjo comum — uma construção que caiu “como uma luva” para o nacionalismo espanhol vigente em época.

Conseqüentemente, a contextualização exposta outrora permite compreender como a pedagogia desenvolvida por Juan Tusquets foi influenciada pelo humanismo da escola católica alemã do século XIX de Otto Willmann, Joseph Göttler e Friedrich Schneider, com a pedagogia sistemática e a pedagogia comparada. Neste sentido, o trabalho de Tusquets tinha dois objetivos: 1) propor uma teoria da educação; e 2) escrever sobre a prática da educação

(TORRANO & CASTILLO, 2013, p. 202).

Tusquets se diferenciaria de seus companheiros ao abordar a educação pelo viés definido por ele de *problematicidade*, que, segundo o catalão, seria uma forma de conceber a educação de modo geral (TORRANO & CASTILLO, 2013, p. 203). Na pedagogia da problematicidade, o objetivo era identificar na educação os problemas (no sentido lato) e encontrar soluções. Para Tusquets, o problema central da educação de sua época envolvia a influência das pedagogias modernas, que afastam a sociedade dos princípios cristão. Deste modo, Tusquets propõem um programa educacional com base na educação tomista renovada, mas adaptada à realidade da época.

Diante do exposto, é possível afirmar que a *pedagogia culturalista* foi um projeto unificador e formador da identidade nacional espanhola contemporânea, em especial da Catalunha e em outras regiões de cunho separatista. A educação e a cultura seriam, na concepção de Tusquets, o melhor caminho para tornar a nação espanhola única e hegemônica. Assim, o projeto idealizado por Tusquets contemplava as “raízes espanholas”, sem ignorar a existência de um fator unificador da identidade europeia mais ampla, a saber, a religião cristã. Para o Catalão, a raiz ortodoxa era o elemento unificador das nações europeias.

Tal como preconizado em *Masonería y separatismo*, a pedagogia culturalista de Tusquets compreendia a cultura como meio de formação do indivíduo e da identidade no sentido coletivo. Entendendo a singularidade de cada cultura, seus aspectos fisionômicos e característicos, Tusquets desenvolveu a *escola histórica-cultural* com base nos estudos etnológicos. Mas tratava-se de uma etnologia religiosa, pois acreditava em uma identidade europeia religiosa unificadora — eis a origem do interesse e admiração pelos estudiosos alemães, que também estavam construindo um programa educacional que promovia a unificação da cultura local.

4.4. Ramon Llull sob a perspectiva de Juan Tusquets

No contexto em que Tusquets escreveu sua tese, a Espanha passava pelo momento do regime ditatorial de Francisco Franco, como citado agora a pouco. O regime atuou fortemente no campo da educação e da cultura como forma de legitimar seu discurso de forjar a nova identidade espanhola com base na tradição católica da Espanha. Nesse sentido, nomes, símbolos, artes e lugares considerados símbolos da história e do povo espanhol foram

evidenciados tanto no currículo escolar quanto pelas propagandas do ministério da cultural.

Ramon Llull foi um dos nomes reivindicados pelo regime, e continua a ser considerado, um representante da cultura ibérica. Foi comentado no capítulo anterior sobre como a península ibérica era considerada a periferia da Europa e suas contribuições para a história europeia era ignorada pelos intelectuais do centro. Deste modo, podemos considerar o possível esquecimento de Ramon Llull no debate entre os intelectuais medievais, restringindo suas contribuições ao contexto ibérico.

Dentre os intelectuais a valorizar Ramon Llull e suas obras para a cultura espanhola está Juan Tusquets (1901 – 1998). Tusquets foi um religioso formado em teologia e filosofia, em 1952 concluiu o doutorado em pedagogia na Universidad Complutense de Madrid onde defendeu sua tese sobre Ramon Llull com o título *Ramon Llull, o pedagogo cristão*. Influenciado pelo neoescolasticismo tomista, Tusquets desenvolveu uma pedagogia culturalista a partir dos estudos da pedagogia sistemática de Josef Göttler³⁹ por quem tinha grande admiração.

Em sua tese de doutoramento, Tusquets estudou o beato maiorquino Ramon Llull, por quem demonstra bastante admiração. Tusquets aponta Llull como um reflexo de sua época, pois pela leitura de suas obras é possível ter uma visão sobre a vida política e social de sua época, assim como aponta a Igreja como o espírito medieval (1954, p. 16).

Ramon Llull escreveu sobre diferentes temas, buscando alcançar diferentes públicos da cristandade: escreveu para os cavaleiros, para reis, líderes religiosos, e para seu filho. O teor das obras, embora diferenciados pelos tipos de textos, tinha como objetivo alertar os fiéis sobre seus erros, assim como alertá-los sobre sua responsabilidade com os infiéis. Tusquets relembra: “extendió su pegagogía moral a todos los oficios y actividades” (1954, p. 36). E mais, “nuestro Beato procuró, como veremos, elevar esta profesión, que tanto podía contribuir al triunfo de los nolilísimos valores espirituales” (1954, p. 37).

A tese de Tusquets trata da pedagogia llulliana. O autor analisa o contexto de formação de Ramon Llull, suas influências, os problemas enfrentados pela Igreja no contexto de expansão das fronteiras da cristandade, a apresenta a pedagogia llulliana como um trabalho que reflete as múltiplas influências filosóficas e educacionais da época. Tusquets descreveu que a pedagogia de Llull, com objetivo a formação moral, tinha como objetivo

³⁹ Josef Göttler foi um teólogo e pedagogo alemão autor da *Pedagogia Sistemática* (1955). A obra reúne textos dos seminários dos pedagogos alemães. Para Göttler, a educação é um meio elevado que requer trabalhar o psíquico para assim preparar o indivíduo para o desenvolvimento da sua personalidade na sociedade de forma inteligente, mas sem ignorar os valores norteadores da sociedade.

maior a salvação da cristandade. “Pero la misión de la Pedagogía es poner los medios para que todos se propongan llegar a santos y muchos practiquen heroicamente las virtudes en su doble aspecto individual y social” (1954, p. 370).

Embora Llull não tenha deixado de forma explícita as teorias e pensadores que influenciaram sua pedagogia, Tusquets aponta alguns autores contemporâneos de Llull que influenciaram o beato. Um dos principais nomes é Roger Bacon no que diz respeito às questões de método científico. “es más evidente en las obras de tono científico (*Liber mirandarum Demonstrationum, Arbre de Sciència*, etc.), y ciertas cuestiones típicas” (1954, p. 413).

Outra influência para a pedagogia llulliana discorrida por Tusquets é a árabe. Ela não acontece acidentalmente, ela aconteceu de forma proposital e com um papel importante no sistema llulliano. “De ellos, y singularmente de Algazel, provienen importantes aspectos de la teoría luliana de los atributos divinos, la peligrosa teoría de los tres correlativos [...], sus veleidades ocasionalistas, el exagerado intencionalismo de su moral, los extravíos de su optimismo y otras arriesgadas enseñanzas” (1954, p. 413). Segundo Tusquets, embora Llull tenha estudado muito a filosofia árabe, ele jamais se deixou contaminar por suas ideologias.

Um ponto adicional abordado por Tusquet envolve a perspectiva da pedagogia como resultado das experiências do beato. Ao longo dos quase cinquenta anos de conversão, Llull foi aperfeiçoando sua Arte. Suas obras datadas até a primeira metade tem um caráter mais otimista, a exemplo da *Doutrina para crianças* que demonstra alguém esperançoso, otimista com seu trabalho, enquanto o *Desconsolo* o autor deixa transparecer suas frustrações com os reis e a cristandade por não aceitarem colaborar com sua missão.

Conquanto Llull não tenha obtido grandes resultados com sua Arte, Tusquets compreendeu que sua pedagogia “resulta innegable que su fin y sus métodos se proponen evitar el derrumbamiento de la Cristiandad y promover su perfección, mediante la educación de todos sus componentes. Lull fué **el pedagogo de la Cristiandad**” (1954, p. 414. O grifo é nosso). Deste modo, a pedagogia llulliana não se limitaria ao caráter missionário de conversão dos infieis ou estava circunscrito ao ambiente ibérico, ou catalão: era preciso reconhecer um alcance muito mais amplo e universal, capaz de abarcar todo mundo cristão; conseqüentemente, ela envolveria instituições escolares, universitárias, a pedagogia popular, consideradas criações mais originais que a missionária (1954, p.415).

Assim como Llull, Tusquets percebia a relação entre a educação religiosa e a vida

intelectual, importantes meios para a formação da cristandade.

Esos problemas exteriores de la Ciudad cristiana, con las vicisitudes, penetraron toda la vida y obra de Lull. Veremos que no sólo influyeron en sus ideales y viradas, sino que, incluso, condicionaron su Pedagogía. Sus circunstancias personales y familiares lo hacían esperar, y a esos factores debemos añadir el ambiente que se respiraba en los reinos de la casa de Aragón (TUSQUETS, 1954, p.53).

Embora a tese de Tusquets seja um importante trabalho sobre Ramon Llull, e contribua para compreendermos como a pedagogia llulliana foi interpretada em meados do século XX, a tese foi uma ponte para o desenvolvimento do principal trabalho de Tusquets no campo educacional, a saber, a pedagogia comparativista.

Tusquets, em seu artigo *“La aportación española al comparativismo pedagógico”* (1979), apresenta Ramon Llull como um dos primeiros pedagogos comparativistas. Para Tusquets, Llull, como um pedagogo comparativista, desenvolveu sua Arte a partir de comparações de modelos culturais e educacionais de sua época (1979, p.117). Consequentemente, Llull passou a servir como um exemplo a ser replicado; por sua vez, Tusquets desejava criar um programa de pedagogia comparativista na Espanha a partir dessa fonte de inspiração e em diálogo com outros pedagogos.

Entrementes, como uma das principais influências de Tusquets para o desenvolvimento da pedagogia comparativista no século XX, Llull e sua pedagogia foram considerados uma alternativa para a guerra: como a pedagogia llulliana tinha como objetivo catequizar por meio da educação moral e religiosa, a guerra seria apenas um artifício secundário à catequização.

Llull era defensor da educação religiosa e moral para a reforma e expansão da cristandade e manutenção dos valores espirituais: *“La discusión no se ceñía a la bondad del método, dicho de otro modo, a sostener que el fervor sobrenatural y una esmerada formación intelectual cosecharán frutos más copiosos que la guerra, y, por tanto, debían de pasar a primer plano”* (TUSQUETS, 1954, p.50).

Ainda que Llull tenha convivido com outras culturas, principalmente a árabe, conforme a leitura do ideólogo catalão do século XX, ele se manteve fiel aos princípios religiosos, à sua missão e à cristandade. Neste sentido, mesmo que não tenha recebido o apoio de religiosos e reis, tal como ter sido questionado por outros intelectuais de sua época, Llull teria se mantido firme em seu propósito. Portanto, conforme o arrazoado de Tusquets, mesmo

que Llull não seja considerado original e revolucionário, pois sua pedagogia resulta da influência de vários autores e culturas diferentes, seu diferencial estava na sua lealdade à Igreja e o apego em cumprir sua missão. E, em última instância, sua lealdade à cristandade significava até morrer em nome de Cristo: “e, pensando nisso, ocorreu-lhe o dito Evangelho, que diz que não pode haver maior caridade nem amor nenhum com o outro que dar a vida por aquele” (LLULL, 1311, p. 8).

Assim como Llull, Tusquets compreendia a importância da educação para a formação do indivíduo. Tusquets propôs uma pedagogia que contemplasse a ciência moderna, desde que ela estivesse relacionada com os princípios teológicos, uma vez que o saber humano deve se submeter e servir a Teologia, “como el poder temporal al de la Iglesia” (TUSQUETS, 1954, p. 42).

Consciente que la crisis de la educación es, a la vez, efecto y causa de la crisis que afecta a la civilización occidental que contrapone a la precisión técnica una imprecisión ideológica, Tusquets defiende una Pedagogía general equilibrada, humanista y cristiana que a su entender constituye el signo de la identidad europea (VILANO & VALLS, 2001, p. 275).

Tanto na época de Ramon Llull quanto na de Tusquets, o modelo de homem passou a ser definido conforme o padrão da religião. Era desejado que todos cooperassem com o regime, e a educação era um importante mecanismo de transmissão dos valores nacionalistas. Assim como Llull defendia a educação como o meio para a manutenção dos valores espirituais no século XIII, as políticas educacionais nacionalistas espanholas adaptaram o passado às conveniências políticas e ideológicas do momento (CAPELATO, 2009, p. 122).

Juan Tusquets não foi o único intelectual a dedicar-se ao estudo de Ramon Llull. A partir do século XX, o culto e o interesse acadêmico e científico por Ramon Llull despertaram o movimento conhecido por Llullismo. Graças aos llullistas, nome dado aos estudiosos de diferentes nacionalidades interessados por Ramon Llull, as obras do beato começaram a ser divulgadas de modo mais amplo nos meios acadêmicos e culturais em diferentes países. Este esforço também deu ensejo à publicação de suas obras em edições críticas (RAMIS, 2019).

Em um esforço de síntese, consideramos pertinente tecer alguns apontamentos sobre o Ramon Llull e a pedagogia llulliana no século XX:

1) A história da Igreja e a Idade Média eram temas seguros para os intelectuais. Tusquets ao

lado regime, sabia os temas que interessavam ao regime e poderia propor a promoção da cultura espanhola por um viés unitário e nacionalista;

- 2) A escolha por uma figura histórica que representasse não apenas a tradição religiosa, mas que reflete também o interesse da elite da Igreja pela educação, já que Llull é reconhecido por sua pedagogia de caráter religioso e moral;
- 3) Ramon Llull serviu como um símbolo da cultura catalã que caminhava em direção de um sentimento de unificação espanhola, abarcando ainda seu próprio tempo e a cultura espanhola contemporânea;
- 4) Llull ofereceu ricas contribuições linguísticas e literárias para a promoção e disseminação da cultura espanhola.

Como observamos no primeiro capítulo, no contexto do século XX, as nações europeias estavam em um momento de resgate e formação da identidade nacional, e o passado foi um importante meio para fomentar uma história nacional com base em suas ideologias. Deste modo, é interessante atentarmos para o resgate do nome de Ramon Llull nesse contexto. Além de ser um representante da cultura catalã, Llull também representa a história ibérica medieval e que estavam sendo reivindicadas como elementos que contribuíram para a formação da identidade nacional espanhola: 1) a Igreja; 2) a tradição religiosa católica; 3) a escolástica; 4) o líder como um representante de Deus, e 5) a guerra em nome de Deus.

4.5. Ramon Llull e a Catalunha contemporânea

Ramon Llull é um nome de referência para a cultura ibérica, especialmente para a identidade catalã. Atualmente, muitas instituições culturais e educacionais tem como patrono o beato maiorquino. O arquivo do Centre de Documentació Ramon Llull⁴⁰, da Universidade de Barcelona, compara Llull com a relevância de outros pensadores para suas nações. “A figura de Raimundo Lúlio está para a cultura catalã como Miguel de Cervantes está para a espanhola, Dante Alighieri para a italiana, William Shakespeare para a inglesa, Molière para a francesa, Goethe para a alemã e Luís de Camões para a portuguesa” (<https://quisestlullus.narpan.net/pt-pt/lullisme>).

⁴⁰ Quem é Raimundo Lúlio?. *Centre de Documentació Ramon Llull. Universitat de Barcelona*. Disponível em: <https://quisestlullus.narpan.net/pt-pt/lullisme>. Acesso em 05 de fevereiro de 2023.

Ao priorizar a escrita de suas obras na língua catalã, Ramon Llull contribuiu para o desenvolvimento desse idioma: como Llull teve contato com a língua árabe, que em época era mais estruturada que as línguas latinas, este contato duradouro parece ter contribuído para o desenvolvimento do catalão em suas obras.

Outro feito de Ramon Llull está relacionado ao desenvolvimento da literatura catalã ao escrever suas obras em catalão e em diferentes estilos literários, principalmente as novelas. O Prêmio Internacional Ramon Llull, que em 2021 se encontra na nona edição, é conferido para personalidades ou instituições fora do domínio linguístico regional que promovem amplamente a língua e cultura catalã.

Além desse prêmio, é possível citar o Institut Ramon Llull- LLLL⁴¹, que tem igualmente o objetivo de promover a cultura e língua catalãs. Ele estabeleceu parcerias com demais instituições espanholas, assim como em outras nacionalidades. Além do escritório em Barcelona, o instituto mantém operações em Berlim, Londres, Nova York e Paris.

Considerando uma dimensão mais popular, vale lembrar que a vida de Ramon Llull também é contada em *auca*. A *auca* é um tipo de quadrinho típico da cultura catalã que narra algum evento histórico, biografia, instituição, assunto ou lenda. Dentre elas, a “*Auca de Ramon Llull (1232 – 1316) — Universal maiorquino e brilhante filósofo*”⁴² é um exemplo. Nesse exemplar, o autor ilustra importante momento da vida de Ramon Llull, como viagens e encontro com autoridades. Outra obra que retrata a vida e obra do beato é “*Ramon Llull: un home fantàstic*”, que externa um quadrinho bem didático que explora as viagens de Ramon Llull e suas obras⁴³.

No Brasil, há o Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio⁴⁴, que publica obras de pensadores medievais, como Ramon Llull e Tomás de Aquino, além de divulgar trabalhos de pesquisadores dedicados ao estudo da vida e obra do beato maiorquino; complementarmente, ele também promove a cultura catalã nas terras brasileiras com a tradução de obras para o português e a oferta de curso da língua catalã⁴⁵. O instituto brasileiro

⁴¹ <https://www.llull.cat/catala/home/index.cfm>

⁴² <https://www.auques.cat/auca.php?auca=llull>

⁴³ <https://cavallfort.cat/ramon-llull-un-home-fantastic/>

⁴⁴ http://ramonllull.net/sw_principal/l_br/home.php

⁴⁵ Em entrevista ao El Mundo, em 2019, Gabriel Ramis cita que o *llullismo* está muito vivo no Brasil. No entanto, embora o instituto pareça estar empenhado em sua missão, Llull ainda é pouco conhecido entre o público brasileiro.

foi reconhecido em 1996 pela Generalitat de Catalunya (o governo autônomo da Catalunha no Estado espanhol).

Esses são alguns exemplos de instituições com interesse pela investigação da vida e obra de Ramon Llull. Seu nome é homenageado por várias instituições educacionais e culturais. Segundo Josep E. Rubio, “a figura de Ramon Llull e suas contribuições para a língua e a cultura parece ser nítidas para colocá-lo como um monumento do pensamento catalão” (2005, p. 86). Tal percepção de Llull como um dos símbolos identitários surgiu entre o final do século XIX e começo do século XX, com a publicação crescente de seus textos. Concomitantemente, a Espanha passava pelo processo de formação da sua identidade nacional, tal como dos movimentos separatistas basco e catalão. Neste sentido, o beato catalão parece ter sido alvo de um resgate não apenas para finalidades intelectuais, mas também que contribuíssem para promover uma mensagem de união — como exposto por Tusquets na obra *Masonería y separatismo* (1937).

Ramon Llull, apesar do seu empenho em tornar a religião cristã universal e sua lealdade à Igreja, não foi reconhecido pela Igreja como um de seus Doutores — título dado aos santos padres que contribuíram para a promoção da Igreja, ainda que fosse celebrado informalmente como “Doutor Iluminado”. Tal atitude da Igreja com Ramon Llull é justificada pelo fato de Llull ter sido acusado de herege pelo inquisidor Nicolau Eymerich ainda no século XIV.

No entanto, o documento apontado por Nicolau Eymerich, no qual acusou Llull de heresia, parece ter sido falsificado pelo próprio inquisidor. Na década de 1990, o medievalista Josep Perearnau encontrou um manuscrito falsificado por Nicolau Eymerich para acusar Llull por heresia. Segundo Gabriel Ramis, bispo postulador da causa de canonização de Ramon Llull, a atitude de Eymerich parte da possível rivalidade entre as ordens franciscana e dominicana — Eymerich pertencia ao grupo dos dominicanos e Llull dos franciscanos. Após sua nomeação, Ramis compilou todas as obras de Ramon Llull e enviou para o Vaticano para que fossem analisadas por dois censores, que concluíram não haver nada contrário à fé nas obras do beato maiorquino⁴⁶.

Embora o Vaticano ainda não tenha concluído o processo de canonização de Ramon Llull, seus seguidores continuam a homenageá-lo por seus feitos e contribuições a fé católica

⁴⁶ Entrevista de Gabriel Ramis ao jornal *El Mundo* em 15 de julho de 2019. Disponível em: <https://www.elmundo.es/baleares/2019/07/15/5d2c774221efa0643d8b458b.html>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

e a cultura catalã. Sendo assim, o dia 30 de junho é dedicado pela terceira ordem dos franciscanos à festa litúrgica em homenagem a Ramon Llull, data de sua morte.

Conclusão

As múltiplas facetas de Ramon Llull o tornam um personagem interessante e complexo. Considerando o período em que viveu, Llull seria uma espécie de espelho de sua época. Llull tratou de temas complexos de forma simples e didática. Propôs uma reforma religiosa como meio de restaurar a ordem social. Para alguém que não teve uma formação educacional e religiosa tradicional, Llull dedicou-se aos estudos tardiamente, como narrado em sua autobiografia. Autodidata, antes mesmo de sua conversão, Llull se tornou um precoce escritor ao registrar suas canções e poemas de amor. Mas, após sua conversão, Llull colocou como um dos objetivos de sua missão escrever livros que apontassem os erros dos infiéis; e, nos cinquenta anos dedicados ao trabalho missionário, Llull escreveu aproximadamente 250 obras em três línguas (catalão, árabe e latim).

Conforme exposto, a pedagogia llulliana tinha o caráter catequético e missionário, pois seu objetivo não era apenas a conversão, mas também a reforma da Cristandade. Sua arte representava um caminho para tornar a religião cristã universal. Deste modo, nota-se o esforço tanto para conhecer a cultura dos povos a serem convertidos quanto para também escrever para eles de forma que sua mensagem pudesse ser entendida. Essa era uma preocupação que Ramon Llull expressava em seu pensar e agir: tornar sua obra compreendida por seu público, mesmo que por vezes lançasse mão de construções complexas.

Ao ler a obra de Ramon Llull, fica evidente o projeto de evangelização por meio da educação — algo que já acontecia nos mosteiros desde o início da Idade Média. De certa forma, deter o controle do sistema educacional seria uma forma de exercer uma forte influência sobre a sociedade; naturalmente, não seria uma característica exclusiva do período medieval, uma vez que a educação continua sendo uma das formas mais efetivas para alcançar a grande massa da sociedade.

Em certa medida, Llull entendia e vivia o processo de desenvolvimento que o ocidente europeu tardomedieval passava graças ao avanço tecnológico do período, além de inovações

de ordem intelectual, como a criação das universidades e o estabelecimento das cidades como centros de trocas entre mercadores. Porém, ele defendia que isso não deveria ser mais importante que a fé. Para o filósofo catalão, só era possível alcançar a felicidade plena através da fé em Cristo. Esta ideia de Cristo como o maior e suficiente mestre tem suas origens em santo Agostinho, sem ignorar a influência muito anterior de Aristóteles, que se mostra fortemente presente no discurso llulliano quando ele apresenta o uso da razão e da lógica para justificar a fé. Tal tradição aristotélica era comum entre os dominicanos, assim como o estudo e o ensino eram incentivados durante a formação dos frades da Ordem Dominicana e no ambiente universitário.

Quando avançamos do pensamento llulliano propriamente dito para como ele foi recebido na posteridade por uma leitura teórica do medievalismo e dos usos do passado medieval, sobretudo no período franquista, estabelecemos contato com Juan Tusquets, pedagogo do século XX e cooperador do Generalíssimo. Neste momento, o ideólogo catalão, que era a favor de uma Espanha unida e cristã, fez de Ramon Llull o primeiro pedagogo cristão; suas premissas serviriam assim como um método para a manutenção dos princípios religiosos no processo educacional e para livrar a Espanha de seus principais inimigos (com particular destaque aos judeus e maçons).

Vale lembrar que essa apropriação do trabalho llulliano não se deu somente em textos voltados ao público geral — tipo de produção que ocupou seus primeiros anos de atividade política —, mas também teve seu reflexo na esfera acadêmica. Em sua tese, Tusquets tentou provar que as contribuições de Llull não se resumiam ao caráter missionário, mas configuravam um alcance muito mais amplo, capaz de se estender a todos os meios educacionais da época, como as universidades, os colégios e a educação monástica, além da esfera “mais inovadora”: a educação das crianças.

Seja como for, Llull não foi o único autor daquele tempo a abordar o tema, o que nos fez questionar de modo mais amplo o que motivou essa retomada llulliana no início do século XX, posto que não se tratou de um esforço isolado. Neste mesmo período, muitos intelectuais passaram a se interessar por Ramon Llull e suas obras, fossem eles espanhóis ou não, abrindo caminho para o campo de estudos batizado como llullismo.

De fato, o ato de recobrar o pensamento llulliano neste momento expõe um cenário inicial de reapropriação e uso do passado medieval por um regime nacionalista amplamente conhecido por seu alto grau de engajamento ideológico, tal como por medidas consideradas

cruéis e por sua longevidade. Embora se trate de um caso aparentemente distante de nosso tempo e espaço, as motivações de grupos nacionalistas conservadores interessados pelo passado medieval continuam fortes e recorrentes.

Portanto, parece salutar considerar aquilo que motivou tal retomada e como determinados argumentos podem ter sido mantidos no trabalho de intelectuais posteriores, mesmo que, em sua origem, eles manifestassem um forte viés antissemita, anticomunista e nacionalista; assim, nosso trabalho surge como um alerta para uma reavaliação das bases dessa corrente de estudos e dos riscos de naturalização de determinadas premissas ou ideias que perfazem diagonalmente as leituras sobre Ramon Llull.

Dessa forma, é possível que a narrativa sobre essa etapa espanhola do llullismo possa servir como um bom parâmetro de comparação entre o caso espanhol e o recente caso brasileiro, ligado ao fenômeno da ultradireita e do bolsonarismo. É possível notar semelhanças de interesse e reapropriações da história no discurso político. Como podemos observar, não se trata de uma manifestação ideológica isolada, posto que ela permanece viva há séculos e parece estar longe de ser superada.

Referências bibliográficas

Fontes

LLULL, Ramon. *Doctrina pueril* (1274–1276). Disponível na Biblioteca Digital Hispánica. Acesso: <http://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000232814&page=1>

LLULL, Ramon. *Doutrina para Crianças*. (Trad. Ricardo da Costa, Ziza Scaramussa e Tatyana Nunes Lima). Disponível em: <http://www.ricardodacosta.com/> (fontes traduzidas)

LLULL, Ramon. *Vida Coetânia*. (1311). (Trad. Ricardo da Costa) Trad. Da edição de Gret Schib. Barcelona: Editorial Barcino. Disponível em: <http://www.ricardocosta.com/vita.htm>.

LLULL, Ramon. *Canto de Ramon* (1300). Tradução Ricardo da Costa e Tatyana Nunes Lemos. Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/traducoes/textos/poemas-de-ramon-llu>

[ll-desconsolo-1295-canto-de-ramon-1300-o-concilio-1311](https://www.ricardocosta.com/traducoes/textos/poemas-de-ramon-llu-desconsolo-1295-canto-de-ramon-1300-o-concilio-1311).

TUSQUETS, Juan. Ramon Lull - *Pedagogo de la cristiandad*. Madrid: Instituto San José de Calasanz, 1954.

Acervo digital do Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência Raimundo Lúlio (RAMON LLULL)

Biblioteca Digital Hispánica.

Centro de Documentação Ramon Llull- Universidade de Barcelona

Centre de Documentació Ramon Llull. Universitat de Barcelona. Disponível em: <https://quisestlullus.narpan.net/pt-pt/lullisme>.

Institut Ramon Llull- www.llull.cat/

Bibliografia consultada

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*; tradução de Dora Flaksman, - 2. ed. -[Reimpr.]. - Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ALMEIDA, Cybele Crossetti de. Do mosteiro à universidade: considerações sobre uma história social da medicina na Idade Média. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS* (Online), v. 2, p. 36-55, 2009.

ALMEIDA, Anna Paula de Jesus; ZANIN, Aline Gonçalves de Castro; OLIVEIRA, Terezinha. Escolas de Paris e o renascimento do século XII no Ocidente. *Anais VIII CIH- Congresso Internacional de História*. 2017, p. 452 - 458. ISSN: 2175-4446. <<<http://www.cih.uem.br>>>

- ALESSIO, Franco. Escolástica. In.: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs). *Dicionário analítico do Ocidente Medieval*: Vol. 1. coordenação da tradução: Hilário Franco Júnior. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2017, p. 411- 428.
- ALTSCHUL, Nadia R.; GRZYBOWSKI, Lukas Gabriel. Em busca dos dragões: a idade média no Brasil. *Antíteses*, v. 13, n. 25, p. 24-35, 2020.
- ALMEIDA, Néri de Barros; DELLA TORRE Robson (orgs). *O Mediterrâneo medieval reconsiderado*.- Campina, SP: Editora da Unicamp. 2019.
- ARREGUI, Manuel Ortunõ. La escolástica. *ArtyHum, Revista de Artes y Humanidades*, 2015, p. 115 - 124. << <https://dialnet.unirioja.es/articulo>>>
- BADIA, Lola; BONNER, Anthony. Ramón Llull: Vida, pensamiento y obra literaria. Vallcorba editor, S. A., 1993.
- BATANY, Jean. Escrito/oral. In.: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (Orgs). *Dicionário analítico do Ocidente Medieval*: Vol. 1. coordenação da tradução: Hilário Franco Júnior. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2017, p. 429 - 443.
- BAUER, Caroline Silveira; NICOLAZZI, Fernando Felizardo. “O historiador e o falsário Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea”. In: *Varia História*, Belo Horizonte, vol. 32, n. 60, p. 807-835, set/dez 2016.
- BERLIN, Henry. Llull as Lay Philosopher and Theologian. In: AUSTIN, Amy A.; JOHNSTON, Mark D. (Eds.). *A Companion to Ramon Llull and Lullism*. Leiden: Brill, 2019, p.18-45.
- BERRIEL, Marcelo Santiago. Pour un autre moyen age au Brésil: a perspectiva decolonial na busca de uma episteme para a compreensão dos medievalismos brasileiros. *Antíteses*, Londrina, v.13, n. 25, 2020. DOI: 10.5433/1984-3356.2020v13n26p068
- BÍBLIA DE JERUSALÉM. "2ª impressão." *São Paulo: Paulus* (2003).
- BONNER, Anthony; BADÍA, Lola. Llull, Ramon (1232/3-1316). In: EMMERSON, Richard K (Ed.). *Key Figures in Medieval Europe: an encyclopedia*. New York/London: Routledge, 2006, p.409-412.
- BONNER, Anthony. Historical Background and Life. In: _____. *Doctor illuminatus: a Ramon Llull reader*. Princeton: Princeton University Press, 1993, p.1-45.
- BROCCHIERI, Mariateresa Fumagalli Beonio. O INTELLECTUAL. In.: LE GOFF, Jacques. *O homem medieval*. 1989, p. 125- 141.
- BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BURGER, M. *Reading History [Lendo a História]*. Toronto: Toronto University Press, 2022.

CAMACHO, V. M., & SILVA, A. C. L. F. da. (2019). “[.] Que o estudo não extinga o espírito da santa oração e devoção”: reflexões sobre a educação na Ordem dos Frades Menores a partir das primeiras hagiografias em prosa sobre Antônio de Pádua. *Antíteses*, 12(24), 17–46. <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2019v12n24p17>

CAÑELLAS, Antoni Joan Colom. "Lectura del primer llibre de lectura de la pedagogia catalana: aproximació a la" Doctrina Pueril"." *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, n 13, 2009, p. 49-70.

CAPELATO, Maria Helena Rolim. Ensino primário franquista: os livros escolares como instrumento de doutrinação infantil. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 29, nº 57, 2009, p. 117-143

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, p. 5 - 49.

CHAGURI, Jonathas de Paula; OLIVEIRA, Terezinha. A organização das instituições universitárias na idade medieval para a produção do conhecimento. *Anais da VIII Jornada de Estudos Antigos e Medievais e I Jornada Internacional de Estudos Antigos e Medievais- O Conhecimento do Homem e da Natureza nos Clássicos*, 2009, p. 1-12. ISSN: 2177-6687

CHARTIER, Roger. Introdução - Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: _____. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL, 1990, p. 13-28.

COSTA, Ricardo da. “*A Árvore Imperial–Um Espelho de Príncipes*” na obra de Ramon Llull (1232-1316). 2000. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DIEL, Paulo Fernando. As escolas dos mosteiros medievais: dinâmica social, didática e pedagogia. *Educação Unisinos* 21(3):405-414, setembro/dezembro 2017. Acesso em: 07 de março de 2021.

ECO, Umberto. *A busca da língua perfeita na cultura europeia*, traduzido por Antonio Angonese. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

ECO, Umberto. *Da árvore ao labirinto: estudos históricos sobre o signo e a interpretação*. tradução de Maurício Santana Dias.- Rio de Janeiro: Record, 2013.

ECO, Umberto. *Arte e beleza na estética medieval*. tradução Mario Sabino Filho. - Rio de Janeiro: Globo, 1989.

FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henri-Jean. *o aparecimento do livro*. Tradução do original francês intitulado *L'apparition du livre*. Edição da Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2000.

FIDORA, Alexander. Raimundo Lúlio – Educador das Religiões. Disponível em: <http://www.hottopos.com/mirand15/fidora.htm>. Acesso em: 02/08/2022.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. 15. ed., 6ª reimpressão.- São Paulo: Contexto, 2022.

GARCÍA-SANJUÁN, Alejandro. Rejecting al-Andalus, exalting the Reconquista: historical memory in contemporary Spain. *Journal of Medieval Iberian Studies* 10 (1), p.127-145, 2018.

GATT, Pablo. Conhecendo Tomás de Aquino: breves apontamentos sobre vida e obras. *Revista História e Cultura*, Vol. 9, Nº 1, 2020, p. 383- 398. ISSN: 2238-6270

GAYA, Jordi. Ascensio, virtus:: dois conceitos do contexto original do sistema luliano. *Studia Lulliana* , v. 34, nº. 1, 1994.

GEARY, Patrick J. *O mito das nações: a invenção do nacionalismo*. Conrad Ed. do Brasil, 2005.

GIUBERTI, Fabricio dos Santos. A Proposta de uma Ciência Universal na Arte Breve (1308) de Ramon Llull. *Mirabilia: Electronic Journal of Antiquity, Middle & Modern Ages*, n. 19, p. 15, 2014.

GIUBERTI, Fabricio dos Santos. The body in the pedagogical philosophy of Ramon Llull (1232-1316). O corpo na filosofia pedagógica de Ramon Llull (1232-1316). ANGOTTI NETO, Hélio (org.). *Mirabilia Medicinæ* 4 (2015/1). Virtudes e Princípios no Cuidado com a Saúde. Jan-Jun 2015/ISSN 1676-5818, p. 68- 70.

GONZÁLEZ PÉREZ, Teresa. “*El discurso educativo del nacionalcatolicismo y la formación del magisterio español*”, Vol. XIII No. 33 (Julio-Diciembre 2018): 81-118. <http://dx.doi.org/10.15648/hc.33.2018.5>

GOODY, Jack. *Renascimento: um ou muitos?*. Tradução de Magda Lopes, São Paulo: Editora Unesp, 2011.

GUERRA, Luiz Felipe Anchieta. Neomedievalismo político no Brasil contemporâneo. (Orgs) BERTARELLI, Maria Eugênia; BIRRO, Renan Marques; PORTO JUNIOR, João Batista da Silva. *Medievalismos em olhares e construções narrativas* - volume 1 / - Ananindeua, PA: Editora Itacaiúnas, 2021, p. 47-64.

HAMESSE, Jacqueline. O modelo escolástico da leitura. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, p. 123- 146.

HASKINS, Charles Homer. *A ascensão das universidades*. Balneário Camboriú, SC: Livraria Danúbio Editora, 2015.

HERNÁNDEZ, Carlos Moreno. Raíces medievales del nacional catolicismo: El poema de Fernán González. *Anuario de Estudios Medievales*, 30/1, 2000.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. trad. Roberto Cataldo Costa. - Porto Alegre: Artmed, 2004.

HILLGARTH, J. N. *Ramón Llull y el lulismo en la Francia del siglo xiv*. Traducción de Víctor Ferro Pomà, Edición a cargo de Estefanía León Cifuentes, Barcelona, 2018

HOBBSAWM, E. *Nações e nacionalismos desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

HOZ, Víctor García. "La educación en la España del siglo XX." *Revista española de pedagogía* (1980): 99-120.

HUIZINGA, Johan. *O outono da Idade Média*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

JOHNSTON, Mark D. Ramon Llull, ca. 1232-1316. In: AUSTIN, Amy A.; JOHNSTON, Mark D. (Eds.). *A Companion to Ramon Llull and Lullism*. Leiden: Brill, 2019, p.1-17.

KATONA, Eszter. O nascimento do nacional-catolicismo no ensino franquista. *ACTA SCIENTIARUM SOCIALIUM*, v. 15, pág. 63-74, 2004.

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Aprender para ensinar, doutrinar para salvar: a formação da sabedoria cristã do Abade Guiberto de Nogent (c. 1055-c.1125) *Monodiae* (c. 1115). 2013. 360 f. Tese (Doutorado em História) – Departamento de História, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. “No tesouro seguro de nossa memória”. A memória na concepção de três personagens do século XIII. *Notandum*, São Paulo/Porto, ano XVIII, n. 37, jan./abr., 2015. p. 29-48.

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Nos braços da primeira dama o lugar da infância medieval nos escritos dos mestres Alain de Lille (1128-1203), João de Salisbury (C. 1115-1180) e Adelardo de Bath (1080-1152). *Brathair* 20 (1), 2020. ISSN 1519-9053. Disponível em: <http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair>

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. Ontem e hoje, o porta estandarte Reflexões sobre os usos do passado medieval, a estética bolsonarista e os discursos recentes da direita brasileira. *Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo*, 2019, Volume 8, Número 2, pp. 189-209. ISSN: 2014-7430

LANZIERI JÚNIOR, Carlile. *Cavaleiros de cola, papel e plástico: sobre os usos do passado medieval na contemporaneidade*. Campinas: D7 Editora, 2021.

LAVAJO, Joaquim Chorão. *Um confronto metodológico no diálogo islamo-cristão medieval: Raimundo Martí e Raimundo Lulo*. 1981.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do ocidente medieval*. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. tradução de Jaime A. Clasen. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2006.

LIBERA, Alain de. *Pensar na idade média*. Editora 34, 1999.

MARRONI, Paula Carolina Teixeira. *O Livro da Ordem de Cavalaria: Uma proposta de educação social pautada no modelo de conduta virtuosa*. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. 2015.

MARTIN, Marty. *O mundo cristão: uma história global*. tradução Daniel Estill.- 1. ed. - Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

MARTINS, Dayse Marinho. Tempo e narrativa na educação em Ramon Llull: Doutrina para crianças (1274-1276). In: Adriana Zierer, Ana Livia Bomfim Vieira, Elizabeth Sousa Abrantes (Org.). *Nas Trilhas da Antiguidade e Idade Média*. - São Luís: Editora UEMA, 2014, p. 155- 159.

MENJOT, Denis. A historiografia da Idade Média espanhola: da história da diferença à história das diferenças. ALMEIDA, Néri de Barros; SILVA, Marcelo Cândido (org). *Poder e construção social na Idade Média*. Goiânia: Editora UFG, 2011, p. 211- 291.

MIATELLO, André Luis Pereira. Pregação e cavalaria no processo de expansão da cristandade latina: o papel da Ordem da Milícia de Ramon Llull (1232-1316). *Horizonte*, Belo Horizonte, v.15, n. 48, p.1151-1190, out./dez. 2017.

NUNES, Ruy Afonso da Costa. *História da Educação na Idade Média*. - São Paulo : EPU. Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

OAKESHOTT, Michael. *Sobre a história & outros ensaios*. Liberty Fund, 2003.

OLIVEIRA,Terezinha. Os mendicantes e o ensino na universidade medieval: boaventura e Tomás de Aquino. Associação Nacional de História – ANPUH- *XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 2007.

OLIVEIRA,Terezinha. Os mosteiros e a institucionalização do ensino na Alta Idade: uma análise da história da educação. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, [S. l.]*, n. 25, 2013. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i25.308. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/308>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso. Princípios e procedimentos*. Pontes; 5ª edição, 2005.

PACHÁ, Paulo. Deus vult: uma velha expressão na boca da extrema direita. Entrevista disponível em: apublica.org/2019/04/deus-vult-uma-expressao-na-boca-da-extrema-direita/

PALOU, S. Garcias. "¿Qué Año Escribió Ramón Llull La" doctrina Pueril?". *Studia Lulliana* 12.1 (1968).

PARKES, Malcolm. Ler, escrever, interpretar o texto: práticas monásticas na Alta Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, p. 103-122.

PASTOUREAU, Michel. *Una Historia Simbólica de la Edad Media Occidental* . Editora Katz, 2006.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultural* – 3. ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

PHILLIPS JR, William D; PHILLIPS, Carla Rahn. *História concisa da Espanha*; tradução de Daniel Moreira Miranda- São Paulo: Edipro, 2015.- (Série história das nações)

PIZOLI, Rita de Cássia; OLIVEIRA, Terezinha. A produção de saber na Universidade Medieval: algumas considerações sobre a sua organização e o papel de seus mestres. *Anais da Jornada de Estudos Antigos e Medievais*.

POLLAK, Michael. Memórias e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.

PRIETO, Josué Villa. La educación de los niños pequeños en el ámbito familiar durante la Edad Media tardía: aspectos teóricos. *Tiempo y sociedad*. Núm. 6, 2011-2012, pp. 79-122.

QUEIROZ, Rita de. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. Porto Alegre: *Portal de escrita coletiva*, 2005.

RAMIS, Gabriel. Gabriel Ramis: "El inquisidor falsificó las obras de Llull para acusarle de hereje". *El Mundo*, 2019. Disponível em: <https://www.elmundo.es/baleares/2019/07/15/5d2c774221efa0643d8b458b.html>. Acesso em 03 de fevereiro de 2023.

RANGEL, João Guilherme Lisbôa; REIS, Willian Vidal. A Ordem Dominicana e a construção de uma sociedade persecutória: os casos de magia e heresia na legenda áurea. *Fronteiras & Debates*. Macapá, v. 5, n. 2, jul./dez. 2018. <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2021.

REBOIRAS, Fernando Domínguez. El proyecto luliano de predicación cristiana. In.: REBOIRAS, Fernando Domínguez. SALAS, Jaime de. *Constantes y fragmentos del pensamiento luliano*. Actas del simposio sobre Ramon Llull en Trujillo, 1996.

REBOIRAS, Fernando Domínguez. A Espanha medieval, fronteira da cristandade. (trad. L. Jean Lauand). *International Studies on Law and Education*. 12 set-dez, 2012. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/mirand10/reboiras.htm>>. Acesso em: 04 de outubro de 2022.

ROSA, Maria de Lurdes. *Fazer e pensar a história medieval hoje: guia de estudo, investigação e docência*. Imprensa da Universidade de Coimbra/Coimbra University Press, 2017.

RUBIO, Josep E. "Ramon Llull com a mite identitari (més ençà de la Renaixença)." *Mirabilia: electronic journal of antiquity and middle ages* 5 (2005): 84-100.

RUS, Ana Martínez. No sólo hubo censura: la destrucción y depuración de libros en España (1936-1948). *Creneida*, 5, 2017. www.creneida.com. issn 2340-8960

SAENGER, Paul. A leitura nos séculos finais da Idade Média. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (orgs.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 1998, p. 147-184.

SALVADÓ, Francisco. J. Romero. *A Guerra civil espanhola*. Tradução Bárbara Duarte. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. 2008.

SANJUÁN, Alejandro Garcia. ¿Una nación forjada contra el islam?. Ferran Archilés, Julián Sanz, Xavier Andreu (eds.) *Contra los lugares comunes: historia, memoria y nación en la España democrática*, 2022.

SANTOS, Priscila Viegas dos. *As representações da morte na obra “Doutrina para Crianças” (1274-1276) de Ramon Llull (1232- 1316)*. Monografia apresentada no curso de História da Universidade Federal do Amapá, 2016.

SILVA, Marcelo Cândido da. Uma história global antes da globalização? Circulação e espaços conectados na Idade Média. *Revista de história*. (São Paulo), n.179, a06119, 2020, p. 1–19. <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.160970>

SILVA, Rafael Fernando da. *Filosofia da educação : grandes problemas da pedagogia moderna, de Theobaldo Miranda Santos: um estudo sobre manuais de ensino*. 2014. 81 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/121921>>.

SILVEIRA, Aline D . Saber em movimento na obra andaluza Gyat al-hakim, o Picatrix: problematização e propostas. *Revista Diálogos Mediterrânicos*, v. 9, p. 169-188, 2015.

SILVEIRA, Aline D . Cristãos, Muçulmanos e Judeus na Medievalística Alemã: reflexões? para um novo conceito de Idade Média?. *Aedos: Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS (Online)* , v. 2, p. 143/69, 2009.

SOUSA, Cleusa Teixeira de. A criação da Universidade de Coimbra no contexto das querelas entre a coroa e o papado nos séculos XIII e XIV. *Vozes, Pretérito & Devir: Revista de história da UESPI*, v. 13, n. 1, p. 10-27, 2021.

SOUTHERN, R.W.. *A Igreja universal*. Tradução de Fernando Barros. Edição em língua portuguesa por acordo com a Penguin Books, ltd., 1970.

SOUZA, Guilherme Queiroz de. Raimundo Lúlio, a Idade Média global e o ensino de História. *Esboços*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 531-557, maio/ago. 2021. ISSN 2175-7976 DOI <https://doi.org/10.5007/2175-7976.2021.e76832>

SPINA, Segismundo. *Iniciação na cultura literária medieval*. Vol. 1. Grifo, 1973.

VILANOU, Conrad; VALLES, Ramona. "No centenário do nascimento de Juan Tusquets (1901-1998), promotor de estudos de pedagogia comparada na Espanha." *Revista Espanhola de Educação Comparada* 7 (2001): 263-294.

TYERMAN, C. Introdução. In: _____. *Pequena História das Cruzadas*. Lisboa: Letra da China, 2008.

TORRANO, Conrad Vilanou; CASTILLO, Xavier Laudo. El pensamiento vitalista y sintético en la Pedagogía general en España. *Revista española de pedagogía*, año LXXII, nº 255, p. 193-208.

TUSQUETS, Juan et al. La aportación española al comparativismo pedagógico. *Revista de Educación*, 1979.

VAUCHEZ, André. O Evangelho no Mundo: cristocentrismo e a busca da santificação (séc. XIII - início séc. XIV). In: _____. *A espiritualidade na Idade Média Ocidental (séculos VIII a XIII)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p.125-158.

VAUCHEZ, André. O homem medieval à procura de Deus. Formas e conteúdo da experiência religiosa. In: _____. *A espiritualidade na Idade Média Ocidental (séculos VIII a XIII)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p.160-178.

VERGER, Jacques. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Editora da Unesp, 1990.

VERGER, Jacques; CHARLE, Christophe. *História das Universidades*. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

VERGER, Jacques. *Homens e saber na Idade Média*. São Paulo, Bauru: EDUSC, 1999.

VERGER, Jacques. *Cultura, ensino e sociedade no Ocidente nos séculos XII e XIII*. tradução: Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

VERGER, Jacques. Universidade. In.: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org). *Dicionário Temático do Ocidente Medieval: Vol 2*. coordenador da tradução: Hilário Franco Júnior. BAURU, SP: EDUSC; São Paulo, SP: Imprensa Oficial do Estado, 2002, p. 573- 588.

VIANA, Luciano José. "Uma cavalaria medieval e a formação inicial de Jaime I como rei da cavalaria em Llibre dels Fets (c. 1252-1274)." *Mirabilia: jornal eletrônico da antiguidade e da idade média* 8 (2008): 182-204.

VIDOTTE, Adriana. Das artes e da natureza: articulação de saberes no pensamento científico do século XIII. *Revista de História (USP)*, v. 1, p. 1-28, 2020.

XIRAU, Joaquín. El Doctor Iluminado. In: _____. *Vida y obra de Ramón Llull: filosofía y mística*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2012, p.9-33.

ZIERER, Adriana Maria de Souza. O *Livro da Ordem de Cavalaria*, de Ramon Llull: uma proposta pedagógica de sociedade na idade média. *NOTANDUM – Ano XIV – Nº. 27 – set-dez/2011*, p. 171- 187.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a voz: A "literatura" medieval*. Tradução de Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. -São Paulo: Companhia das Letras. 1993.