



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

FÁBIO GOMES DE OLIVEIRA

***ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E
KLÉVISSON VIANA: UMA PROPOSTA DE LEITURA SEMIÓTICA PARA O 9º
ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL***

CAJAZEIRAS

2023

FÁBIO GOMES DE OLIVEIRA

***ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E
KLÉVISSON VIANA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 9º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL***

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Nazareth de Lima Arrais

**CAJAZEIRAS
2023**

Dados Internacionais de Catalogação -na- Publicação - (CIP)

O482r	<p>Oliveira, Fábio Gomes de</p> <p>Romance e martírio da Bela Inês de Castro, de Jorge Furtado e Klévisson Viana: uma proposta de leitura para o 9º ano do ensino fundamental / Fábio Gomes de Oliveira. - Cajazeiras, 2023.</p> <p>104f. : il. - Bibliografia</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais. Dissertação (Mestrado em Letras - PROFLETRAS)UFCG / CFP, 2023.</p> <p>1.Semiótica discursiva. 2.Leitura literária 3.Cordel. 4.Percurso Gerativo da Significação. 5.Leitura de cordel. 6. Romance e Martírio da Bela Inês de Castro. 7.Proposta de leitura. I.Lima Arrais, Maria Nazareth de. II.Título.</p> <p>UFCG/CFP/BS</p> <p>CDU – 81'22 (043.3)</p>
-------	---

FÁBIO GOMES DE OLIVEIRA

**ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E KLÉVISSON
VIANA: UMA PROPOSTA DE LEITURA PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Estudos da Linguagem e Práticas Sociais*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 29/03/2023.

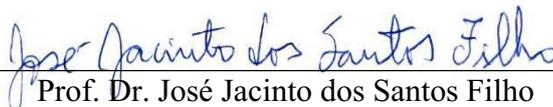
Banca Examinadora:



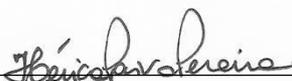
Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)



Prof. Dra. Oriana de Nadai Fulaneti
(UFPB/ PROLING)



Prof. Dr. José Jacinto dos Santos Filho
(UPE/PROFLETRAS)



Prof. Dra. Hérica Paiva Pereira
(UFCG/CFP/UAL/PROFLETRAS)

*Quem um dia irá dizer que não existe razão
Nas coisas feitas pelo coração?
E quem me irá dizer que não existe razão?*

Renato Russo

*“Fora do texto não há salvação. Todo o texto,
somente o texto, nada fora do texto”.*

J. Greimas

A papai e a mamãe
A minha irmã Francileide
Toda minha gratidão
Minha mãe dona Gisleide
In memoriam seu Chiquinho
Papai, todo meu carinho
Mamãe, minha grande *lady*.

AGRADECIMENTOS

Vou tentar agradecer
Em forma de um cordel
O quanto estou feliz
Ao mostrar nesse papel
A minha realização
Toda minha gratidão
A Jesus, meu Deus fiel

Obrigado meu Jesus
Por toda sabedoria
Por toda inspiração
Dia e noite, noite-dia
Cada hora dedicada
Às vezes de madrugada
Quando a ideia surgia

À minha mãe e meu pai
Desejo agradecer
Pela sorte de ser filho
E deles então nascer
Num lar cheio de amor
Cuja missão e valor
Souberam oferecer

Agradecer é virtude
Não podemos omitir
Daqueles que fazem parte
Pra podermos existir
Aos amigos e parentes
Quem passou em minha frente
Pude então conferir

Meus colegas de mestrado
Meus queridos professores
Obrigado a vocês
Amigos inspiradores

Por tudo que me falaram
E também compartilharam
Grandes mestres e doutores

Preciso agradecer
Aos meus examinadores
A Oriana e Jacinto
Grandes colaboradores
Pelo tempo dedicado
Meu texto avaliado
Por esses grandes doutores

Grande oportunidade
É cursar esse mestrado
Um sonho de muito longe
Vem sendo realizado
Grande é a emoção
Não cabe no coração
Desse aluno ousado

Ousado por ter coragem
De estudar semiótica
A ciência do sentido
Que busca na sua lógica
Encontrar a coerência
Do texto toda essência
Da ordem ideológica

Minha orientadora
Toda minha gratidão
Professora Nazareth
A ti dou meu coração
Por cada conhecimento
Dividido no momento
Dessa orientação.

RESUMO

O tempo destinado à leitura literária na Educação Básica é bastante tímido e, quando essa prática acontece, não consegue atrair nem incentivar efetivamente o estudante para o envolvimento nessa ação, posto que as leituras, na maioria das vezes, servem meramente ao propósito de análise de elementos linguísticos. Diante desse aspecto, esta pesquisa apresenta como objetivo propor estratégias de leitura literária possibilitadas pela semiótica discursiva passíveis de serem trabalhadas com o cordel no 9º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, discutimos sobre o texto e a leitura literária na escola; articulamos conceitos da Semiótica Discursiva com ênfase no Percurso Gerativo da Significação; empreendemos uma leitura do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana; e elaboramos um *e-book* com oficinas de leitura do cordel na perspectiva da Semiótica Discursiva. Nessa direção, utilizamos como base a teoria Semiótica Discursiva, que apresenta um Percurso Gerativo da Significação composto por um nível fundamental, um narrativo e um discursivo. Esta é uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza aplicada e propositiva. Como *corpus*, selecionamos *Romance e Martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Da leitura desse *corpus*, encontramos um sujeito sob o nome de D. Pedro I em busca de realizar-se amorosamente com a dama de companhia, a bela Inês de Castro sem que fosse permitido pela família real. Nesse sentido a temática do amor proibido teve base no *status* de poder, uma vez que de um lado tinha uma plebeia e, de outro, um príncipe real, cujo objeto de desejo dos jovens era viver intensamente esse amor. Como produto técnico, elaboramos um *e-book* contendo quatro capítulos, cada um com uma oficina, explorando desde a estrutura do cordel a categorias do Percurso Gerativo de Sentido, sem que haja necessariamente uma linearidade.

Palavras-chave: Semiótica Discursiva. Ensino e leitura literária. Cordel. *Romance e Martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

ABSTRACT

The time allocated to literary reading in Basic Education is quite shy and, when this practice happens, it cannot effectively attract or encourage students to get involved in this action, since the readings, in most cases, merely serve the purpose of analyzing linguistic elements. Given this aspect, this research aims to propose literary reading strategies made possible by discursive semiotics that can be worked with cordel in the 9th grade of Elementary School. To do so, we discussed texts and literary reading at school; we articulate concepts of Discursive Semiotics with emphasis on the Generative Path of Meaning; we undertook a reading of the cordel *Romance and martyrdom of the beautiful Inês de Castro* by, Jorge Furtado and Klévisson Viana; and we elaborated an *e-book* with cordel reading workshops from the perspective of Discursive Semiotics. In this direction, we use the theory of Discursive Semiotics as a basis, which presents a Generative Path of Meaning composed of a fundamental level, a narrative and a discursive level. This is a bibliographic research, with a qualitative approach and an applied and propositional nature. As its *corpus*, we selected *Romance and martyrdom of the beautiful Inês de Castro*, by Jorge Furtado and Klévisson Viana. From reading this *corpus*, we found a character named D. Pedro I in search of loving fulfillment with a lady-in-waiting, the beautiful Inês de Castro, without being allowed to do so by the royal family. In this sense, the theme of forbidden love was based on the status of power, since on the one hand there was a commoner and, on the other, a royal prince whose object of desire of these young people was to live their love intensely. As a technical product, we created an *e-book* containing four chapters, each with a workshop, exploring everything from the structure of the cordel to categories of the Generative Path of Meaning, without necessarily having a linearity.

Keywords: Discursive Semiotics. Teaching and literary reading. Cordel. *Romance and Martyrdom of the beautiful Inês de Castro* by Jorge Furtado and Klévisson Viana.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

HQ – História em quadrinho

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

a.C – Antes de Cristo

MEC – Ministério da Educação

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

ABL – Academia Brasileira de Letras

ABLC – Academia Brasileira de Literatura de Cordel

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras

PN – Programa Narrativo

F - Função

S₁ - Sujeito de fazer

S₂ - Sujeito de estado

O - Objeto

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: CAMINHOS E REFLEXÕES.....	21
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA	21
2.2 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA	26
3 A TEORIA SEMIÓTICA FRANCESA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO TEXTO	33
3.1 O PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO	33
3.1.1 Nível Fundamental	38
3.1.2 Nível Narrativo	41
3.1.3 Nível discursivo	45
4 SOBRE O CORDEL	49
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CORDEL: ORIGEM, ESTRUTURA E DISSEMINAÇÃO ..	49
4.2. A VERSATILIDADE DAS TEMÁTICAS NOS CORDÉIS.....	55
4.2.1 ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E KLÉVISSON VIANA	58
5 PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
5.1 ORGANIZAÇÃO DO <i>E-BOOK</i> : O CORDEL EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA.....	61
5.2 DO PROJETO ESTRUTURAL E DE DIAGRAMAÇÃO	62
5.3 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS	64
5.3.1 Modelando o Capítulo I.....	66
5.3.2 Modelando o Capítulo II.....	68
5.3.3 Modelando o Capítulo III	70
5.3.4 Modelando o Capítulo IV	71
6 LEITURA SEMIÓTICA DO CORDEL: ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E KLÉVISSON VIANA.....	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	97
ANEXO A – ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E KLÉVISSON VIANA	101
ANEXO B - <i>E-BOOK</i>: O CORDEL EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA.....	106

1 INTRODUÇÃO

Motivado pela observação, como professor de Educação Básica, e aqui referenciamos especialmente o Ensino Fundamental, percebemos que muitas dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos alunos, nesta etapa de estudo, estão intrinsecamente relacionadas a não consolidação do hábito da leitura, o que os impossibilitam também de compreender e de interpretar textos com proficiência. Diante do desejo de propor alternativas que contribuam para a superação desse desafio enfrentado por professores no contexto escola, é que empreendemos esta pesquisa.

Cotidianamente presenciamos situações em que a leitura do texto literário se apresenta como uma prática tímida no contexto escolar nos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que a prioridade maior das aulas de Língua Portuguesa parece ainda se encontrar nas análises dos elementos linguísticos presentes nas estruturas sintáticas. Nesse sentido, o texto literário serve, ainda muito, de objeto para se identificar as relações entre sujeitos e seus complementos, análise de períodos simples e compostos, na maioria das vezes, descontextualizados, o que faz por vezes gerar, por parte dos estudantes, a aversão à leitura.

É essa, portanto, uma das inquietações que nos faz acreditar e propor nesta pesquisa, alternativas como uma leitura literária por meio da Semiótica Discursiva. Perceber na literatura o caminho para essa realidade da prática pedagógica em que o texto literário abranja mais espaços nos contextos de sala de aula, deixando de ser utilizado meramente para análises superficiais, muitas vezes somente de análise linguística, instiga-nos a buscar entender não só a função da literatura, mas também as possibilidades oferecidas por ela e pela semiótica como formas de enriquecer a ação docente.

Apresentamos assim, o conceito de literatura que, para Bonnici e Zolin (2009, p. 20), relacionado à ideia de “gosto” ou “sensibilidade”, é um conceito que fica, na maioria das vezes, distante do contexto escolar, contribuindo assim, para a falta de intimidade dos estudantes com o prazer pela leitura e pela compreensão de um texto que lhes pode proporcionar múltiplos significados. E, quando nos referimos à literatura do cordel, o distanciamento torna-se ainda mais forte, uma vez que essa literatura dificilmente é apreciada nas aulas de Língua Portuguesa em qualquer ano do Ensino Fundamental ou Médio, embora na academia já muito se debata a inserção desse gênero literário de expressão popular na escola.

O gênero cordel pertencente à literatura escrita de expressão popular vem sendo uma literatura de resistência desde que foi inserida na cultura brasileira em fins do século XIX. Com

os processos migratórios no Brasil durante o século XX, o cordel foi difundido em outras regiões, tornando-se conhecido em todo o território nacional (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2018). Esse processo trouxe visibilidade a esse gênero que muito pode contribuir para despertar a leitura em sala de aula da educação básica.

Por ser o cordel um gênero que nos apresenta diversas características com elementos que adjuvam na hora de significá-lo: verso, estrofação, rima, musicalidade, ritmo, valores populares, entre outros elementos de natureza estética, acreditamos que seja eficiente para despertar o gosto pela leitura com ampliação da visão crítica diante das variadas possibilidades de temáticas abordadas.

Tendo o cordel essa riqueza de elementos a serem explorados, não só linguísticos, mas também estéticos, vemos na Semiótica Discursiva uma adequada possibilidade de explorá-lo, considerando que a teoria apresenta um percurso gerativo de significação para a leitura de textos verbais, não verbais e sincréticos, com pesquisas aplicadas e de campo¹ e livros didáticos² aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático e em ação em muitas escolas públicas do país, com eficácia prática já consolidada.

Nessa direção, a leitura do cordel, portanto, deve partir da ideia de que ler é um ato de interação entre leitor e texto, que requer o conhecimento de estratégias específicas de construção de sentidos. E, nesse contexto, é que propomos a leitura do cordel por meio da Semiótica Discursiva como recurso para ampliar as possibilidades de investigação e de interpretação dos múltiplos significados presentes no texto.

Pensando em construir saberes que possam auxiliar o aluno a adentrar no universo da leitura de forma a significar textos com eficiência, bem como ajudar ao professor a mediar o processo, pelo viés da Semiótica Discursiva, queremos saber como o cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, pode ser trabalhado em aulas de leitura nos anos finais do Ensino Fundamental tomando por base a semiótica discursiva.

Considerando esta problemática, partimos do pressuposto de que o referido cordel pode ser lido e compreendido pela semiótica discursiva partindo dos valores nele subjacentes. O que destacamos ser importante é usarmos como base determinados mecanismos da semiótica para realizar a leitura na Educação Básica, a exemplo do que Teixeira (2021) nos assegura ao dizer

1 Dossiê *Semiótica e Ensino* organizado pelas professoras doutoras Maria Nazareth de Lima Arrais, UFCG, e Luzia Helena Oliveira da Silva, UFNT para a *Acta Semiotica et Lingvistica*, disponível no link: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/actas>.

2 TEIXEIRA, Lúcia. DE SOUSA, Silvia Maria. FARIA, Karla. PATTRESI, Nadja. Coleção Apoema. Língua Portuguesa. Editora Brasil. 1 ed. São Paulo, 2018.

que para dar conta das propriedades de cada linguagem, a semiótica desenvolve uma teoria geral da significação cujo modelo metodológico de análise pode ser usado em qualquer texto. Porém, cada linguagem é produzida por meio de propriedades particulares e essas propriedades devem ser consideradas nas relações entre o plano da expressão e o plano do conteúdo, pois não se pode analisar um poema da mesma forma que se analisa uma fotografia, nem uma HQ da mesma forma de um romance.

Corroborando nesse sentido, Barros (2005) afirma que o texto é definido por suas formas de organização ou estruturação que faz dele um “todo de sentido”. Ou seja, cada texto apresenta uma composição particular, utilizando uma linguagem própria e característica do seu propósito comunicativo. Para a semiótica, portanto, o que importa é descrever, explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz.

Para comprovarmos ou refutarmos essa hipótese, o objetivo geral desta investigação é: propor estratégias de leitura literária possibilitadas pela semiótica discursiva passíveis de serem trabalhadas com o cordel nos anos finais do Ensino Fundamental. E para que possamos atingi-lo, os objetivos específicos são: discutir sobre o texto e a leitura literária na escola; articular conceitos da Semiótica Discursiva com ênfase no Percorso Gerativo da Significação; empreender uma leitura do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana; e elaborar um *e-book* com oficinas de leitura do cordel na perspectiva da Semiótica Discursiva.

O cordel escolhido para as oficinas é o *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana, composto por 56 estrofes em formato de sextilha, estrofes com seis versos, sendo que a última estrofe apresenta uma estrutura de oitava, ou seja, formada por oito versos. Nas 16 páginas do folheto, encontramos a história do amor proibido entre o rei D. Pedro I de Portugal e a bela Inês de Castro, uma dama de companhia da sua então esposa, Constança Manuel.

Como aporte teórico para desenvolver esse estudo, buscamos na teoria da semiótica francesa, desenvolvida por Greimas (1973), em especial no Percorso Gerativo do Sentido, estratégias de leitura mais eficazes aplicáveis a um 9º ano do Ensino Fundamental. Entendida como a ciência dos sistemas de e dos processos sgnicos na cultura e na natureza (SANTAELLA, 2019), a semiótica, em geral, abraça todos os campos de construção do sentido por meio das diversas linguagens. Nesse viés, o texto é seu objeto de análise, como oportuna fonte para consolidação do processo de leitura no âmbito escolar. Recorreremos também aos estudos realizados por Barros (2005); Fiorin (2018); Sousa (2018) cujas pesquisas corroboram significativamente para a ampliação do processo de compreensão dos sentidos do texto.

Quando nos referimos à leitura literária no contexto escolar, ancoramo-nos esta pesquisa em autores como: Antonio Candido (2010) e Rildo Cosson (2010), de forma que possamos refletir sobre os espaços do texto literário na escola, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa. Além dos autores citados, recorreremos também à Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que, como documento de caráter normativo, cuja função é definir as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, desde a etapa da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e Médio, apresenta-nos a literatura como possibilidade de desenvolver no aluno o gosto pela leitura, o estímulo à imaginação, ao senso crítico, à fruição estética, bem como enriquecer e ampliar o conhecimento de mundo,

Quanto à presença do cordel no contexto escolar, apoiamo-nos em autores como Marinho e Pinheiro (2012), Nogueira (2006), Santos (2016), além de Nobre (2017), grandes disseminadores e estudiosos desse gênero da literatura popular no Brasil. Suas pesquisas abordam a importância do cordel como instrumento de aprendizagem para todo e qualquer assunto das mais variadas disciplinas.

Essa pesquisa é de natureza aplicada e propositiva, uma vez que a intenção é refletir no âmbito teórico para resolver questões práticas. Por meio de uma abordagem qualitativa, propomos a leitura semiótica do cordel: “*Romance e martírio da bela Inês de Castro*”, de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Nesse universo, faremos uma leitura semiótica do cordel citado amparada no Percorso Gerativo do Sentido proposto por Greimas (1973) e, com base nesse estudo, propomos um produto técnico sobre leitura do cordel para o 9º ano do Ensino Fundamental em forma de *e-book*.

A partir de consultas realizadas em plataformas de publicações de artigos e dissertações, encontramos um número bastante considerável e promissor de pesquisadores que alicerçam seus estudos na semiótica discursiva como proposta de dinamizar e fomentar a importância da leitura na educação básica. Nesse viés, como critério de busca, utilizamos alguns descritores como: *a leitura semiótica do cordel para o 9º ano do ensino fundamental, leitura semiótica do cordel, leitura do cordel, semiótica greimasiana*, cujos fundamentos serviram de base para o aprofundamento e a justificativa dessa pesquisa.

Na busca realizada na Revista: Estudos Semióticos, a partir dos descritores: semiótica greimasiana no limite de janeiro de 2005, a dezembro de 2021 obtivemos 77 resultados. Ao refinarmos a pesquisa nos últimos cinco anos, encontramos 54 resultados dos quais selecionamos quatro pesquisas que serão explicitadas abaixo, a partir de considerações sobre os critérios de escolha para fazer parte desse estudo. Essas pesquisas discutem a teoria

desenvolvida por Greimas, nas suas diversas dimensões de abordagem do texto como objeto de significação.

Por termos utilizado alguns descritores diversificados para essa busca, encontramos estudos variados sobre Semiótica Discursiva, que nos apresentam o quanto essa teoria tem sido objeto de pesquisa nos mais diversos campos. Em um trabalho publicado em 2019, pela pesquisadora, Fernanda Valeska Mendes da Silva, intitulado: *Semiótica e Ensino: possibilidades para o trabalho com leitura no Ensino Fundamental*, há um direcionamento para essa etapa de ensino no que se refere à proficiência de leitura, tendo como foco a semiótica discursiva.

Esse trabalho de Fernanda Valeska apresenta a semiótica discursiva como proposta para melhorar o processo de aquisição e desenvolvimento de uma leitura eficiente na escola. Ela apresenta sugestões de como trabalhar a leitura, como, por exemplo, o poema *Essa Nega fulô*, de Jorge de Lima, levando em consideração a construção do sentido do texto pelo aluno durante todo o processo de contato com o texto. Assim, incluímos essa pesquisa por percebermos que ela contribui significativamente para desenvolvimento da prática de leitura em sala de aula, visto que é esse também o nosso objetivo.

Em outra busca realizada também na mesma revista, encontramos a pesquisa de José Leite Jr. e Vinícius da Silva Vieira, *Ensino e aprendizagem de literatura no nível médio da região metropolitana de Fortaleza: progressão cognitiva e interação discursiva*, publicada em 2019, que, embora apresente como foco a etapa do ensino médio, quanto ao estudo do texto literário, verificamos importantes discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem com uma abordagem da leitura literária na sala de aula. Essas discussões fortalecem a nossa abordagem, visto que propomos a leitura do texto literário na perspectiva da semiótica discursiva direcionando nosso estudo, porém para ensino fundamental, posto que, acreditamos ser esse o alicerce para despertar no aluno o prazer da leitura.

Pesquisamos também na base de dados da CAPES, Plataforma Sucupira, no dia 15-02-2022, apareceram 1.327.121 resultados com os descritores: leitura semiótica do cordel para o 9º ano do ensino fundamental. Refinando a pesquisa, somente para dissertações de mestrado profissional, obtivemos 87.106 resultados. Refinando ainda mais a pesquisa para os últimos cinco anos, obtivemos um resultado de 53.731. Quando pesquisamos limitando para o campo de nome do programa – LETRAS, obtivemos 2.141 resultados. Ao refinarmos para a área de conhecimento de Língua Portuguesa, obtivemos 2.087 resultados. E, especificando para área de concentração de linguagens e letramentos, somente nos últimos quatro anos, obtivemos 1.874 resultados, dos quais usamos como critérios de inclusão ou exclusão, os descritores como:

o cordel, a semiótica para o 9º ano do Ensino Fundamental, presentes nos títulos dos trabalhos, cujo direcionamento estivesse mostrando, por meio dos resumos, uma relação do cordel e a semiótica discursiva como proposta de leitura em sala de aula, visto que o número encontrado inicialmente foi bastante alto.

Percebemos, mediante essa pesquisa na Plataforma Sucupira, que o cordel, nesses últimos quatro anos, vem sendo objeto de estudo em vários trabalhos acadêmicos, o que evidencia a importância desse gênero não só no contexto dos pesquisadores da literatura de expressão popular, como também sendo um instrumento importante para fomentar o desenvolvimento da leitura literária na escola. No entanto, a grande maioria dos trabalhos publicados mantém especificamente o foco do cordel em uma perspectiva de incentivo à leitura por meio de estratégias do letramento literário. Para tanto, dentre eles, selecionamos apenas aqueles que fazem referência à leitura do cordel em sala de aula.

Outra dissertação que selecionamos também na mesma plataforma anterior foi: *Tradução intersemiótica e literatura de cordel: Antônio Francisco vai à escola*, de Synara Tâmara Fernandes Carlos. O critério de escolha foi que esse trabalho publicado em 2018, fomenta a valorização histórica do cordel, bem como apresenta uma proposta de intervenção com leitura e produção do gênero em estudo. Essas contribuições são de fato relevantes, embora o trabalho de Carlos não se fundamente na teoria semiótica discursiva.

Dessa forma, selecionamos na plataforma sucupira, a dissertação: *A leitura do cordel em sala de aula do 9º ano do ensino fundamental: caminho para a constituição do significado*, escrita por Jaerly Dias Rolim de Lima, publicada em 2018, cujo estudo trata, assim como o título já nos indica, da leitura do cordel por meio da Semiótica Discursiva como base da construção do sentido do texto. Essa perspectiva se diferencia do nosso trabalho, uma vez que não queremos saber quais as contribuições da semiótica para a leitura e para a interpretação do cordel, considerando as variadas pesquisas que já mostram essas contribuições, queremos, sim, elencar ações didáticas para o trabalho com a leitura. Com uma proposta de intervenção que aborda a leitura por meio do percurso gerativo do sentido de Greimas, a pesquisa de Lima mostra-se relevante não só para a continuação de estudos nessa área, mas também para fomentar a importância do incentivo à leitura no contexto escolar, além de incentivar o valor social da poesia de expressão popular como o cordel.

Diante do exposto, esta pesquisa se justifica já de início por contribuir para a educação, na perspectiva da leitura do texto literário, das escolas de Ensino Fundamental do Brasil. Entendemos que o trabalho com a leitura deve ser a ação inicial de toda prática pedagógica cujo objetivo principal seja manter o vínculo afetivo do aluno com atividades que busquem vivenciar

e reviver os momentos descontraídos de contato com as histórias reais e/ou imaginárias, contadas de forma, oral ou escrita, na cultura popular.

Vale destacar, sobretudo, que todo e qualquer gênero textual/discursivo pode ser objeto de leitura e análise na perspectiva semiótica. Escolher a poesia de cordel não desmerece nenhum outro gênero, pelo contrário, essa poesia pode e deve ser a porta de entrada para o contato com os mais diversos gêneros, na medida em que vão surgindo as necessidades de ampliação do repertório do leitor. Usar o cordel como instrumento para se desenvolver um trabalho que propõe estratégias diversificadas de leitura surge da necessidade de se explorar melhor não só as características desse gênero, suas possibilidades comunicativas de contar histórias do imaginário popular, muitas vezes presentes no domínio oral da sociedade por meio deste gênero literário registradas, como também suas possibilidades de compreensão e interpretação.

Para tanto, estruturamos esta pesquisa em quatro partes centrais, além desta introdução que contém a metodologia. A primeira parte, que corresponde ao segundo capítulo, apresenta considerações sobre a importância do ato de ler para a formação de um cidadão crítico e participativo (FREIRE, 1989); as contribuições que o texto literário pode trazer para a formação humana (CANDIDO, 2011); além de reflexões sobre espaço que o texto literário ocupa no universo escolar principalmente nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental.

A segunda parte, que corresponde ao terceiro capítulo, discorre sobre a semiótica discursiva de Greimas (1973) por meio do percurso gerativo do sentido e seus níveis de composição, nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Nessa parte, aprofundamos os estudos da teoria semiótica para evidenciar a sua relevância e possibilidades de melhorar o processo de leitura e de compreensão textual

Na terceira parte, que corresponde ao quarto capítulo, apresentamos o gênero cordel com caracterização, origem, estrutura e disseminação, como texto pertencente ao universo da literatura de expressão popular (PINHEIRO; MARINHO, 2012). Agregado a esta discussão, apresentamos o cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, como *corpus* da pesquisa.

A quarta parte, que corresponde ao quinto capítulo, apresenta a metodologia cuja característica corresponde a uma metodologia aplicada e propositiva, uma vez que a intenção é refletir no âmbito teórico para resolver questões práticas, oferecendo, para tanto, um material técnico com proposta de leitura literário de um cordel. A abordagem caracteriza-se como qualitativa, pois aqui projetamos, conforme explica Prondanov & Freitas (2013), um trabalho de interpretação e compreensão, para a atribuição de significados como a base para o processo de leitura de texto.

Ainda no quinto capítulo, encontramos o projeto de elaboração e organização do *e-book* que servirá como material didático-pedagógico de apoio para que os professores possam desenvolver juntamente com seus alunos práticas de leitura literária que despertem e ampliem seus horizontes de interpretação e de compreensão textual por meio da Semiótica Discursiva.

A última parte, que corresponde ao sexto capítulo, foi destinada à leitura semiótica do cordel: *Romance e Martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Este é o espaço no qual apresentamos uma leitura analítica do cordel com base em partes do percurso gerativo do sentido proposto por Greimas (2021), por meio das categorias: presença da subjacência do amor proibido e, subjacentes a esta categoria, as subcategorias que movimentam determinadas relações sociais como: a identificação das relações culturais e sociais entre os atores da enunciação por meio do tempo e do espaço; além dos temas: justiça e liberdade.

Além do que chamamos de partes centrais, temos a introdução, as considerações finais, referências e anexos. A introdução apresenta a motivação desta pesquisa, a temática, os objetivos, um breve estado da arte, a relevância da pesquisa, além das partes que compõem todo esse trabalho. Nas considerações finais, pontuamos os resultados a que chegamos após estudo teórico, análise e elaboração do material com estratégias de leituras literárias com base na Semiótica Discursiva. Em seguida, teremos as referências cujos autores e autoras pesquisados não só nos respaldarão nos estudos mais aprofundados sobre essa temática, mas também contribuiram para o enriquecimento desse estudo, como também fundamentaram cada capítulo dessa pesquisa. Por fim, nos anexos, visualizaremos a digitalização do cordel *Romance e Martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana na íntegra e o *e-book* intitulado de: O cordel em sala de aula: uma proposta de leitura.

2 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA: CAMINHOS E REFLEXÕES

Este capítulo pretende atender ao objetivo específico elaborado para esta pesquisa: discutir sobre o texto e a leitura literária na escola. Para tanto, apresenta dois subtópicos: o primeiro traça considerações sobre a leitura literária com base nas reflexões de Candido (1972); e o segundo discorre sobre o texto literário em sala de aula, seguindo os estudos de Cosson (2010).

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEITURA LITERÁRIA

Para iniciar esta discussão, escolhemos o vocábulo “Palavramundo” que foi cunhada por Freire (1989) em seu texto: “A importância do ato de ler” para descrever didaticamente a indissociável relação entre a palavra e o seu significado no mundo. Segundo Freire (1981, p. 19-20) “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele”. Ou seja, o ato de ler inicia-se bem antes do primeiro contato com a palavra escrita, em qualquer manual pedagógico, ou em qualquer gênero textual de circulação no contexto social. Desse modo, tornamo-nos leitores do mundo e, posteriormente, vamo-nos constituindo como sujeitos capazes de adquirir as habilidades necessárias para lermos a palavra inserida nos diversos contextos comunicativos.

Seguindo por esta ideia, a atividade da leitura é concebida por Kleiman (2007) como interação do leitor com o texto cuja função desse leitor é construir não apenas o significado global do texto, mas procurar pistas formais para formular e reformular as hipóteses e/ou as conclusões. Nesse aspecto, é preciso considerar que essa interação e essa construção dos significados expressos pelo texto só serão possíveis, se consolidadas as habilidades que nos possibilitam relacionar o mundo em nossa volta ao mundo apresentado nos livros.

Ao adentrarmos no processo pedagógico e sistemático da aprendizagem da leitura no contexto escolar, somos apresentados às primeiras letras, em geral, àquelas que formam o nosso primeiro nome. E, aquele mundo, anunciado por Freire, que antes era apenas observado e verbalizado por meio da fala, passa a ganhar formas e representações a partir da palavra escrita. É a partir desse contato com o texto que vamos descobrindo e construindo os objetivos pelos quais lemos, pois, como afirma Solé (1998), sempre lemos para algo, para alcançar uma finalidade. Os objetivos e finalidades que fazem o leitor ser atraído pelo texto são variados: desde devanear, preencher momentos de lazer, informar-se sobre algum assunto até para desenvolver uma atividade, a leitura proporciona essa interação e essas possibilidades.

Dessa forma, a cada contato com a leitura, vamos tomando conhecimento do vasto mundo das palavras e dos livros. Vamos, sobretudo, familiarizando-nos com eles a ponto de envolvermos efetivamente com o texto literário cuja função, segundo Zilberman (2008), é tratar de sentimentos, sensações e situações que vinculam fantasia e realidade, constantemente presentes em nossa própria vida.

A esse respeito, Candido (1972, p.804) afirma que:

A fantasia quase nunca é pura. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade que pode servir de entrada para pensar na função da literatura.

Portanto, adentrar no universo da leitura e, em especial, o universo da leitura literária, é permitir-se vivenciar outros mundos, é criar e recriar, por meio da fantasia, outras realidades, é, sobretudo, como afirmou Candido (2011), entrar em contato com alguma espécie de fabulação, uma vez que não há povo e não há homem que possa viver sem ela. Ou seja, o contato com a literatura é acima de tudo uma necessidade humana, pois ela faz parte da nossa formação e da nossa constituição como sujeitos sociais.

Para Brandão e Micheletti (2007, p. 22):

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação.

No entanto, esse processo de transformação, por meio da linguagem literária só será efetivamente vivenciado se de fato o texto literário for objeto de apreciação no contexto de sala de aula e, posteriormente, partir também para fora dos muros da escola. Pois, é importante enfatizarmos que, por mais que a literatura esteja presente nos programas escolares, desde as séries iniciais, há que se considerar que essa linguagem circula timidamente nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, visto que há lacunas e fragmentações no contato dos alunos com os gêneros literários.

É notório que nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o texto literário seja por meio da contação de histórias, seja por meio da oralização do texto escrito faz-se mais presente do que nas etapas finais do Ensino Fundamental, cujos espaços e tempos pedagógicos são divididos

entre as várias disciplinas curriculares e destinados também para resolução de atividades teóricas, reduzindo assim, os momentos de leitura por fruição e deleite. Diante dessas observações percebemos as lacunas deixadas em cada etapa educacional, visto que a prioridade é dada, muitas vezes, a atividades de análise linguística. E, quando se trata das séries que compõem os três anos do Ensino Médio, percebemos que o que de fato ocorre é propriamente o ensino da história da literatura. A esse respeito, Rezende (2018, p.95) afirma que:

A leitura literária [...] está irremediavelmente presente nos programas escolares (ainda às vezes identificada como “ensino da literatura”). Em geral apresentada como “formação do leitor” na segunda etapa do Ensino Fundamental e “sistemizada” no interior da história da literatura no Médio [...].

Acreditamos ser esse um dos grandes afastamentos do texto literário da vida dos estudantes, o fato de estudarem literatura exclusivamente como elemento da história da literatura, tornando-o um mero instrumento de investigação e confirmação das mudanças sociais por meio dos contextos de cada escola literária e de cada época em que o texto foi publicado.

Esse tipo de visão utilitária da literatura na escola limita a capacidade de humanização por meio da leitura por desejo, por prazer. Limita também, a capacidade do estudante de viajar pelo mundo imaginário do texto e extrair desse mundo ficcional e/ou fantástico, os mais diversos significados. Limita, inclusive, a capacidade de discordar do autor, do narrador, dos personagens, de criar outro final para a história, ou seja, não há uma apropriação suficiente dos sentidos propostos pela leitura de forma que o leitor possa criar novos textos a partir das possibilidades sugestivas que cada gênero literário oferece.

Nessa direção, torna-se importante destacarmos que são diversos os significados, os sentimentos, as sensações e os sentidos provocados no leitor pelo texto literário. A linguagem literária com suas características de imprimir, por meio do conceito de *mimese* de Aristóteles (384 a.C – 322 a.C.), a observação do comportamento humano considera que esse comportamento não segue modelos reguladores, pois o ser humano age sem obedecer a regras e com grande variedade de atitudes, gerando possibilidade de criação para a invenção literária, possibilitando assim, a capacidade de criar enredos ficcionais os quais constituem-se como plausíveis e verossímeis em relação aos eventos observáveis (PALHARES, 2013).

É por meio dessas características citadas do texto literário que chegamos ao conceito de literatura adquirido a partir do século XIX como “uso estético da linguagem escrita” (BAGNO & MARCIONILO, 2020), posto que entre tantas outras significações, a literatura busca pelo

uso específico de uma linguagem estética o poder de não somente ressignificar o que seja um texto literário, como também nos fazer entender que esse tipo de linguagem faz sentido para o leitor a partir da descoberta das mais variadas sensações.

Nesse contexto, faz-se pertinente a ideia de leitura, segundo Bagno e Marciolino (2020, p.40):

[...] ler é um remédio que pode se transformar em veneno; a leitura pode embelezar a vida, mas também afastar da vida (a força da ilusão é então proporcional à da desilusão); ler responde a uma necessidade de compensar a insuficiência do real (ou “ler cria o sentimento da insuficiência do real”); há um modelo de ler destrutivo (que é reflexo invertido do que seria um modo de ler construtivo); a má leitura depende da atitude do leitor, mas também do tipo de livro lido [...]. Em suma, a leitura tem a ver com a alienação, a dependência, a doença, a morte, o veneno, mas também com a proteção, o refúgio, o alisamento e o embelezamento.

A partir dessas considerações, surge, portanto, o questionamento: quais gêneros textuais podem nos provocar tamanhas e diversificadas sensações? Essa pergunta requer um estudo mais aprofundado sobre o sentido da leitura literária e demandaria muitas análises de textos de diversos gêneros que pertencem ao campo da literatura para se chegar a uma resposta plausível. Porém, cabe-nos salientar que é possível sim, partirmos do pressuposto de que há textos que têm a capacidade de provocar no leitor a imitação do comportamento dos personagens, como por exemplo: “*Os sofrimentos do jovem Werther*” do escritor alemão Goethe publicado em 1774, (GOETHE, 2010), cujo comportamento do jovem apaixonado ao ver a impossibilidade de realizar o seu desejo de casar-se com a jovem Charlotte, que fora prometida a outro homem, comete então o suicídio, influenciando assim, vários jovens daquela época a fazerem o mesmo diante de semelhante contexto.

Vale salientar que o poder influenciador do texto sobre as atitudes do leitor poderá sim ser possível, pois de acordo com Silva (2009), ao entrarmos em contato com o texto, são dois mundos que se tocam: o mundo do autor e o mundo do leitor. Este, ao entrar em contato com o mundo daquele, poderá ter reações diversas como de reconhecer-se no mundo evidenciado pelo autor ou ser surpreendido por outra realidade. Silva (2009, p. 24) afirma ainda que:

Se a experiência de vida de ambos for parecida, se o texto falar de experiências semelhantes às já vividas pelo leitor, se a história se situar em locais de sua vivência, se o tempo retratado for aquele que o leitor conheceu, a leitura vai ter o sabor gratificante do reconhecimento. Se, ao contrário, o mundo da ficção lida for totalmente diferente da experiência do leitor, ele terá o prazer da descoberta. Sempre, porém, haverá, no momento da leitura, o cruzamento de dois mundos. Por isso, a leitura de um mesmo livro nunca será igual para todos os leitores, nem para o mesmo leitor, em tempos diferentes de sua vida.

Posto isso, é necessário ressaltarmos que o poder envolvente da leitura literária sobre o leitor vai depender, obviamente, do quão entregue for essa experiência, ou seja, é preciso que o leitor de fato esteja disposto a ser levado pelo encantamento da linguagem a ponto de sentir-se tocado, para não só realizar o que ali ele leu com paixão, com prazer, mas acima de tudo, estar disposto a refletir sobre as experiências da ficção na imitação da realidade.

Nesse viés, Silva (2009) nos diz que os limites da ficção são os da humanidade, visto que esses limites não se circunscrevem a um determinado lugar ou indivíduo. É diante da ficção literária que se instala um curioso processo de identificação entre leitor e personagem, que não acontece na singularidade do fato real, ou seja, a esse processo de identificação também podemos chamar de processo de reflexão, pois mediante o contato com a linguagem artística da literatura, com sua subjetividade e expressividade, podemos desenvolver as habilidades para analisar criticamente as realidades, sejam elas ficcionais ou não.

É, portanto, imensurável o poder transformador da literatura na construção do senso crítico e do envolvimento do leitor no mundo lúdico, criativo e encantador. As competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental propostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmam, entre outras coisas que se deve possibilitar a participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades da vida humana e de pleno desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2018).

Dito isso, a competência específica número nove da BNCC considera que o aluno deve:

Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura, (BRASIL, 2018).

Portanto, serão nas práticas escolares que deverão ocorrer esse envolvimento, visto que, na maioria das vezes, é esse o único espaço em que os estudantes possuem a possibilidade de entrar no mundo fabuloso da literatura. Candido (2011, p 177) afirma que: “[...] ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia [...]”. Dessa forma, a responsabilidade de desenvolver ações que tornem essa prática possível é dada às escolas, não omitindo assim a responsabilidade da família em proporcionar a continuação dessa prática.

É, portanto, nessa perspectiva que acreditamos nas estratégias de leitura literária possibilitadas pela Semiótica Discursiva como forma de contribuir para a efetivação de uma

prática eficaz de leitura, visto que o texto, enquanto objeto de significação (BARROS, 2005), deve ser lido, compreendido e, explorado nas suas mais diversas possibilidades comunicativas.

Após discutirmos sobre o texto numa perspectiva mais geral, especificando dentre da concepção do texto literário, no tópico seguinte discutiremos sobre o texto literário na sala de aula.

2.2 O TEXTO LITERÁRIO NA SALA DE AULA

Ao fazermos referência ao texto literário e sua inserção como instrumento de aprendizagem na sala de aula, precisamos fazer algumas considerações históricas sobre esse processo, uma vez que a utilização desse tipo de texto como recurso pedagógico nos remete ao passado, desde quando surgiram as antigas civilizações, exatamente porque a literatura já era usada como matéria de formação, ensino e aprendizagem em diferentes culturas (COSSON, 2010).

A esse respeito, Cosson (2010, p.55) afirma que:

No Egito Antigo, por exemplo, a educação de um escriba consistia, entre outras coisas, em anos de prática de ditados e cópias de textos, muitas deles literários. É assim que muito do que sabemos de belas palavras e sentenças escolhidas para a distração do faraó e sua corte, conforme era designada a escrita literária na época, deve-se ao trabalho árduo de aprendizagem daqueles jovens escribas.

Ou seja, ler e escrever literatura, mesmo que atividade meramente de reprodução do texto, é uma tarefa que se confunde com a origem das primeiras ideias de sociedade civilizada. Assim como no Egito Antigo, outras civilizações também desenvolveram sua formação por meio da literatura, como no caso dos gregos, que utilizavam os poemas homéricos, as tragédias e as comédias, com sua função catártica, segundo Aristóteles, como forma de aprendizagem não só da leitura, escrita, mas também da sua formação moral e política (COSSON, 2010).

É importante destacar também que a formação histórica das sociedades civilizadas se constituiu por meio dos grandes contadores de histórias, inicialmente orais, desde o início dessas civilizações já citadas que, posteriormente, com o surgimento da escrita, tornaram-se registros fundamentais não só para a manutenção das manifestações culturais dessas épocas, até os dias atuais, como também para o desenvolvimento intelectual desses povos. O saber literário, portanto, surge e está presente na vida da humanidade desde a sua organização social, além de acompanhar o homem por todos os percursos e contextos nos quais ele se insere.

É a partir dessas reflexões históricas que queremos iniciar essa discussão e chegarmos ao contexto escolar de sala de aula com a presença do texto literário na contemporaneidade. Sabemos que, depois de tantos séculos, milênios de sua criação e utilização como instrumento de aprendizagem, a literatura permanece timidamente sendo inserida como objeto de estudo e análise dos significados do texto nos espaços escolares, visto que como instituição social que atua nesse contexto da sociedade da informação, a escola muitas vezes dá prioridade a outros gêneros textuais, deixando pouco espaço para a leitura dos gêneros literários.

No contexto dessa necessidade de diversificação de gêneros com inserção do literário na escola, Brandão e Micheletti (2007, p. 25) escrevem:

A escola é uma instituição não apenas social, mas claramente a serviço de uma sociedade. A sociedade capitalista voltada para a tecnologia e o acúmulo de bens avalia resultados quantificando a produção. Nesse cenário, a linguagem valorizada é a conceitual, que aponta com clareza para a informação. As comunicações interpessoais ficam restritas a trocas de um capital técnico e científico acumulado, bem como a transmissão de valores morais que a sociedade deseja perpetuar, para manter não só a sua organização, mas para garantir certas hegemonias. Assim, a linguagem da escola volta-se, equivocadamente, apenas para a praticidade, por isso encara a literatura como algo suspeito, frívolo.

É diante dessa visão superficial da literatura nos espaços escolares que alguns materiais didáticos do Ensino Fundamental ainda trazem o texto literário como instrumento de ensino da disciplina de Língua Portuguesa com seus aspectos linguísticos, gramaticais, atividades de compreensão, interpretação e produção textual. Cabe, assim, ao professor, além de cumprir com todos os campos de atuação do ensino de Língua Portuguesa, por meio de uma rotina programada e estruturada pelos programas externos à sala de aula, destinar um tempo pedagógico para a leitura literária. Divididos por unidades ou capítulos, os manuais didáticos apresentam, geralmente, nas aberturas dessas unidades ou capítulos diversos gêneros textuais, entre eles, abrem-se os espaços para o texto literário que muitas vezes vem de forma fragmentada, limitando o acesso do estudante ao material original e completo.

Sobre esse aspecto, Silva & Martins (2010, p.27) afirmam:

A leitura exercida na escola costuma ter ritmo próprio, controlado pelos programas de ensino e desenhos curriculares. O professor dos anos iniciais do ensino fundamental, ancorado em uma tradição que lhe exige o ordenamento dos conteúdos em disciplinas, tempos de aulas, intervalo para o recreio, depara-se com práticas de leituras restritas em amplitude e compreensão.

É, portanto, dessa forma que ainda existem leituras realizadas no contexto de sala de aula, restritas a fragmentos de textos e/ou limitadas quanto às expectativas e aos horizontes de interpretação próprios da linguagem literária. Nesse sentido, o professor, como aquele que convive com os alunos, tem oportunidade de atuar como provedor da ação pedagógica na sua sala de aula. Seguir os tempos estabelecidos pelos programas escolares não o impede de planejar momentos de contato com a fruição despertada pela leitura literária; apresentar obras clássicas da literatura nacional e universal; propor e incentivar a leitura de gêneros literários variados, como a poesia de cordel, pertencente ao universo da literatura de expressão popular, seja nas séries iniciais, seja em todas as etapas da educação básica.

Entendamos, no entanto, com essas considerações que não se está querendo dizer aqui que não deve haver manuais didáticos, instrumentos norteadores e orientadores do trabalho pedagógico, como os programas preestabelecidos pelos órgãos gestores da educação. Os instrumentais, guias e manuais pedagógicos de orientação cumprem, pois, suas funções de organização dos tempos pedagógicos e trazem suas contribuições em todo o processo de ensino e aprendizagem, porém, a reflexão que fazemos é sobre a limitação dada ao texto literário, uma vez as suas múltiplas possibilidades de exploração da interpretação se restringem a uma relação amistosa dentro do processo de formação do leitor.

Quando nos referimos acima sobre os alunos serem apresentados aos clássicos da literatura nacional e universal, muitas vezes classificamos de forma equivocada esses livros como paradidáticos e, diante dessa fragilidade classificatória, faz-se necessário explicitar as especificidades que diferenciam livros didáticos de livros paradidáticos. Esses termos são usados no contexto escolar e na literatura educacional para diferenciar os tipos de instrumentos que auxiliam o trabalho tanto de formação docente, estudo e pesquisa, leitura por deleite e prazer, quanto material de apoio no desenvolvimento da prática pedagógica do professor em sala de aula.

De forma simplificada, podemos considerar que livros didáticos são aqueles que apresentam uma estrutura sequenciada de conteúdos programáticos de qualquer área de conhecimento como linguagens, humanas, natureza e matemática destinada às séries do ensino fundamental e do ensino médio. Ou seja, são livros que elaborados para um determinado nível e etapa escolar, cumprem uma função de instrumento de apoio pedagógico tanto para o professor quanto para o estudante que necessitam de um material de estudo que aborde os conteúdos básicos e necessários para o desenvolvimento de habilidades e competências, além de orientar o docente em seu trabalho cotidianamente.

Diferentemente dos livros didáticos, os paradidáticos, segundo a definição de Munakata (1997) são livros que têm características próprias, isto é, não seguem uma seriação e nem uma sequência de conteúdos conforme preconiza o currículo oficial. Desse modo, o que define os livros paradidáticos é o seu uso como material que complementa (ou mesmo substitui) os livros didáticos (MUNAKATA, 1997). Assim, é importante entendermos que existem os paradidáticos que se propõem a construir conhecimentos de diversos campos de atuação, que estão a serviço da pesquisa, dos estudos de divulgação científica, como também os paradidáticos literários, aqueles que nos apresentam leituras diversificadas de histórias ficcionais, romances ou não, como os livros pertencentes aos diversos períodos históricos, segundo uma representação estética em contextos, épocas e estilos literários distintos.

Como dissemos no início desse tópico, o texto literário era a base para a formação das civilizações antigas, portanto, acreditamos que se deve repensar a importância da literatura no contexto escolar como instrumento de fruição, de leitura por deleite, de momento de exploração do horizonte de expectativas dos estudantes, mas também como um dos direitos essenciais para a formação humana.

Quando nos referimos ao texto literário em sala de aula como um dos direitos dos estudantes, estamos reafirmando o que tão bem disse o escritor Antonio Candido ao reconhecer a literatura como um dos direitos necessários ao ser humano em seu texto: “Direito à Literatura” (2010). Candido (2010, p. 182), ao fazer considerações não só sobre o poder de humanização e de transformação exercidos pela literatura na vida humana, afirma que: “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. É, portanto, sob essa ótica que devemos conceber o texto literário no âmbito escolar, como recurso necessário e indispensável para a formação de um leitor competente e de um ser humano que se reconhece como agente essencial no processo de construção de uma sociedade justa.

Nessa direção, faz-se importante democratizar o acesso à leitura literária, de forma que nos tornemos mais compreensíveis e tolerantes diante de uma sociedade diversa e complexa (AL, 2008). Ainda seguindo esta ideia, Al (2008, p.32) escreve que:

A leitura literária democratiza o ser humano porque elimina as barreiras de tempo e espaço, mostra que há tempos para além do nosso tempo, que há lugares, povos e culturas para além da nossa cultura, e assim nos torna menos pretenciosos, menos presunçosos – o sentido da relatividade e da pequenez de nosso tempo e lugar é condição essencial para democratizar a cultura.

Embora o Ministério da Educação (MEC) tenha instituído em 1997 o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) cujo objetivo foi democratizar o acesso ao texto literário pelos alunos das escolas públicas de todo país e fomentar a importância da literatura para a formação de um cidadão leitor proficiente (BRASIL, 2010; FERNANDES, 2017), há algumas reflexões que devemos fazer a esse respeito. Esse programa distribui livros literários para todas as etapas do ensino básico, porém, muitas vezes nos deparamos com realidades escolares em que esses livros não são acessíveis aos estudantes, pois, encontram-se guardados em locais fechados cuja recomendação é para não desorganizar o ambiente.

É preciso que haja juntamente com esse programa de distribuição, ações como construção de espaços nas escolas para que esses livros não sejam guardados em lugares inadequados, fechados, distantes do acesso dos alunos. Além disso, há a necessidade de profissionais habilitados como bibliotecários que não só organizem esses espaços, mas também contribuam junto à escola com ações, projetos de incentivo à leitura literária, pois de acordo com Cereja (2005), há pouco interesse pelos gêneros literários nas escolas. Esse pouco interesse pode ser resultado da falta de incentivo não só pela família, mas também por quem deve promover e desenvolver esse hábito como ação permanente da formação dos estudantes, ou seja, a escola.

Refletindo ainda sobre o pouco espaço que o texto literário ocupa na sala de aula e sobre a falta de ações permanentes que a escola deveria desenvolver para inseri-lo cada vez mais nesse contexto, referenciamos aqui, Base Nacional Comum Curricular de 2018 que, como documento que normatiza as diretrizes educacionais para toda a educação básica nacional, apresenta-nos o texto literário como uma experiência essencial para a formação do estudante em todas as etapas do ensino básico. Importante destacar que aqui, apesar de pontuarmos para literatura infantil, esse não é nosso foco. Abordamo-la apenas para afirmar a importância dessa arte desde a mais tenra idade. Nessa direção, a BNCC já menciona o texto literário como importante instrumento de incentivo ao gosto pela leitura. Segundo a BNCC (2018, p.42):

As experiências com a literatura infantil, propostas pelo educador, mediador entre os textos e as crianças, contribuem para o desenvolvimento do gosto pela leitura, do estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo. Além disso, o contato com histórias, contos, fábulas, poemas, cordéis etc. propicia a familiaridade com livros, com diferentes gêneros literários, a diferenciação entre ilustrações e escrita, a aprendizagem da direção da escrita e as formas corretas de manipulação de livros.

Ou seja, apresentar o texto literário aos estudantes, em todas as etapas de sua formação, é uma forma de envolvê-los nesse universo de uma linguagem plurissignificativa; é contribuir

para o desenvolvimento do senso estético, crítico; é proporcionar o seu crescimento intelectual, sua visão de mundo; é, acima de tudo, formar bons leitores, capazes de usar da sua imaginação para elaborar novas leituras, saber escolher bons livros e manipular os mais diversos discursos.

Nas etapas do Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, a BNCC organiza os diversos gêneros textuais de circulação na sociedade em campos de atuação e entre eles, encontra-se o campo artístico-literário que fomenta, entre outras coisas, a importância da formação estética veiculada à experiência de leitura do texto literário, bem como a competência para a compreensão dessa leitura, com certa autonomia, dos mais variados gêneros da literatura. Além disso, é por meio desse campo de atuação que o aluno terá sua continuidade formativa como leitor literário, de forma especial, destacando o desenvolvimento e a habilidade da fruição, evidenciando a condição estética desse tipo de leitura (BRASIL, 2018).

Seguindo essa linha de raciocínio, a BNCC (2018, p. 138) afirma que “para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor”. Ou seja, deve, assim, pensar na formação de um sujeito leitor que seja provocador e provocado pelo texto de maneira que possa haver uma leitura fluida, autônoma, com a capacidade de operar mudanças, de humanizar e transformar a forma como esse sujeito vê e aprecia não só os textos em geral, mas também o mundo a sua volta.

Na etapa do Ensino Médio, a BNCC (2018) mostra que o texto literário deve continuar sendo o centro de estudo, assim como é evidenciado na etapa do fundamental, porém é preciso ampliar o repertório de competências e habilidades leitoras de forma que haja uma abrangência maior em relação à literatura juvenil, à literatura periférico-marginal, ao texto literário culto, clássico e popular, contemplando assim, todas as diversas manifestações da linguagem literária. No entanto, é válido destacar que, apesar dessas considerações importantes contempladas na BNCC sobre o texto literário e sua abordagem no contexto escolar, ainda encontramos entraves que dificultam esse trabalho, como já mencionamos em outro momento, além de situações amistosas que imperam sobre essa realidade.

Assim, apresentar estratégias de leitura literária possibilitadas pela Semiótica Discursiva constitui como um dos objetivos específicos dessa pesquisa, embora conheçamos alguns métodos já bastantes populares utilizados por diversas escolas, quando o assunto é leitura. Por meio de projetos que recebem nomes como: “café literário, piquenique literário, rodas de literatura” entre outros, vemos a leitura literária fazendo parte em alguns momentos pedagógicos, porém não sendo uma prática constante, usada, na maioria das vezes, com finalidade avaliativa, o que tira o encanto e o envolvimento espontâneo do aluno com a

literatura. Esses momentos são importantes, mas não se consolidam como uma prática permanente no contexto de sala de aula. E, por serem usados como estratégia avaliativa; mais contribuem para o afastamento do que promover a inserção dos estudantes no universo do texto literário.

Realizadas as considerações sobre o texto literário na sala de aula, apresentaremos no capítulo seguinte, a teoria semiótica francesa, com base nos estudos de Greimas, cuja função é abordar o texto numa perspectiva discursiva, mediante a análise por meio de um percurso gerativo do sentido.

3 A TEORIA SEMIÓTICA FRANCESA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVA DO TEXTO

Este capítulo atende ao segundo objetivo específico desta investigação: articular os conhecimentos teóricos construídos pela Semiótica Discursiva de linha francesa. Para isso, fizemos uma abordagem sobre os estudos do signo linguístico desde Saussure (2006), passando por Hjelmslev (1975) até o surgimento dos estudos semióticos proferidos por Algirdas Julius Greimas (2021) a partir de um Percurso Gerativo da Significação e suas subdivisões em níveis como, Nível Fundamental, Nível Narrativo e Nível Discursivo.

3.1 O PERCURSO GERATIVO DA SIGNIFICAÇÃO

Em uma abordagem inicial, é válido destacar que desde os estudos da arte retórica, pelos gregos, por volta do século V a. C., a linguagem tornou-se objeto de pesquisa e observação (PAULINELLI, 2014). No entanto, neste campo filosófico, a língua era vista como expressão do pensamento para a construção do discurso persuasivo, especialmente, da capacidade de se produzir a argumentação (PAULINELLI, 2014).

Nas primeiras décadas do século XX, passado esse lapso temporal, as ideias do linguista suíço, Fernand Saussure, com seu Curso de Linguística Geral, lecionado entre em 1907 e 1911, tornaram-se ponto de partida do pensamento que caracteriza a linguística moderna (COSTA, 2018). Saussure (2006) revela que a língua, não menos que a fala, é um objeto de natureza concreta, o que oferece grande vantagem para o seu estudo.

Posteriormente, nas décadas de 1960 e 1970, do mesmo século XX, com o desenvolvimento dos estudos semânticos - ciência que estuda o significado e sua relação com o significante - e os estudos semióticos – ciência que estuda os valores conotativos que o signo revela em articulação com o discurso social e individual – a busca pela construção do sentido é estabelecida nas relações semântico-sintáticas dos enunciados, servindo-se assim como referência para toda e qualquer análise discursiva (GREIMAS, 1973).

É importante ressaltar que as contribuições dos estudos linguísticos de Saussure (2006), com a relação dicotômica entre língua (*langue*) e fala (*parole*) são percebidas até os dias atuais, pois foi por meio desses estudos que pudemos perceber as necessidades e as carências que vêm sendo objeto de estudo por seus sucessores e, evidentemente, ampliando as pesquisas sobre a busca pela significação nos mais diversos campos da enunciação. Assim, para os estudiosos da linguagem na perspectiva da semiótica, nem as investigações saussurianas, nem os estudos

estruturalistas da significação por meio de análise sintática e semântica, foram suficientes para revelar as múltiplas possibilidades investigativas presentes na composição e análise discursivas.

Para endossar essa discussão, vamos fazer algumas considerações acerca do signo linguístico por meio das análises do teórico dinamarquês Louis Hjelmslev (1975) cujos estudos alargaram os campos de pesquisa para a teoria semiótica. Porém, antes ainda de tratarmos sobre os estudos de Hjelmslev, lembremos o que nos disse Saussure (2006) quando afirmou que o signo linguístico é a união de um conceito e de uma imagem acústica, isto é, significado e significante. A relação entre o significante e significado para Saussure é arbitrária, ou seja, há uma relatividade nessa relação, visto que o signo linguístico não segue uma regra específica para obter a sua significação, pois seu sentido depende, habitualmente, de fatores como aspectos culturais, contextuais e não uma mera composição silábica ou fonêmica.

É importante destacar que a teoria linguística desenvolvida por Saussure na qual classificou o signo linguístico como expressão de um conteúdo exterior ao próprio signo (HJELMSLEV, 1975) serviu de base para que seus sucessores como Hjelmslev adotasse os termos *expressão* e *conteúdo* para definir a função de atuação da semiótica que, posteriormente, formulada por Greimas classificou-os como *plano de expressão* e *plano do conteúdo* e assim formulou seus estudos da semiótica discursiva.

Partindo dos estudos realizados por Saussure, Hjelmslev (1975) nos diz que somos levados a considerar, em análise de “signos”, que há uma expressão e um conteúdo que podem ser observados e, é por meio da relação dessas duas grandezas, que se fundamenta a função da semiótica. Nesse sentido, segundo Hjelmslev (1975, p. 54), “não poderá haver função semiótica sem a presença simultânea desses dois fúntivos, do mesmo modo como nem uma expressão e seu conteúdo e nem um conteúdo e sua expressão poderão existir sem a função semiótica que os une”.

É preciso considerar, dessa forma, que Hjelmslev avança nos estudos dos signos em relação a Saussure, posto que nos mostra na função da semiótica a existência de uma forma e uma substância da expressão e de uma forma e uma substância do conteúdo que são responsáveis pela elaboração do sentido. O signo, portanto, é uma grandeza de duas faces composta por um plano de expressão e um plano do conteúdo, a expressão entendida como a direção exterior e o conteúdo como a direção interior. E assim, da relação entre essas duas grandezas é que se elabora o sentido (HJELMSLEV, 1975).

Ademais, Hjelmslev (1975) aponta a função da semiótica como instrumento para se realizar a descrição exaustiva de um texto, ao passo que sem ela, essa descrição não poderia acontecer. Compreendemos assim, que é por meio da semiótica, que poderemos investigar

tantos os aspectos internos como os aspectos externos dos discursos a fim de compor uma admissível compreensão do texto como unidade da significação.

Dando continuidade aos estudos proferidos por Hjelmslev foi que Algirdas Julius Greimas (1973) elaborou a partir da relação entre o plano da expressão e o plano do conteúdo o princípio, relacionado à teoria semiótica discursiva, como a ciência da significação, que busca, mediante essa relação, a compreensão dos discursos em seus aspectos internos e em seus aspectos externos. Para tanto, Greimas (1973) nos apresenta a semiótica como uma das teorias do texto cujo objetivo é entender “o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz” (BARROS, 2005, p.11). Nesse sentido, a semiótica discursiva se ocupa do texto enquanto “objeto de significação” e “objeto de comunicação” (BARROS, 2005, p.12). Para entendermos essas definições de texto, recorreremos a Barros (2005, p.11-12) que afirma:

A primeira concepção de texto, entendido como objeto de significação, faz que seu estudo se confunda com o exame dos procedimentos e mecanismos que o estruturam, que o tecem como um “todo de sentido”. A segunda caracterização de texto não mais o toma como objeto de significação, mas como objeto de comunicação entre dois sujeitos. Assim, concebido, o texto encontra seu lugar entre os objetos culturais, inseridos numa sociedade (de classes) e determinado por formações ideológicas específicas. Nesse caso, o texto precisa ser examinado em relação ao contexto sócio histórico que o envolve e que, em últimas instâncias, lhe atribui sentido.

Ou seja, para se alcançar as possibilidades interpretativas de um texto, faz-se necessário concebê-lo nessas duas dimensões, já que são os fatores estruturais internos e externos, como as escolhas linguísticas, o contexto sócio histórico e suas relações com os sujeitos da comunicação, que interferem decisivamente na construção dos sentidos do texto. Percebê-lo nas suas dimensões interna e externa, é o objeto de estudo da semiótica, como forma de identificar as manifestações não só explícitas, mas também implícitas dos discursos, visto que, para os semioticistas, a exemplo de Greimas e seus seguidores, os pressupostos e os subentendidos tornam-se tão importantes quanto o que está explícito e objetivamente identificável. Portanto, é objeto de estudo semiótico, não somente a investigação do processo de produção organizacional do texto, como também os mecanismos relacionados à construção de sentidos por seu interlocutor.

É importante enfatizar que diante desse princípio organizacional do texto, sua composição interna e externa, Greimas (1973), desenvolve seus estudos propondo uma semiótica discursiva que analisa o texto por meio de um Percurso Gerativo da Significação, cuja finalidade é ir além do que os mecanismos estruturais e superficiais da compreensão e da

interpretação dos discursos. Esse Percorso Gerativo da Significação proposto por Greimas (2021) apresenta como método de análise, a realização de leituras de textos verbais, não verbais e/ou sincréticos.

O Percorso Gerativo da Significação apresenta subdivisões em níveis, cuja análise de cada nível demonstra e contribui significativamente para esclarecer desde os aspectos mais simples aos mais complexos pelos quais passam a elaboração dos sentidos do texto. Sob esse viés, Fiorin, (2018, p. 20) afirma que: “O percurso gerativo de sentido é uma sucessão de patamares, cada um dos quais suscetíveis de receber uma descrição adequada, que mostra como se produz e se interpreta o sentido, num processo que vai do mais simples ao mais complexo”. Cada nível, portanto, vai demonstrar seus aspectos e suas estruturas de análise para assim compor o todo do percurso gerativo cujo objeto de investigação dos estudos semióticos é o texto.

Ainda sobre o texto, Barros (2005, p.12) explica que:

[...] pode ser tanto um texto linguístico, indiferentemente oral ou escrito – uma poesia, um romance, um editorial de jornal, uma oração, um discurso político, um sermão, uma aula, uma conversa de crianças – quanto um texto visual ou gestual – uma aquarela, uma gravura, uma dança – ou, mais frequentemente um texto sincrético de mais de uma expressão – uma história em quadrinhos, um filme, uma canção popular.

Ou seja, cada texto apresenta uma organização própria, uma sequência estrutural que merece atenção não só na forma de lê-lo, mas também na forma de analisá-lo, o que o torna diferente e essas diferenças dificultam, sem dúvida, o trabalho dos estudiosos do texto que tendem a se especializar em “teorias do texto literário”, “semiologia da imagem” entre outras teorias (BARROS, 2005).

A organização narrativa dos discursos, por exemplo, tem sua origem na análise que Propp efetuou de um *corpus* de contos maravilhosos russos (GREIMAS & COURTÉS, 2021). Enquanto a semiótica soviética dos anos de 1960 se dedicou, sobretudo, a aprofundar o conhecimento dos mecanismos internos do funcionamento dos contos, por sua vez, a semiótica francesa pretendeu, desde o início, elaborar um modelo capaz de servir de ponto de partida para a compreensão dos princípios de organização de todos os discursos narrativos (GREIMAS & COURTÉS, 2021).

Esse estudo de análise das estruturas narrativas proposto, inicialmente, por Propp (2021) e ampliado pelos estudos da semiótica francesa tornou-se importante, sobretudo, não só para a identificação de uma estrutura narrativa canônica, inerente à composição desse discurso, como

também para se perceberem os traços distintivos entre as variadas relações sucessivas das quais surgem diferentes categorias e análises consideradas mais complexas.

Greimas e Courtés (2021) apresentam-nos, em seu *Dicionário de Semiótica*, os níveis que compõem o Percurso Gerativo por meio de um esquema organizacional dividido em um componente sintático e um componente semântico como forma de percebermos e analisarmos o texto nas suas dimensões estruturais internas e externas. Sobre a composição de cada nível, Fiorin, (2018, p. 21) explica:

A distinção entre sintaxe e semântica não decorre do fato de que uma seja significativa e a outra não, mas de que a sintaxe é mais autônoma do que a semântica, na medida em que uma mesma relação sintática pode receber uma variedade imensa de investimentos semânticos.

Dessa forma, podemos perceber que as relações entre esses dois esquemas estão intrinsecamente ligadas formando a construção do percurso gerativo para que se identifiquem por meio desses mecanismos os elementos construtores dos múltiplos sentidos dos discursos. Torna-se evidente, portanto, que cada componente colabore para se chegar a uma visão ampliada dos sentidos dos textos e, sobretudo, da exauribilidade de sua significação como processo comunicativo.

A semiótica discursiva, como teoria que tem o texto como objeto de estudo, procura explicitar por meio de um Plano de Expressão e de um Plano do Conteúdo, como se constroem os sentidos contidos no discurso (BARROS, 2005). Segundo Greimas e Courtés (2021), o plano da expressão está em relação de pressuposição recíproca com o plano do conteúdo, e a reunião deles no momento do ato da linguagem corresponde à semiose. Ou seja, dessa relação recíproca entre os dois planos, temos o que Saussure (2006) denominou como significado e significante: compreendidos, respectivamente, como conceito e imagem acústica.

Para exemplificar melhor essa relação de pressuposição recíproca para a construção do sentido, Greimas e Courtés (2021) apresentam-nos um quadro, como veremos abaixo, em que podemos identificar as categorias e os componentes que formam o percurso gerativo do sentido. O percurso é dividido em Componente Sintático e Componente Semântico cujos subcomponentes podem ser entendidos como Sintaxe Fundamental, Narrativa e Discursiva, bem como uma Semântica Fundamental, Narrativa e Discursiva (GREIMAS & COURTÉS, 2021, p. 235). Ou seja, é dentro dessa organização do percurso gerativo que encontramos, portanto, os três níveis responsáveis por identificar desde os aspectos mais simples e abstratos aos mais complexos e concretos na construção dos sentidos do texto (BARROS, 2005, p.13).

A seguir, o Quadro 1 apresenta a formação do percurso gerativo do sentido por meio dos seus elementos estruturais e suas subdivisões por níveis com suas particularidades:

Quadro 1- Percurso Gerativo do sentido

PERCURSO GERATIVO			
	Componente sintático		Componente semântico
Estrutura semionarrativas	Nível profundo	SINTAXE FUNDAMENTAL	SEMÂNTICA FUNDAMENTAL
	Nível de superfície	SINTAXE NARRATIVA DE SUPERFÍCIE	SEMÂNTICA NARRATIVA
Estruturas discursivas	SINTAXE DISCURSIVA Discursivização actorialização temporalização espacialização		SEMÂNTICA DISCURSIVA Tematização Figurativização

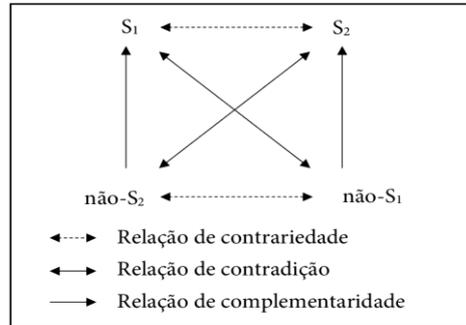
Fonte: Greimas e Courtés (2021, p.235)

O Quadro 1, idealizado e organizado por Greimas e Courtés, é responsável por definir a estrutura do percurso gerativo do sentido, bem como a composição dos níveis de cada componente sintático e semântico. Por meio dele, compreendemos como se organiza todo o processo de busca pela compreensão e interpretação de todo e qualquer gênero textual. Para entendermos melhor essa organização, descreveremos a seguir cada nível com suas respectivas características.

3.1.1 Nível Fundamental

Como categoria que compõe a base da construção do texto, o nível fundamental, também chamado de estrutura fundamental é, para Barros (2005), a primeira etapa do percurso gerativo do sentido de um discurso, tal como propõe a teoria semiótica. Compreendido como a etapa mais simples do percurso, o nível fundamental é apresentado por Greimas & Courtés (2021) em forma de um quadrado semiótico.

Figura 1- Quadrado Semiótico



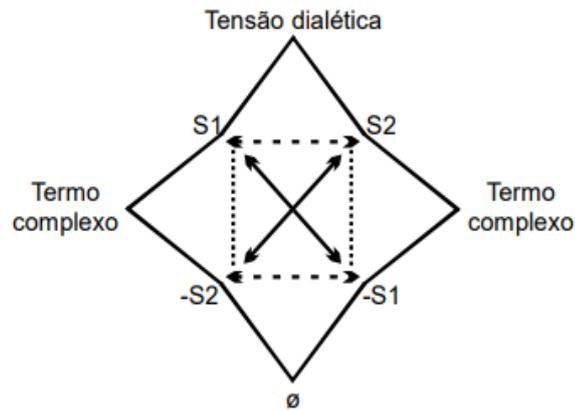
Fonte: Greimas e Courtés (2021, p. 401)

Nesse quadrado semiótico proposto por Greimas e Courtés (2021), identificamos as oposições semânticas básicas que são reconhecidas no nível fundamental. As relações entre S1 e S2, NÃO S1 e NÃO S2 mostram os pontos contrários entre as ideias semânticas do texto, as relações S1 e NÃO S1, S2 e NÃO S2 mostram os aspectos contraditórios dos sentidos, ao passo que as relações entre NÃO S2 e S1, NÃO S1 e S2 mostram as implicações desses pontos.

Nessa lógica, exemplificando mais claramente o quadrado semiótico a partir das oposições semânticas como vida vs morte, podemos dizer que S1=Vida vs S2=Morte, Não S2= Não morte vs Não S1= Não vida são denominados de contrários; ao passo que S1=Vida vs Não S1=Não vida e S2=Morte vs Não S2=Não morte são denominados como contraditórios, ao tempo em que Não S2=Não morte vs S1=Vida e Não S1=Não vida vs S2=Morte são os termos complementares.

Como forma de ampliar e evoluir no processo de interpretação do quadrado semiótico, Greimas (2021, p. 403) nos apresenta um octógono no qual há meta-termos responsáveis pela dialética entre os termos simples do quadrado. Tanto o quadrado quanto o octógono são partes representativas das relações sintáticas da estrutura basilar da significação. E, é por meio da relação dos contrários (S1 e S2), que se sustenta a tensão dialética do quadrado semiótico. Já as relações de implicação (S1+ -S2 e S2+-S1) geram os termos complexos, ao passo que as combinações (-S1 e -S2) definem o termo neutro (\emptyset), isto é, o que representa a ausência semiótica (LIMA, 2011). São essas as relações que fazem parte da representação sintática da estrutura elementar do nível fundamental. A figura a seguir apresenta o octógono de forma completa.

Figura 2- Octógono Semiótico



Fonte: Greimas e Courtés (2021, p. 403)

A fim de esclarecer melhor o octógono como evolução do quadrado semiótico, propomos uma exemplificação por meio dos termos contrários VIDA vs MORTE como assim já o fizemos no exemplo do quadrado. A partir dos contrários Vida vs Morte surge a tensão dialética que representamos aqui com o termo EXISTÊNCIA do qual surgem os contraditórios. Não vida vs Não morte. Além disso, por meio da relação implicativa entre. Não morte vs Vida surge um dos termos complexos que denominamos de TEMPORALIDADE e, da relação implicativa entre. Não vida vs Morte surge outro termo complexo que chamaremos de ETERNIDADE. Já da relação dos contrários. Não vida e Não morte surge uma relação o que chamamos de termo neutro, ou seja, a ausência.

Na semântica do nível fundamental, encontramos as oposições básicas, também denominadas de categorias fundamentais positivas ou eufóricas e negativas ou disfóricas. Se tomarmos um discurso para análise sob as relações apresentadas no quadrado semiótico, poderemos dizer que, nesse nível fundamental, as oposições semânticas como: vida vs morte, saúde vs doença, riqueza vs pobreza caracterizam as relações fóricas que exemplificam parte da semântica do nível fundamental.

Foi diante da identificação dessas oposições semânticas básicas, semântica entendida como a teoria da significação, que Greimas (2021) estruturou seus estudos sobre a construção do sentido discursivo do texto para desenvolver a teoria semiótica discursiva. Ao passo que a sintaxe, como componente gramatical da teoria semiótica (GREIMAS, 2021), complementa com a semântica as relações que se estabelecem entre o plano do conteúdo e o plano da expressão. Para a semiótica, sintaxe e semântica são categorias intrinsecamente ligadas e dependentes na composição dos sentidos expressos pelo texto.

3.1.2 Nível Narrativo

Barros (2005) afirma que no nível narrativo ou das estruturas narrativas, a narrativa organiza-se do ponto de vista de um sujeito. Esse sujeito, segundo Fiorin (2018) pode ser representado por coisa, pessoa ou animal, assim como o objeto de interação desse sujeito na construção do enunciado. Esse enunciado dentro do processo narrativo apresenta-se como Enunciado de Estado e Enunciado de Fazer; sendo o primeiro, aquele que estabelece uma relação de junção (disjunção ou conjunção), ao passo que o segundo, aquele que apresenta as transformações que correspondem à passagem de um estado a outro (FIORIN, 2018). Fazendo uma analogia com o mestrado profissional em letras – Profletras – um professor que tenha como formação apenas a graduação, deseja passar na seleção do Profletras, mas ainda não conseguiu, encontra-se, portanto, em um estado de disjunção com o mestrado. Em seguida, acontece a seleção e esse professor é admitido para o curso, ele deixou seu estado de disjunção e passou para um estado de conjunção com o seu objeto de valor, o mestrado.

Segundo os estudos da semiótica de Greimas (2021), conjunção e disjunção designam paradigmaticamente os dois termos da categoria da junção que se apresentam com a função de relacionar o sujeito e o objeto contidos nos enunciados de estado. É importante destacar que a conjunção, na maioria das vezes, é apresentada com um valor positivo e a disjunção com um valor negativo. Porém, a relação actancial entre sujeito e objeto é quem vai designar essa postura, pois pode haver relações em que esses valores estejam invertidos.

Vale destacar que essa relação entre o sujeito e o objeto transformador na estrutura dos enunciados é determinada pelos valores socialmente atribuídos a esse objeto por meio das ações e das relações humanas. Assim, compreendemos que a narrativa busca imitar a história da humanidade mediante à análise dos sentidos encontrados nos relacionamentos pessoais e nos valores sobre os quais a existência humana vem sendo construída.

Diante dessas características que contribuem para a definição da narrativa, entendemos que seja necessário esclarecer a semântica envolvida na narrativa e na narratividade, visto que essas duas ideias são importantes para compor uma compreensão mais profícua na construção dos sentidos do texto proposto pela semiótica discursiva.

Greimas e Courtés (2021, p. 327) afirmam que “... alguns semioticistas definem a narrativa – na esteira de V. Propp – como uma sucessão temporal de funções (no sentido de ações)”. Ao passo que a narratividade é considerada como o princípio organizador de qualquer discurso (GREIMAS; COURTÉS, 2021). Ou seja, de maneira mais didática, poderemos compreender que a narrativa pressupõe a existência de um percurso no qual as ações iniciais,

passando por momentos de transformação, culminam em um estado conclusivo desse percurso, compondo assim, o que entendemos por estrutura canônica do texto narrativo. Ao passo que a narratividade pode ser compreendida como um sistema de organização dos discursos, partindo do princípio de que tudo que é enunciado tem a função de comunicar alguma ideia por meio de uma sequência, que evidentemente apresente sucessão lógica compreensível, além da transformação de um estado em outro.

É importante lembrar também que quando nos referimos à sintaxe do nível narrativo, destacamos um sujeito que, por meio de uma performance, vai em busca de seu objeto de valor, auxiliado por um adjuvante, atrapalhado por um oponente e guiado por um destinador (GREIMAS, 2021). Dessa forma, tem-se o simulacro das relações sociais cujo sujeito passa por quatro etapas a se saber: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Na manipulação, Greimas e Courtés (2021) apontam como característica dessa etapa, uma ação do homem sobre outros homens, ou seja, um sujeito manipulador que exerce seu poder persuasivo apoiando-se na modalidade do poder ou do saber sobre o outro por meio de objetos positivos (valores culturais) ou negativos (ameaças), levando-o a querer e/ou dever fazer alguma coisa.

A manipulação, portanto, segundo Greimas (2021, p. 301) acontece por meio da tentação (em que é proposto um objeto-valor positivo); da intimidação (em que há uma proposta de doação cujo valor é negativo); da provocação (em que há um juízo de valor negativo); e a sedução (em que se manifesta um juízo de valor positivo).

Para demonstrar claramente os tipos de manipulação, tomemos novamente o exemplo do professor graduado em Letras diante da possibilidade de cursar ou não o mestrado profissional – Profletras. Uma pessoa do convívio familiar ou profissional desse professor graduado, assumindo o papel de manipulador, pode usar da estratégia da tentação, mostrando-o o mestrado como a possibilidade de ascender profissional, financeira e socialmente. Ou, usar da estratégia da intimidação, afirmando que, se não cursar mestrado, esse professor vai estagnar na sua vida profissional e será facilmente superado por outros que assim o fizer. Já quanto à provocação, o juízo de valor negativo pode ser em relação à incapacidade de ser aprovado na seleção do mestrado, ao passo que a sedução, seria a atribuição de qualidades positivas como inteligência e sabedoria para ser aprovado no mestrado.

No Quadro 2, encontramos essa organização discursiva com maior precisão.

Quadro 2- Discursos da manipulação

TIPOS DE MANIPULAÇÃO	EXEMPLOS
TENTAÇÃO	Se você for aprovado no mestrado, você tem ascensão profissional, financeira e social
INTIMIDAÇÃO	Se você não cursar o mestrado, sua vida profissional ficará estagnada e superada por outros
SEDUÇÃO	Como você é tem muita inteligência e sabedoria, vai passar na seleção do mestrado
PROVOCAÇÃO	Duvido que você seja aprovado na seleção do mestrado.

Fonte: Adaptado de Barros (2005, p. 31)

É assim, por meio de valores positivos ou negativos de um sujeito manipulador agindo sobre um sujeito manipulado que acontece o processo de busca pela mudança do estado inicial em que este se encontra. A persuasão, ou seja, o fazer persuasivo oferecido nessa relação manipulador vs manipulado, segundo Greimas e Courtés (2021, p. 368) “pode ser considerado uma expansão suscetível de programas – narrativos modais cada vez mais complexos”. Para Barros (2005, p.23), o programa narrativo, definido como “a unidade operatória elementar da organização narrativa de um texto”, surge da comunicação hierárquica de enunciado de fazer e de enunciado de estado.

Apresentamos a seguir cada componente que representa as duas formas do programa narrativo segundo Greimas e Courtés (2021, p. 388-389).

$$PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cap Ov)]$$

$$PN = F [S_1 \rightarrow (S_2 \cup Ov)]$$

Onde:

F = função

S₁ = sujeito de fazer

S₂ = sujeito de estado

O = objeto (susceptível de receber um investimento semântico sob a forma de v: valor)

[] = enunciado de fazer

() = enunciado de estado

→ = função fazer (resultante da conversão da transformação)

∩ U = junção (conjunção ou disjunção) que indica o estado final, a consequência do fazer.

Em um único texto, podemos encontrar mais de um programa narrativo que, segundo Greimas e Courtés (2021), pode se apresentar de forma simples ou complexa, em que há um programa geral, denominado de: programa de base e programas pressupostos chamados de programas de uso, estes em número indefinido, ligado à complexidade da tarefa a cumprir.

Na etapa da competência, o sujeito é nutrido por um saber que o leva a um querer-fazer ou a um dever-fazer que rege um poder-fazer ou um saber-fazer (GREIMAS; COURTÉS,

2021). Vamos novamente utilizar o exemplo do professor graduado em Letras diante da iminência de cursar o Profletras. Podemos afirmar que a competência é a graduação na área que o habilita a um querer-fazer o mestrado, dever-fazer a seleção que pode ser compreendida como um poder-fazer e um saber-fazer, já que o curso é a continuação dos estudos para quem tem a competência adquirida pela graduação. É, sobretudo, diante dessas relações que se constituem as sequências dos comportamentos dos sujeitos nas estruturas narrativas.

Quanto à performance, que está intimamente ligada à competência, entendemos que é por meio daquela que esta se realiza. Greimas e Courtés (2021, p.363) consideram a performance “[...] como uma transformação que produz um novo estado das coisas”. Implica dizer, portanto, que há uma mudança no percurso assumido pelo sujeito que poderá obter uma realização que mostre um performer com atitudes competentes ou não.

Diante dessa lógica, vamos compreender com detalhes como acontece o processo de transformação. Para Greimas e Courtés (2021, p. 510), “de maneira muito geral, pode-se entender por transformação a correlação (ou o seu estabelecimento) entre dois ou vários objetos semióticos: frases, segmentos textuais, discursos, sistemas semióticos etc.”. Tomando como pressuposto de que todo discurso é organizado pelo princípio da narratividade, ou seja, não necessariamente textos narrativos, mas a forma como se organiza a construção discursiva dos inúmeros gêneros textuais, podemos entender que essa correlação entre os vários objetos semióticos acontece por meio da mudança de um estado inicial para um estado final (GREIMAS; COURTÉS, 2021).

É necessário destacar que, quando falamos de mudança de um estado para outro dentro de um discurso, referimo-nos a um enunciado de estado que perante um objeto de valor desejado entra em ação, caracterizando-se como enunciado de fazer para assim conquistá-lo. Voltemos ao exemplo acima para mostrar a função de enunciado de estado por meio da disjunção e da conjunção. Vejamos como podemos representar, considerando o exemplo do professor graduado em Letras.

Enunciado de estado disjuntivo: S U O

Ex.: S (professor) U O (mestrado – Profletras)

Enunciado de estado conjuntivo: S \cap O

Ex.: S (professor) \cap O (mestrado – Profletras)

O processo da transformação acontece, portanto, com essa mudança na qual um sujeito que se encontrava em um estado de privação com seu objeto de valor passa para o estado de aquisição desse objeto. O professor deseja cursar o mestrado, mas não o fez ainda, encontra-se assim, privado desse objeto de desejo, configurando uma relação de disjunção, ao passo que sendo aprovado na seleção do mestrado, esse professor passa para um estado de conjunção, pois seu objeto de valor foi adquirido.

A quarta e última etapa é a sanção que, para Greimas e Courtés (2021), pode ser entendida como retribuição enquanto resultado de uma performance que o sujeito realizou de acordo com as obrigações contratuais, podendo ser aplicada por meio de recompensa (aspecto positivo) ou punição (aspecto negativo). A sanção, portanto, encerra o processo do percurso narrativo de forma que o sujeito, por ser agraciado pela conquista do seu objeto de valor, de desejo impulsionador que o fez assumir todos os contratos, chegue ao êxtase da realização positiva. No entanto, a sanção pode ocorrer também como punição na qual a situação destinada ao sujeito é um castigo, uma penalidade. Essa sanção caracteriza-se como uma repreensão de valor negativo. Isso acontece nas narrativas canônicas quando o mal é punido, a exemplo de muitos clássicos da literatura universal, como a Bruxa malvada que recebe um castigo no conto “João e Maria” dos irmãos Grimm.

Destacamos também que, a depender da narrativa, isto é, do programa desenvolvido nas relações actanciais presentes no texto, a sanção poderá ocorrer como o reconhecimento por uma descoberta realizada pelo sujeito a partir de uma performance assumida, caracterizando-se como uma sanção cognitiva. Para exemplificar esse tipo de sanção, recorreremos ao clássico conto escrito pelo dinamarquês, Hans Christian Anderson, “O patinho feio”. Nessa narrativa, encontramos a história de um patinho, que após ser humilhado e maltratado, por não ter características iguais aos demais patinhos, resolve fugir. Após se encontrar com um grupo de cisnes e ficar deslumbrado com a beleza deles, o “patinho feio” se aproxima da água e, quando se ver refletido descobre que também é um belo cisne, passando a ser aceito e respeitado por todos. Assim, podemos afirmar que houve uma sanção de valor cognitivo, já que o “patinho feio” se reconhece como um belo cisne e não se sente mais rejeitado.

3.1.3 Nível discursivo

Para Greimas e Courtés (2021), as estruturas discursivas são menos profundas e são encarregadas de retomar as estruturas semióticas de superfície e de colocá-las em discurso, fazendo-as passar pela instância da enunciação. Essa enunciação é, portanto, assumida por um

sujeito enunciador que mediante suas ações na narrativa vai construindo todo o percurso discursivo por meio das escolhas semânticas e dos valores a elas atribuídos. O nível discursivo é definido por Barros (2005) como o patamar mais superficial do percurso, o mais próximo da manifestação textual. Ou seja, é nele que podemos encontrar a própria condição de produção do texto, os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi produzido.

Vale ressaltar que, por se tratar da forma abstrata presente no nível narrativo, o nível discursivo é responsável pelas relações intersubjetivas de enunciação e de enunciado, de tempo e de espaço. Segundo Barros (2005, p. 53), “as estruturas narrativas convertem-se em estruturas discursivas quando assumidas pelo sujeito da enunciação”. Assim, essas relações intersubjetivas contribuem para a organização do discurso da narrativa por meio dos mecanismos da *actorialização*, *temporalização*, *espacialização*, *tematização* e *figurativização*. Na sintaxe discursiva, ficam os atores num tempo e espaços específicos; na semântica, as figuras e os temas.

Segundo Greimas e Courtés (2021), a *actorialização* é o mecanismo que coloca no texto os atores com o fim de defender a ideia que vai posta neste texto. A *temporalização* consiste em produzir o efeito de sentido “temporalidade” e em transformar, assim, uma organização narrativa em “história”. *Espacialização* é, em primeiro lugar, o procedimento de localização espacial efetuada pelo enunciador para projetar fora de si e aplicar, no discurso enunciado, uma organização espacial mais ou menos autônoma.

Passemos agora a entender melhor como ocorre na construção da enunciação e do enunciado o efeito de *actorialização*, *temporalização* e *espacialização*. Segundo Greimas e Courtés (2021, p. 22), “a *actorialização* é um dos componentes da discursivização que está fundada, assim como aquelas outras duas, sobre a ativação das operações de *debreagem* e de *embreagem*”. É por meio dessas operações que se constitui a enunciação e que podemos reconhecer as categorias de pessoa, tempo e espaço. A *debreagem*, segundo os autores, como instância da enunciação, apresenta em um “eu-aqui-agora”, ou seja, a *debreagem* actancial, temporal e espacial, elementos constitutivos da fundação de um enunciado-discurso.

É importante destacar que há dois tipos de *debreagem*: a enunciativa e a enunciva e, segundo Greimas e Courtés (2021, p.112), conforme o tipo de *debreagem* utilizada distinguir-se-á duas formas discursivas, ou mesmo dois grandes tipos de unidades discursivas. Na primeira, temos as narrativas que apresentam um “eu” enunciador, característico de discursos subjetivos, ao passo que na segunda, temos os sujeitos quaisquer nos chamados discursos objetivos.

Quanto à embreagem, que está intimamente ligada à ocorrência da debreagem, os autores a denominam como o efeito de retorno à enunciação, produzido pela suspensão da oposição entre termos da categoria da pessoa e/ou do espaço e/ou do tempo. Assim, podemos compreender que a embreagem acontece também em relação à pessoa, ao tempo e ao espaço, quando num dado discurso, há uma mudança para fora de um “eu-aqui-agora”, que mesmo implícitos, visam produzir entre outras coisas, o efeito de identificação entre o sujeito do enunciado e o da enunciação (GREIMAS; COURTÉS, 2021).

A *temporalização*, definida por Greimas e Courtés (2021, p.497) como um dos subcomponentes da discursivização também depende dos mecanismos de debreagem e embreagem, uma vez que estes remetem à instância da enunciação. Os autores ainda mencionam que é por meio da *temporalização* que se constrói o efeito de “temporalidade” cuja função é transformar a organização de uma narrativa em “história”.

Assim como os outros subcomponentes da discursivização, a *espacialização* ocupa, em primeiro lugar, procedimentos de localização espacial. Como elemento que organiza o encadeamento de programas narrativos em um dado espaço, a *espacialização* também depende das operações de debreagem e de embreagem efetuadas pelo enunciador, já que é mediante essas operações que esse enunciador projeta para fora de si e aplica no discurso enunciado uma organização espacial mais ou menos autônoma (GREIMAS; COURTÉS, 2021).

Na semântica discursiva, a *tematização* é um procedimento cujos valores da semântica fundamental – já atualizados em junção com os sujeitos – pela semântica narrativa, são tomados por ela, disseminando-as de forma mais ou menos difusa ou concentrada, em forma de temas, abrindo assim caminho à sua eventual figurativização. Por fim, a *figurativização* pode ser entendida como o mecanismo de construção de um simulacro de produção de discursos por meio de representações concretas.

Por tratar-se de mecanismos de construção do sentido, sobretudo, da construção dos efeitos de realidade, a tematização e a figurativização ocorrem a partir de um sujeito da enunciação que elabora, por meio de percursos temáticos e figurativos, a coerência do discurso (BARROS, 2005). Ou seja, a recorrência ao longo do discurso de elementos figurativos, que se remete a aspectos temáticos, é o que nos faz entender a coerência semântica dos valores abstratos investidos na narrativa e, além disso, é também responsável pela tessitura compreensiva do texto.

Para compreendermos de forma mais didática a relação entre tematização e figurativização, vamos tomar como exemplo um texto que apresente a temática felicidade. Esse tema abstrato pode ser figurativizado de diferentes maneiras, visto que valores diversos são

atribuídos à felicidade, dependendo, sobretudo, de muitos fatores, como aspectos culturais, históricos, sociais etc. que, sendo assumidos pelo sujeito da enunciação, podem diversificar esse percurso temático e, conseqüentemente, ser capaz de construir diferentes percepções e efeitos de realidade.

Assim, um sujeito que vê a felicidade como a conquista de bens materiais, pode associá-la à aquisição de uma casa própria, de um carro, de uma viagem dos sonhos ou de um sapato da marca desejada. Outro sujeito que veja a felicidade como realização pessoal, pode associá-la à aprovação em um vestibular, à conquista de um emprego, ao reconhecimento profissional. Como também, podemos encontrar um sujeito que associe a felicidade à saúde, à convivência familiar, ao desfrute de momentos livres de lazer, à leitura de um bom livro. Ou seja, essas várias formas de representar a temática da felicidade é o que caracterizamos como figurativização, seja pelas referências semânticas atribuídas à temática, seja pelos valores semânticos investidos no discurso.

É válido mencionar que, para a construção do efeito de realidade, as figuras do discurso são utilizadas pelo enunciador para levar o enunciatário a reconhecer “imagens do mundo” e, a partir de então, passar a acreditar na “verdade” do discurso. O enunciatário, portanto, acredita na verdade do discurso mediante o reconhecimento dessas imagens do mundo e, estabelece-se assim, a relação do fazer-creer e do creer, ou seja, um contrato de veridicção que é assumido entre enunciador e enunciatário reafirmando o reconhecimento das figuras (BARROS, 2005).

Finalizada essa abordagem da teoria semiótica francesa e o percurso gerativo do sentido, passemos agora ao próximo capítulo que tratará do gênero literário cordel, fazendo algumas considerações sobre as características, a origem, estruturação e disseminação, como gênero de expressivo pertencente ao universo da literatura popular.

4 SOBRE O CORDEL

Neste capítulo, apresentaremos o cordel a partir de suas características como literatura de expressão popular, um breve histórico no qual destacaremos a origem, a estrutura e a disseminação do cordel no Brasil. Ademais, comentaremos sobre as temáticas históricas representadas nesse gênero da literatura popular, pois encontramos nesse tipo de poesia, as histórias do passado das civilizações, as histórias clássicas de príncipes e princesas como “*Romance e martírio da bela Inês de Castro*”, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, além de outras histórias de reinos distantes, homens valentes e mocinhas indefesas (PINHEIRO, 2012).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO CORDEL: ORIGEM, ESTRUTURA E DISSEMINAÇÃO

Antes de discorrermos sobre as características do cordel, sua origem, estrutura e disseminação, faz-se necessário dizer que essa literatura de expressão popular vem passando por momentos de euforia nas últimas décadas, embora ainda sofra algumas críticas. O destaque tem ocorrido após a criação da Academia Brasileira de Literatura de Cordel, a - ABLC-fundada no dia 07 de setembro de 1988, no Rio de Janeiro, e sua história está relacionada com a presença dos poetas da literatura de cordel na cidade a partir da década de 1950.

De acordo com o Dossiê Descritivo sobre o Cordel, publicado em 2018, pelo Ministério da Cultura em parceria com o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, a ABLC reúne poetas da literatura de cordel de todo país e possui organização semelhante à Academia Brasileira de Letras – ABL. Foi a Academia Brasileira de Literatura de Cordel que apresentou ao IPHAN um requerimento para a abertura do processo de reconhecimento da literatura de cordel como Patrimônio Cultural Imaterial Brasileiro em 2010, sendo proclamado esse reconhecimento no ano de 2018 (MINISTÉRIO DA CULTURA, 2018).

O reconhecimento da literatura de cordel como patrimônio imaterial cultural brasileiro é extremamente importante do ponto de vista de que essa poesia já tão reconhecida na história popular de seus poetas e do povo de onde ela se originou, ganhou, portanto, maior destaque depois de ser reverenciada legalmente pelo IPHAN - um órgão de expressão nacional. Sabemos por meio da história o quanto essa literatura popular tem sofrido preconceitos, sendo considerada uma literatura marginal, distante dos centros de publicações e de estudos. Felizmente, essa realidade vem mudando ao longo dos últimos anos e, essas mudanças acontecem a partir, também, de ações como essa de reconhecimento como patrimônio cultural,

além de novos espaços que essa poesia tem ganhado no campo de estudos, nos novos veículos de circulação e nas pesquisas acadêmicas.

Nessa lógica, falar de literatura de cordel é voltar ao passado por meio de um breve percurso histórico de sua origem, caracterização e disseminação no Brasil e no mundo. De acordo com Nobre (2017, p. 39):

Ao que chamamos hoje de literatura de cordel nordestina, acredita-se ter sua origem nos cantadores que contavam e cantavam suas histórias em forma de versos: histórias do cotidiano, da política, da realidade nordestina, das notícias do dia e do conhecimento humano. O termo literatura de cordel tem origem ibérica, e era usado popularmente em Portugal para se referir à produção de literatura de baixo custo, que pudesse ser comprada por pessoas de “poucas posses” e vendida em feiras populares, onde se dependurava os livretos de papel barato em cordões.

Essa característica de ser exposto em cordões foi que deu origem ao nome cordel. O fato de serem vendidos em feiras populares e com baixo custo, esses textos foram sendo considerados de literatura marginal. Entretanto, é importante destacar que a origem do que conhecemos hoje como literatura de cordel surge na Idade Média, com os trovadores - cantadores e contadores de histórias que se apresentavam seus versos e suas melodias utilizando instrumentos musicais. Dessa expressão oral das cantorias foi que deu origem aos cantadores de violas nordestinos e os chamados repentistas. Segundo Abreu (1999, p. 73), “[...] tem grande relevância as cantorias, espetáculos que compreendem a apresentação de poemas e desafios”.

Chegando ao Brasil pelas mãos dos colonizadores portugueses, o cordel encontra em solo nordestino sua identidade, pois em Portugal, os chamados folhetos não tinham um padrão de corrente literária e nem um formato. Ao passo que no Brasil, os cordéis sempre apresentam a sua estrutura em estrofes, versos e rimas, além de abordarem temas diversos como da ficção a notícias e conhecimentos científicos (NOBRE, 2017).

Nesse sentido, podemos afirmar que o cordel foi o primeiro jornal popular, pois era responsável por relatar os acontecimentos do dia a dia da região, de forma lúdica, satírica, crítica e/ou humorística. No entanto, essa denominação de literatura popular ou literatura de cordel passa a ser usada de forma generalizada no Brasil somente a partir da década de 1970, quando estudiosos defendiam de fato que a origem dessa literatura era ibérica (NOBRE, 2017).

Como descrição desse gênero e as influências culturais que o constituiu, no Dossiê Descritivo sobre o cordel, do Ministério da Cultura (2018, p. 16), encontramos a seguinte afirmação:

A literatura de cordel é um gênero poético que resultou da conexão entre as tradições orais e escritas presentes na formação social brasileira e carrega vínculos com as culturas africana, indígena e europeia e árabe. Nesse sentido, a literatura de cordel é um fenômeno cultural vinculado às narrativas orais (contos e histórias de origem africana, indígena e europeia), à poesia (cantada e declamada) e à adaptação para a poesia dos romances em prosa trazidos pelos colonizadores portugueses. Os poetas brasileiros no século XIX conectaram todas essas influências e difundiram um modo particular de fazer poesia que se transformou numa das formas de expressão mais importantes do Brasil.

É inegável a importância da literatura de cordel como expressão da identidade da cultura e do povo brasileiro, embora por diversas características já mencionadas, como uso de espaços públicos para divulgá-la e vendê-la, o termo literatura de cordel infelizmente ainda é visto por uma minoria da sociedade como uma subliteratura, ou seja, uma literatura menor, de menor prestígio social. Essas concepções, no entanto, surgem de visões equivocadas e preconceituosas de uma minoria que desclassifica o texto de expressão popular como sendo de inferior teor literário, por pertencer a uma estrutura que difere das chamadas poesias de origem clássica.

Quanto à estrutura e caracterização, o cordel foi ganhando forma e estilo no nordeste brasileiro e apresentando variadas composições quanto ao número de estrofes e versos que diversificam não só a escolha pelo ritmo no momento da leitura, da declamação, mas também se constitui como possibilidades de produção. Para Pinheiro e Marinho (2012, p.22),

As características dos folhetos são definidas no período que vai desde o final do século XIX até as duas primeiras décadas do século XX. Leandro Gomes de Barros inicia a publicação de seus livros em 1893 e é seguido por Francisco das Chagas Batista e João Martins de Athayde. Nesse período também são estabelecidas as regras de composição e comercialização das obras e se constitui um público.

Apesar de encontrarmos estruturas de cordéis que apresentam desde composições de quatro versos, quadra, até décima (estrofes com dez versos), a composição mais popular entre os cordelistas é a sextilha em que são construídos seis versos com rimas ABCBDB cujos versos rimados correspondem ao segundo, quarto e sexto. Essa é a forma amplamente difundida e a mais utilizada pelos poetas populares (SANTOS, 2016). Há, portanto, uma preferência dos autores pelas sextilhas com versos em redondinhas maiores – sete sílabas poéticas como mostraremos a seguir na primeira estrofe do cordel, *As proezas de João Grilo* de autoria de João Ferreira de Lima (2014).

*João/ Gri/lo/ foi/ um/ cris/tão
Que/ nas/ceu/ an/tes/ do/ dia
Cri/ou/-se/ sem/ for/mo/su/ra*

*Mas/ ti/nha/ as/be/do/ria
E/ mor/reu/ de/pois/ da/ ho/ra
Pe/las/ ar/tes/ que/ fa/zia*

Essa estrofe é um exemplo de uma sextilha que apresenta a composição de cada verso por meio de redondilhas maiores (sete sílabas poéticas) como podemos observar: *João/Gri/lo/foi/um/cris/tão*. É importante ressaltar que a contagem das sílabas poéticas não corresponde à contagem das sílabas gramaticais, visto que a separação de sílabas gramaticais é aquela que aprendemos no início do processo de alfabetização e consiste na separação de partes da palavra. Em relação à separação das sílabas poéticas, devemos observar que há regras diferentes da separação gramatical, pois algumas vogais podem se unir e formar uma única sílaba no interior dos versos, mesmo que essas vogais pertençam a palavras diferentes (ABLC, 2020).

Observamos que o nome *João* não foi separado como seria se estivéssemos fazendo uma separação silábica gramatical. Temos, portanto, uma redondinha maior: sete sílabas poéticas em cujo verso destaca-se a sétima sílaba poética como a última sílaba tônica presente na palavra *cristão*. Ao passo que, se fizéssemos a escansão do terceiro verso: *Criou-se sem formosura*, a sétima sílaba poética encontra-se na penúltima sílaba tônica da palavra *formosura*, ou seja, é importante destacar que nessa contagem, não levamos em consideração todas as sílabas das palavras no final dos versos, e sim, paramos a contagem na última sílaba tônica independentemente se é a última da palavra ou não.

Apesar de apresentar uma métrica rígida, a sextilha produz um efeito de musicalidade no cordel. E, essa característica faz com que qualquer melodia ou “toada”, como dizem os cantadores, feita para uma sextilha, pudesse ser usada para cantar, segundo Tavares (1998), visto que essa é também uma das formas de divulgação dessa poesia popular. Por apresentar características como a musicalidade, as rimas, um ritmo que se assemelha às canções, o cordel é um gênero textual que atrai a atenção dos leitores e, portanto, como um instrumento de grande riqueza cultural popular, deve ser usado como recurso para despertar a curiosidade e o gosto pela leitura nos alunos não só do Ensino Fundamental como também do Ensino Médio.

Seguindo essa lógica de reconhecimento do cordel como instrumento que enaltece e divulga a riqueza cultural popular, faz-se relevante mencionar que essa poesia se apresenta de diversas formas e composições. Essa dinamização das suas estruturas contribui para o enriquecimento desse gênero da literatura de expressão popular, pois cada variação composicional atrai cada vez mais estudos na área, leitores, curiosos e apaixonados por essa diversidade.

No exemplo acima, mostramos a sextilha, composição mais popular na literatura de cordel, segundo Melo *et al* (2020, p.4). No entanto, é importante lembrar que as outras estruturas apresentam uma riqueza composicional bastante atraente também, seja por sua simplicidade, como a quadra, cuja composição é de apenas quatro versos, seja por conter uma estrutura mais complexa, como é o caso das septilhas, oitavas ou décimas.

Na quadra que apresentaremos a seguir, publicada em Cancioneiro Guasca, de 1910, de João Simões Lopes Neto, encontramos uma redondilha maior, sete sílabas poéticas, cujas rimas são dispostas nos versos pares dois e quatro por meio das palavras *tem* e *ninguém*, classificadas como XAXA: a letra *A*, representando o par de rimas, e a letra *X*, representando os versos ímpares que não são rimados. Vejamos:

*Não/ te/nho/ me/do/ do/ ho/mem
Nem/ do/ ron/co/ que e/le/ **tem**
Um/ be/sou/ro/ tam/bém/ ron/ca
Vou/ o/lhar/ não/ é/ nin/**guém**...*

É necessário lembrar que as estrofes utilizadas como exemplos nessa parte não serão analisadas: quanto às temáticas ou qualquer outra dimensão interpretativa, mas, sim, terão como finalidade a apresentação das variações estruturais da poesia de cordel, para confirmar a organização estrutural específica dessa literatura popular.

Após o exemplo das rimas da quadra, voltemos à sextilha, esse estilo estrutural considerado mais popular e preferido pela maioria dos cordelistas. É na sextilha que encontramos cordéis clássicos como *Romance do Pavão Misterioso* escrito por José Camelo de Melo Rezende no final dos anos 20 e, *História do cachorro dos mortos* (1976), da autoria de Leandro Gomes de Barros. Nas sextilhas, a exemplo da quadra, as rimas também permanecem nos versos pares, porém acrescentando a rima do sexto verso, como veremos a seguir na primeira estrofe do cordel *História do cachorro dos mortos*.

*O/s nos/sos/ an/te/pas/sa/dos
E/ram/ mui/to/ pre/ve/**ni**/dos
Di/zi/am:/ ma/tos/ têm/ o/lhos
E/ pa/re/des/ têm/ ou/**vi**/dos
Os/ cri/mês/ são des/co/ber/tos
Por/ mais/ que/ se/jam/ es/com/**di**/dos*

Como podemos observar os versos pares: dois, quatro e seis, da estrofe acima apresentam as rimas das palavras: *prevenidos*, *ouvidos* e *escondidos*, todos com sete sílabas poéticas, caracterizando-se também em redondilha maior com rimas XAXAXA.

Quanto à estrutura de sete versos, a septilha, composição mais utilizada após a sextilha, segundo também Melo *et al* (2020, p.4), as rimas apresentam-se um pouco diferentes da sextilha, pois rimam os versos dois, quatro e sete, além dos versos cinco e seis com rimas diferentes, caracterizando a composição XAXABBXA. Vejamos uma estrofe do cordel: *A chegada de Lampião no inferno*, do autor José Pacheco da Rocha, retirado do *e-book, O cordel do Brasi-caboco* (2020).

*Va/mos/ tra/tar/ da/ che/ga/da
 Quan/do/ Lam/pi/ão/ ba/teu
 Um/ mo/le/que a/in/da/ mo/ço
 No/ por/tão/ a/pa/re/ceu. –
 Quem/ é/ vo/cê/, Ca/va/lhei/ro
 Mo/le/que,/ sou/ can/ga/cei/ro
 Lam/pi/ão/ lhe/ res/pon/deu.*

Observamos que, na septilha, o diferencial está no par de rimas (BB), das palavras: *Cavalheiro* e *cangaceiro*, cuja sonoridade se diferencia dos outros versos como se percebe nas palavras *bateu*, *apareceu* e *respondeu*. Além dessas estruturas já exemplificadas, encontramos também composições não tão populares, como as mencionadas, mas que merecem destaques, pois isso mostra o quão versátil é o gênero cordel em sua forma. Veremos a seguir, exemplos da composição “Quadrão”, também denominada de “Oitavas”, por apresentar oito versos rimados e um exemplo de “Décimas”, cordel formado por dez versos.

Ambos os trechos, que usaremos a seguir, também foram retirados do *e-book, O cordel do “Brasi-caboco”* (2020), publicado pela Academia Brasileira de Literatura de Cordel - ABLC. O primeiro é a composição “Quadrão ou Oitavas” cujo título é *Saudosa Ipueira* da autoria de Dalinha Catunda. Vejamos uma das estrofes:

*Ao/ sa/ir/ do/ meu/ ser/tão,
 Re/zei,/ fiz/ tan/ta o/ra/ção,
 Pra a/bran/dar/ meu/ co/ra/ção,
 Que in/con/for/ma/do/ [so/fri/a
 Dei/xei/ a/ mi/nha/ ci/da/de,
 Que e/ra/ na/ re/a/li/da/de
 A/ mi/nha/ fe/li/ci/da/de
 Mi/nha/ mai/or/ a/le/gri/a.*

Esta estrofe também é uma redondilha maior com as rimas distribuídas na estrutura AAA, B, CCC, B, ou seja, rimam-se os três primeiros versos com as palavras *sertão*, *oração* e

coração, rima-se o quarto verso com o oitavo, nas palavras *sofria* e *alegria*, além de rimarem-se também os versos cinco, seis e sete, com as palavras *cidade*, *realidade* e *felicidade*.

O trecho que veremos a seguir é uma composição em “Décimas” da autoria de Leandro Gomes de Barros cuja história intitulada *A batalha de Oliveiros com Ferrabraz* é baseada na obra do imperador francês Carlos Magno. Vejamos:

E/ram/ do/ze/ ca/va/lhei/ros
Ho/mens/ mui/to/ va/lo/ro/sos
Des/te/mi/dos,/ co/ra/jo/sos
En/tre/ to/dos/ os/ Guer/rei/ros
Co/mo/ bem/ fos/se Oli/vei/ros
um/ dos/ pa/res/ de/ fi/an/ça
Que/ su/a/ per/se/ve/ran/ça
Ven/ceu/ to/dos/ in/fi/éis
E/ram/ uns/ le/ões/ cru/éis
Os/ do/ze/ pa/res/ de/ Fran/ça.

Nesses dois últimos exemplos, encontramos um conjunto de rimas bastante diversificado. Diferentemente das estruturas como a quadra, a sextilha e a septilha, as composições em oitavas e décimas apresentam rimas em todos os versos. Nessa última estrofe, observamos que as rimas são distribuídas em A, BB, AA, CC, DD, C, ou seja, rimam-se os versos um, quatro e cinco, nas palavras: *cavaleiros*, *Guerreiros* e *Oliveiros*; rimam-se os versos dois e três, nas palavras: *valorosos* e *corajosos*; rimam-se também os versos seis, sete e dez, nas palavras *fiança*, *perseverança* e *França*; além das rimas dos versos oito e nove nas palavras *infêis* e *cruéis*. Essa composição em décimas é a mais popular entre os repentistas, que são os cantadores e tocadores de viola cuja função é apresentar as poesias de cordéis em forma de músicas para atrair a atenção das pessoas nos mais variados espaços públicos.

Essas são apenas algumas das particularidades da riqueza poética que encontramos na literatura de cordel. Na parte seguinte, mostraremos o quanto temáticas representadas nessa literatura de expressão popular são diversas.

4.2. A VERSATILIDADE DAS TEMÁTICAS NOS CORDÉIS

Como já mencionamos, o cordel teve inicialmente a função não só de relatar fatos e acontecimentos do dia a dia da população, servindo assim, de jornal, mas também de narrar por meio das estrofes, versos e rimas, as histórias do imaginário popular, além de temas diversos que fizeram com que essa literatura seja tão versátil e tão dinâmica na sua composição. Essa versatilidade da literatura de cordel nos faz encontrar nos seus versos, histórias de fazendeiros,

moradores da caatinga, passando por reinos distantes, com seus reis e rainhas, príncipes e batalhas, mas também histórias como a de Zezinho e Mariquinha, Iracema e João Grilo, ou seja, uma mistura bem própria da nossa cultura (PINHEIRO, 2012).

Segundo Pinheiro e Marinho (2012, p. 129):

Encontramos na literatura de cordel uma variedade de temas, situações humanas, tragédias, comédias, casos inusitados, relatos históricos, imaginários e tantas coisas mais. Essa riqueza de abordagem assume tons diferenciados, visões de mundo às vezes conflitantes, ideologias diversas. Essa diversidade pode ser aproveitada para instigar debates, discussões em sala de aula.

Diante de tão vasto campo temático abordado na literatura de cordel, propomos a exploração mais frequente desse gênero no contexto de sala de aula como forma de não só despertar o interesse dos alunos pela leitura, com base no contato com histórias reais do seu povo, histórias do imaginário popular, mas também contribuir para o amadurecimento intelectual por serem histórias abastecidas de riqueza moral, social e cultural.

De histórias de ficção como *As proezas de João Grilo* de João Ferreira de Lima (2014), *A vida de Cancão de Fogo e seu testamento* de João Martins de Athayde (1965), a histórias baseados em acontecimentos reais como *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana (2012), o cordel se configura como um gênero textual que envolve múltiplas temáticas. Além disso, apesar de biografias contarem as histórias reais de personalidades, o cordel se apropria dessa narratividade para de forma diferente relatar sobre a vida de nomes importantes do cenário cultural nacional como Padre Cícero, Lampião – o rei do cangaço - Antônio Conselheiro, Frei Damião, Getúlio Vargas, entre outras personalidades, dando voz ao povo e ao imaginário popular (PINHEIRO, 2012).

Além dos aspectos mencionados, nessa literatura também encontramos temáticas populares como *vida*, do sertanejo, do agricultor, do homem do campo; questões sociais como a *seca*, a *fome*, a *miséria social* – denunciando a situação desigual de uma população (PINHEIRO, 2012), ou seja, o cordel e sua versatilidade sempre abrirão espaços para abordar os mais variados acontecimentos reais da história local e universal. As várias possibilidades, o leque de recursos encontrados na literatura popular de cordel é tão intenso que em uma simples roda de conversas entre amigos, podem surgir diversas histórias rimadas, histórias cantadas e até histórias declamadas, envolvendo e influenciando o contato com esse universo encantador do mundo literário.

É impressionante a versatilidade temática encontrada nos cordéis. Nesses folhetos, somos convidados a viajar no mundo fantástico, maravilhoso, folclórico, passando por narrativas de feitos heroicos e históricos do passado, por poesias que representam as lutas de classe, poesia engajada com relato crítico do dia a dia, fatos reais e/ou as narrativas ficcionais advindas da imaginação dos cordelistas.

Foi por meio da versatilidade temática encontrada nos cordéis, que a professora da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de Albuquerque, sentiu o desejo de realizar uma pesquisa em biblioteconomia, propondo uma organização classificatória desse gênero textual de expressão popular, à luz da semiótica, nas bibliotecas, para que haja uma forma mais fácil dos leitores encontrarem esses folhetos em meio a um acervo diversificado de leituras. Segundo Albuquerque (2011), para recuperar um material informacional, no caso o folheto de cordel, é preciso que este folheto esteja descrito de acordo com os padrões de organização. Ou seja, a organização por assunto, por temática contribui significativamente para que o folheto desejado pelo leitor seja encontrado com maior facilidade.

É necessário afirmar que a tese de Albuquerque (2011) é hoje instrumento de consulta para a organização das bibliotecas não só no Brasil, mas de outros países, visto que suas sugestões de classificação dos cordéis por temáticas contribuem significativamente para que se desenvolva um trabalho valioso no tocante à facilidade de escolha do leitor e ao incentivo à leitura.

Ainda segundo Albuquerque (2011), é importante assinalar que os folhetos de cordel tratavam e tratam de uma diversidade muito grande de temas e, por apresentarem um universo de múltiplas temáticas como o amor, a valentia, o gracejo, o desafio, o heroísmo, a religião etc. A autora, é importante pontuar, classificou os cordéis em temática com base na semiótica discursiva.

A autora afirma, em seu trabalho, que esse universo múltiplo de temas é debatido em ciclos literários como manifestação da cultura popular e não apenas como gênero literário. Ciclos literários, entendidos como “série de fatos que ocorrem periodicamente” e “conjunto de temas que caracterizam uma obra literária ou artística” (ALBUQUERQUE, 2011). Essas afirmações nos fazem compreender que, de fato, é preciso ir além de uma mera classificação geral dos textos nas bibliotecas e tornar o acesso mais fácil por meio de características mais específicas.

É realmente inovador, pensar na organização de acervos em bibliotecas, mediante as temáticas abordadas nos textos. No caso dos folhetos de cordel, isso mostra o quanto a versatilidade dessa literatura de expressão popular deve ser valorizada e inserida cada vez mais

nos espaços de educação, não só nas bibliotecas, mas também nas salas de aula onde o professor é capaz de atrair, conquistar e envolver seu aluno no universo da leitura.

No subtópico seguinte, apresentaremos considerações sobre o cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana, texto que servirá de base para a apresentação de estratégias de leitura possibilitadas pela semiótica discursiva no 9º ano do Ensino Fundamental.

4.2.1 *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana

O cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana está composto por 56 estrofes em formato de sextilha, estrofes com seis versos, sendo que a última estrofe apresenta uma estrutura de oitava, ou seja, formada por oito versos. Por ser predominantemente uma sextilha, a composição mais popular entre os cordelistas, esse formato apresenta rimas nos versos pares, dois, quatro e seis, representadas por ABCBDB. Nas 16 páginas do folheto, encontramos a história do amor proibido entre o rei D. Pedro I de Portugal e a bela Inês de Castro, uma dama de companhia da sua então esposa, Dona Constança Manuel, filha do príncipe João Manuel de Castela futuro rei de Escalona e Vilhena.

Essa história se passa no século XIV, quando Portugal era governado pelo Rei Afonso IV, pai do futuro rei D. Pedro. Ao se casar com Constança Manuel, D. Pedro tem seu primeiro contato com Inês e já se apaixona, pois estava diante de uma bela e formosa moça cuja beleza resplandecia e dama nenhuma ofuscava seu brilho. Sua voz tinha a doçura do canto dos pássaros e seu corpo trazia traços da mais bela escultura. Apaixonado, D. Pedro logo a cortejou e começaram um relacionamento amoroso. Quando a corte fica sabendo da relação de amor entre os dois, reprova-o e o rei Afonso encaminha Inês para um confinamento. Porém, para não criar conflitos com os irmãos da bela dama, o rei manda prender Inês no Castelo de Albuquerque na fronteira de Castela na Espanha. Mesmo distantes, os dois apaixonados permaneceram se encontrando. Após a morte de Dona Constança, ao dar à luz ao seu primeiro filho, chamado Fernando, D. Pedro manda libertar Inês e trazê-la para morar consigo, enfrentando todos que não aceitavam tal relação, principalmente seu pai, o rei Afonso, que queria casá-lo novamente com uma dama que tinha sangue real, pois essa era a tradição. D. Pedro recusa o casamento, alegando a tristeza pela viuvez. Nesse ínterim, seu amor por Inês só cresce cada vez mais. Embora proibidos de se casar, D. Pedro e Inês viveram intensamente seu amor e tiveram quatro filhos juntos, Afonso, que faleceu recém-nascido, João, Diniz e Beatriz. Com o nascimento dos filhos, a fúria do rei Afonso só aumentava.

Diante dos comentários de que D. Pedro e Inês tinham se casado secretamente, o rei Afonso, arquiteta um plano com seus conselheiros e manda matar Inês covardemente. A tristeza tomou conta de D. Pedro, que logo jurou se vingar dos assassinos de sua amada. Assim D. Pedro o fez, mandou matar os assassinos e tirar-lhes o coração. Logo em seguida, D. Pedro ordenou que desenterrassem a bela Inês e mandou que todos beijassem os pés de sua amada morta e agora coroada rainha.

Esta história de amor proibido entre a bela Inês de Castro e o príncipe D. Pedro I, filho do rei Afonso IV, nobre da região de Castela, na Espanha, é encontrada no Canto III do poema épico *Os Lusíadas* do escritor português, Luís Vaz de Camões. Obra publicada em Lisboa no ano de 1572, *Os Lusíadas* nos apresentam em forma de prosa poética a história da qual os cordelistas Jorge Furtado e Klévisson Viana adaptaram, retextualizando para o formato da literatura de cordel. Uma obra considera clássica da literatura de expressão portuguesa, de um dos maiores, quiçá, maior poeta de Língua Portuguesa de todos os tempos, Camões, representada em forma de cordel, uma poesia de expressão popular que aqui se firmou e ganhou características singulares em solo brasileiro.

Essa relação entre o clássico e o popular nos faz perceber que para a literatura não há limites de tempo e espaço, de estilo de época e de gênero. O que está em jogo no texto literário e que nos chama a atenção é a forma como a história é contada, não importando o gênero, mas a linguagem empregada com seu mecanismo que nos envolve a ponto de nos fazer refletir sobre a nossa própria vida. Silva (2009, p.47) afirma que “a linguagem literária é sutil: treina um olhar crítico pela via da ficção é conhecer mais a fundo a natureza humana, um aprendizado essencial para cada um de nós”.

Embora seja uma história narrada no século XVI, a relação de amor entre Inês de castro e D. Pedro, assim como todas as histórias de amores proibidos ou não, é um elemento que desperta a curiosidade do leitor, visto que os romances sejam clássicos, sejam populares, sempre atarem um público que muitas vezes se vê e se identifica com o enredo produzido.

A escolha dessa história como base à leitura na perspectiva da semiótica discursiva se deu em razão de acreditarmos que as histórias de amor sempre despertarão interesse do público pela razão mais simples: todos amam. Mas, aqui destacamos o interesse de um público que está descobrindo as relações de amor sexual quando do despertar da adolescência. Por este viés, acreditamos que podemos não só despertar leitores, como contribuir para a formação de um leitor protagonista, capaz de buscar novas leituras a partir dos seus próprios interesses. Acreditar nesse despertar e nessa formação continuada de um público leitor, justifica-se também a escolha dessa história envolvente entre a bela Inês de Castro e seu amado D. Pedro.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta é uma pesquisa aplicada e propositiva, uma vez que a intenção é refletir no âmbito teórico para resolver questões práticas, oferecendo, para tanto, um material técnico com proposta de leitura literário de um cordel. Segundo Prodanov & Freitas (2013), é considerada uma pesquisa aplicada aquela que objetiva gerar conhecimentos para serem aplicados na prática, propondo a solução de problemas específicos. Seguindo essa explicação, nossa intenção é buscar na semiótica uma proposta de aplicação prática com o trabalho por meio da leitura em sala de aula.

Como não utilizaremos de métodos e técnicas estatísticas, o que caracteriza uma abordagem quantitativa, esta pesquisa encaixa-se na abordagem qualitativa, pois aqui projetamos, conforme explica Prodanov & Freitas (2013), um trabalho de interpretação e compreensão, para a atribuição de significados como a base para o processo de leitura de texto.

Sobre a questão de ser uma pesquisa propositiva, faz-se necessário destacar que, de acordo com a Resolução Nº 003/2021 do Conselho Gestor do Profletras, cuja atribuição versa também sobre as decisões acerca dos trabalhos de conclusão de curso, as pesquisas realizadas durante o enfrentamento da pandemia da COVID-19, poderão ter caráter propositivo, visto que durante o contexto de crise sanitária, tornou-se inviável desenvolver um estudo acadêmico de natureza interventiva, por meio de uma pesquisa de campo.

Seguindo esta orientação, fomos em busca de um *corpus* que pudesse atender ao que almejávamos propor. Assim, de um universo de 23 cordéis, selecionamos um intitulado: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Essa seleção se justifica por se tratar de um texto que dialoga com a instigante história citada em *Os Lusíadas*, do escritor português Luís Vaz de Camões (1572), cuja temática é o amor proibido entre D. Pedro e sua amada Inês de Castro.

Como categoria de análise, elencamos as características estruturais do cordel; a presença da subjacência do amor proibido e, subjacentes a esta categoria, as subcategorias que movimentam determinadas relações sociais como: a identificação das relações culturais e sociais entre os atores da enunciação por meio do tempo e do espaço; justiça, liberdade e as relações econômicas de poder *à posteriori*. Com base nessa leitura articulada à Semiótica Discursiva, elaboramos um *e-book* como material técnico. É importante pontuar que, para o material propositivo, não seguimos linearmente o Percurso Gerador de Sentidos, mas buscamos neste, elementos que são passíveis de serem explorados em eventos de leitura na Educação Básica.

O *e-book* está elaborado, sob a estrutura de oficinas. Dessa maneira, abordaremos inicialmente os conceitos básicos que envolvem os processos de leitura a exemplo de: texto, leitura, estratégias de leitura, entre outros que se fizerem presentes nas exigências da base teórica a ser debatida no desenrolar da pesquisa propriamente dita; e outra parte com as orientações de leitura literária fundadas na semiótica focada no cordel.

Nessa direção, constam no *e-book*, quatro oficinas com o objetivo de mostrar as possibilidades de leitura do cordel, *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, na perspectiva da semiótica discursiva. Cada oficina encontra-se organizada como itinerários temáticos os quais direcionarão o professor para o campo de leitura desejado, orientando-o no passo a passo, desde a preparação para a leitura, a prática de leitura como processo de decodificação, até a leitura como apreensão dos significados do texto. O projeto planejado detalhadamente se encontra no próximo item deste capítulo.

Nessa direção, esta pesquisa apresenta três etapas: a primeira centra-se nos estudos teóricos e a construção da literatura que serviu de base para a leitura literária proposta; nesta parte também foi construída a caracterização do *corpus*, que também consideramos parte da teoria.

A segunda etapa, destinamos ao planejamento e elaboração do material técnico fruto do estudo teórico inicial. O material está anexo a esta dissertação e tem um caráter autônomo em sua estrutura e conteúdo, uma vez que apresenta orientações teóricas e práticas para o trabalho com a leitura literária.

Na terceira etapa, desenvolvemos uma leitura do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, seguindo o Percurso Gerador de Sentidos. Essa etapa foi importante para visualizarmos as possibilidades de leitura que podemos empreender com base na Semiótica Discursiva.

5.1 ORGANIZAÇÃO DO *E-BOOK*: POSSIBILIDADES DE LEITURA DO CORDEL NA PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA DISCURSIVA

Neste momento, apresentamos o planejamento da proposta de intervenção didática aplicável ao 9º ano do Ensino Fundamental. O material encontra-se em forma de *e-book*, no qual constarão quatro oficinas temáticas com a intenção de mostrar as possibilidades de leitura do cordel, *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana na perspectiva da semiótica discursiva. Nesse sentido, este planejamento visa apresentar características do *e-book* que atende ao seguinte objetivo específico elaborado para esta

investigação: elaborar um *e-book* com oficinas de leitura do cordel na perspectiva da semiótica discursiva.

Para tanto, estruturamos este capítulo em duas partes: a primeira traça uma prévia delimitação de como será o projeto estrutural do *e-book*; e a segunda apresenta a organização dos capítulos. Importante destacar a natureza de um planejamento, em que ficam abertas as possibilidades de alteração quando do momento de elaboração efetiva.

5.2 DO PROJETO ESTRUTURAL E DE DIAGRAMAÇÃO

O *e-book* foi formatado e estruturado com uma capa na qual visualizamos uma imagem ilustrativa de acordo com a temática do cordel sobre o romance entre a bela Inês de Castro e D. Pedro. Após a capa, a página seguinte tem uma estrofe elaborada pelo autor do *e-book*, a qual expressa um conceito sobre essa literatura popular; em seguida, há uma mensagem inicial aos professores; logo após, um sumário no qual constam: apresentação, introdução, fundamentos teóricos, capítulos e oficinas, mensagem final – intitulada de – últimas palavras e as referências bibliográficas.

Esse sumário atende à organização sequencial do *e-book* e está estruturado com: apresentação, introdução, fundamentos teóricos, capítulos e oficinas, últimas palavras e referências. Na apresentação encontramos uma breve explicação sobre a organização do material em oficinas e o porquê do cordel como gênero para se trabalhar com a semiótica discursiva. Em seguida temos a introdução, cujo objetivo é contextualizar brevemente as oficinas e o que elas propõem como objetivo e ação para dinamizar o processo de leitura e compreensão textual dos estudantes. No tópico fundamentos teóricos, visualizamos breves considerações sobre o que é texto, além de uma discussão também sobre a importância da leitura para a formação de leitores competentes.

No tópico intitulado de capítulos e oficinas, encontramos um texto direcionado ao/a professor(a) com o nome do *e-book* e a divisão dos quatro capítulos e das quatro oficinas com suas respectivas temáticas. Os eixos temáticos têm a função de situar o/a professor(a) e facilitar o manuseio do material de forma que ele(a) possa seguir ampliando o desenvolvimento da leitura e compreensão dos estudantes de maneira atrativa e progressiva. Cada oficina está dividida em itinerários os quais direcionarão o/a professor(a) para o campo de leitura desejado em cada etapa sistematizada.

Finalizando a organização do sumário, temos um texto intitulado de últimas palavras, o qual traz uma mensagem final aos/as professores/as, além das referências bibliográficas que

foram usadas para a elaboração do material e que servem não só de consulta para ampliação dos conhecimentos sobre os assuntos propostos, como também de base para estimular a continuidade desse trabalho de intervenção, mediante outras pesquisas.

Após essa explicação estrutural do sumário, faz-se necessário enfatizar que as quatro oficinas estão disponíveis em quatro capítulos, cuja estrutura mostra a abertura do estudo por meio de títulos temáticos. Para iniciar a leitura dos capítulos, além do tema, temos uma imagem ilustrativa sobre o assunto abordado nas leituras propostas. Essa imagem faz parte do momento de preparação para iniciar o estudo do capítulo, intitulado de: *Para começar o bate-papo*. Nessa seção é feita a leitura da imagem temática com algumas questões cuja função é explorar a participação oral dos alunos. Essa atividade leva os estudantes a uma leitura inicial e uma primeira compreensão da temática a ser explorada.

Realizada essa preparação, chegamos à primeira oficina na qual temos a seção *Para além da leitura*. Essa parte traz outra imagem ilustrativa de uma pessoa com um livro em mãos; traz também o tema da oficina; a competência geral e as competências específicas; além de um balão de orientação para o/a professor(a) sobre as quatro etapas de desenvolvimento da oficina em sala de aula. Na quarta etapa da primeira oficina, os alunos entram em contato com o texto central do *e-book*, ou seja, com cópias do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, que devem ser fornecidas pelo(a) professor(a). Ademais, conhecerão os autores do cordel por meio de breves biografias. É importante enfatizar que a proposta é realizar a leitura do cordel, levando em consideração que em cada oficina seguinte, as temáticas específicas escolhidas para o desenvolvimento das atividades partirão desse texto como base.

Faz-se importante destacar que nas oficinas há balões e quadros com observações e orientações sobre os caminhos a serem percorridos pelos(as) professores(as) na realização das atividades. Há também a seção: *Quero saber mais*, a qual oportuniza a ampliação da leitura do texto por meio de questões que explorem mais sobre os recursos oferecidos pelo texto base. Além disso, há outra seção com o título: *Vamos conhecer mais?* cuja função é sugerir *links* de filmes, vídeos, *sites* e livros que possibilitem a navegação pelo universo da *internet* contribuindo assim, para ampliação do repertório temático tanto do(a) professor(a) quanto dos/das alunos(as), se assim desejarem conhecer.

Diante disso, desenvolvemos um *design*, ou seja, uma estética que remete em um produto que representa acima de tudo a valorização da literatura de expressão popular no meio escolar, mais especificamente o cordel. Para isso, elaboramos páginas temáticas com desenhos originais para este trabalho. No primeiro capítulo, temos a capa do cordel *Romance e martírio*

da bela Inês de Castro, de Jorge Furtado e Klévisson Viana com uma questão que explora a leitura da imagem, mediante uma pergunta comentada e do item chamado – significando a capa. No segundo, terceiro e quarto capítulo, os desenhos foram feitos, respectivamente, pelos alunos: Denilson Fernandes de Oliveira – 2º ano (A); Bianca Félix – 3º ano (B) e, Yago Tavares – 3º ano (C), todos da Escola de Ensino Médio de Tempo Integral São Pedro, em Caririaçu – CE. Cada desenho foi idealizado conforme a temática pensada para as oficinas. Além disso, o colorido, o preto e o branco farão parte do projeto – rememorando as xilogravuras dos folhetos de cordéis – de forma que possamos atrair os leitores pela qualidade do material e pelo cuidado afetivo com cada etapa a ser desenvolvida.

Anexado ao *e-book*, colocamos as fotos retiradas da *internet* dos túmulos de D. Pedro e da bela Inês de Castro, localizados em Portugal como forma de mostrar a relação entre ficção e realidade dessa história encantadora e surpreendente. Além disso, colocamos uma cópia digitalizada do cordel original e cópias dos desenhos feitos pelos alunos mencionados com uma breve apresentação sobre o que representam.

5.3 DA CONTEXTUALIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O percurso metodológico do *e-book* consiste em uma sequência com quatro oficinas de leituras temáticas destinadas aos professores de Língua Portuguesa das turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Com o predomínio da leitura do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro, de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, apresentamos sugestões de trabalho com a leitura do texto na sala de aula por meio da teoria semiótica de linha francesa.

As quatro oficinas foram elaboradas com o objetivo não só de estimular e incentivar o contato do aluno com o texto literário, tendo o cordel como o gênero motivacional, mas também contribuir para a dinamização do trabalho docente e a ampliação das possibilidades de investigação e interpretação dos múltiplos significados do texto.

Essas quatro oficinas fazem parte dos quatro capítulos do *e-book* e seguirão o mesmo estilo de itinerário organizacional com uma atividade preparatória de fácil compreensão e em seguida, o estudo com atividades de maior complexidade para desenvolver melhor a capacidade interpretativa dos estudantes comprovando a eficácia da leitura.

No primeiro capítulo, conhecemos o gênero textual cordel, enquanto expressão e conteúdo, destacando as características estruturais desse gênero pertencente ao universo da literatura de expressão popular. Para esse estudo, disponibilizaremos exemplares de cordéis em que os alunos tenham o contato com diferentes formatos de estrofes, versos e rimas etc.

No segundo capítulo temos a identificação do texto como enunciado e a compreensão de como se estabelecem as relações entre enunciado e enunciação. É o reconhecimento do texto como plano de expressão e plano de conteúdo (GREIMAS; COURTÉS, 2021). Nessa parte, há uma imagem de abertura do capítulo na sessão *Para começar o bate-papo* e, em seguida, serão usadas cópias do cordel no qual será trabalhada a presença do enunciador. É importante lembrar que antes de explorarmos os elementos constitutivos da relação entre enunciado e enunciação, exploramos, após a leitura do cordel, *Romance e martírio da bela Inês de Castro de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, a relação do sentimento de amor proibido, visto que esse critério se apresenta como fator decisivo para a construção da narrativa. Assim, destinamos espaços não só para a discussão sobre o conceito de amor, as várias manifestações de amor presentes na sociedade, o amor diante da proibição de se realizar, mas também o amor como elemento determinante na mudança de atitude dos atores na construção da enunciação.

O terceiro capítulo explora os papéis temáticos pelo reconhecimento da atuação dos atores no enunciado, seu espaço de circulação e o diálogo com o tempo histórico. Além disso, os estudantes têm a oportunidade de reconhecer nas relações entre os sujeitos da enunciação, os valores sociais históricos atribuídos ao poder e como esses fatores se apresentam e se estabelecem na construção das relações humanas. Assim como os demais, esse capítulo traz também uma imagem ilustrativa sobre a temática central da oficina, cuja função é mostrar as relações dos atores, seus papéis diante dos aspectos temáticos que os envolvem na construção da narrativa.

No quarto capítulo, tratamos dos elementos textuais figurativização e tematização. Como preparação inicial, consta nessa parte, uma figura que remeta à temática do capítulo na sessão *Para começar o bate-papo*. Por meio do diálogo, ou seja, explorando a oralidade dos alunos, torna-se importante a socialização das questões sugeridas mediante as observações realizadas por eles a partir da imagem.

Vale ressaltar que, como a temática desse quarto capítulo refere-se à justiça e liberdade, exploraremos, portanto, apenas parte do nível discursivo, posto que destacaremos os temas e como encontram-se representados na narrativa do cordel em estudo.

Diante disso, sugerimos, nesta parte, um trabalho interdisciplinar em que haja a interrelação dos conhecimentos a partir de debates, com a participação de professores de outras áreas do conhecimento como da Área de Humanas, por exemplo, das disciplinas de História e Sociologia cuja finalidade será mostrar como se construiu ao longo da história da humanidade as relações de justiça, liberdade e como esses princípios foram representados no texto em

estudo, além de debaterem sobre como esses valores permanecem sendo motivos de grandes lutas e batalhas sociais na contemporaneidade.

Em cada oficina consta a sugestão da carga horária determinada para a realização das atividades propostas, a competência geral a ser desenvolvida, bem como as competências específicas que cada aluno deve obter. Ademais, sugerimos os recursos necessários, o passo a passo para a prática mediadora do professor e como será obtida a verificação da aprendizagem em cada etapa.

Faz-se necessário enfatizar também que, embora sugerido o passo a passo para a prática mediadora em sala de aula, cada professor deve exercer sua autonomia e sentir-se livre para ampliar essas sugestões de acordo com a sua realidade. Dessa forma, acreditamos ser esse, um material que pode passar por alterações e acréscimos ao longo do seu percurso de execução.

5.3.1 Modelando o Capítulo I

Neste capítulo consta a primeira oficina cujo conteúdo trata-se do gênero cordel. Este é o momento do reconhecimento do gênero em sua expressão e conteúdo, características estruturais, bem como ocorre sua circulação no meio social. As sugestões de exploração desses conteúdos se darão com base em atividades de práticas orais e escritas em ambientes escolar e extraescolar. Vejamos a síntese dessa oficina no quadro seguir.

ITINERÁRIO
<p>Turma/Série: 9º Ano do Ensino Fundamental Tema/Conteúdo: O cordel: características estruturais Carga Horária: 4 aulas de 50 minutos</p> <p>Competência Geral: Compreender as características da organização estrutural do cordel, expressão, conteúdo e meio de circulação desse gênero na sociedade. Competências Específicas: → Ler cordéis. → Identificar os elementos básicos que formam o cordel: rimas, verso, estrofe, métrica e oração. → Reconhecer sujeito e objeto de valor. → Perceber como se dá a relação entre sujeito e seu objeto de valor.</p> <p>Recursos: folhetos de cordéis. Práticas de Mediação Docente: * Montagem de uma exposição na sala de aula com cordéis que tratem de várias temáticas. * Convite aos discentes para escolherem os folhetos de acordo com o tema que lhes chamem a atenção. * Realização de uma roda de leitura compartilhada e declamada. * Explicação sobre as características do gênero cordel, bem como estrutura e elementos composicionais. Verificação da Aprendizagem:</p>

- Observação dos discentes ao longo da realização da oficina, engajamento, participação, interação nas discussões, bem como uma sondagem oral no final dessa etapa, como forma de verificar a consolidação dos objetivos propostos.

Nessa primeira oficina, apresentamos e sugerimos ao professor a preparação de um ambiente acolhedor que atraia o aluno para vivenciar essa experiência de contato com a literatura, em especial, a literatura popular de cordel. Sob esse viés, a Base Nacional Comum Curricular fomenta em uma das habilidades específicas para o Ensino Fundamental, a importância de envolver os alunos em práticas de leitura literária de forma que haja o desenvolvimento do senso estético, da fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais (BNCC, 2018).

Diante desse cenário, propomos que o professor conduza o aluno a ambientes de exposição do cordel fora da escola, bem como ambientes virtuais para que eles mesmos organizem uma exposição de cordéis na sua sala de aula, como forma de se envolverem na atmosfera ambiental da oficina. Os cordéis expostos, pendurados em cordões, rememorando o passado histórico desses folhetos ao serem vendidos no comércio e em feiras livres, possibilitará o momento de vivenciarem a exposição e fazerem suas escolhas para a leitura.

É importante salientar que essa exposição deve abranger folhetos com estruturas diversas como a quadra, a sextilha e a septilha, que são os folhetos mais facilmente encontrados, e que sejam cordéis que abordem diversas temáticas, como é típico desse gênero literário de expressão popular. Desde histórias baseadas em fatos reais, biografias de personalidades importantes, romances com histórias de amor proibido, histórias de reinos encantados, contos de fada com príncipes e princesas, a construções cômicas e satíricas, é surpreendente e fascinante a versatilidade temática dos cordéis que podem ser levados à sala de aula.

Após essa primeira vivência, os cordéis escolhidos devem ser lidos pelos alunos de forma compartilhada e declamada com a participação docente. Em seguida, é necessário que o professor discuta com eles sobre a estrutura e a organização do gênero cordel, de modo que o aluno perceba as características peculiares desse gênero, como os elementos básicos que o constituem, as rimas, os versos, as estrofes, a métrica e a oração. É importante, nesse momento, que o professor explique desde a formação do cordel em quadra: estrofe de quatro versos, com rimas nos versos pares dois e quatro; a sextilha, composição em seis versos, com rimas nos versos pares dois, quatro e seis - sendo este o estilo mais usado pelos cordelistas -, além de outra composição bastante comum que é a septilha, composição de sete versos cujas rimas ocorrem nos versos dois, quatro e sete, bem como rimam também os versos cinco e seis.

Consolidadas as características do cordel, é o momento de o professor organizar a discussão, o debate sobre os assuntos presentes nos folhetos. Essa etapa pode ser iniciada por meio de perguntas dirigidas a cada aluno que fará a apresentação do assunto tratado no cordel que ele escolheu. Pontos que podem ser explorados:

- 1- Do que fala o cordel;
- 2- O que o fez escolher esse cordel;
- 3- O que mais chamou a atenção no cordel escolhido;
- 4- Caracterização do cordel escolhido: estrofes; rimas; métrica.
- 5- Espaços sociais onde podemos encontrar cordéis.

Dando continuidade à oficina, o professor proporá aos alunos a troca dos cordéis de forma que os outros também analisem os assuntos tratados nos folhetos e possam assim compor suas compreensões. O professor pode sugerir também que cada aluno busque fazer outras leituras que tratem dos mesmos temas, mesmo que em outros gêneros textuais, como forma de ampliar os seus repertórios culturais. Ademais, é uma ótima oportunidade para brincar de construir rimas tanto escritas quanto explorando a oralidade.

5.3.2 Modelando o Capítulo II

O capítulo dois corresponde à segunda oficina que possibilita a identificação do texto como enunciado e a compreensão de como se estabelecem as relações entre enunciado e enunciação. Serão observados os aspectos contextuais internos e externos que contribuem para a composição do enunciado. Os estudantes tomarão, portanto, conhecimento dos sujeitos e de seus objetos de desejos. Ademais, será oportunizado aos alunos, debater sobre o sentimento de amor proibido presente na construção da narrativa e das relações actoriais.

ITINERÁRIO

Turma/Série: 9º Ano do Ensino Fundamental

Tema/Conteúdo: A presença da subjacência do amor proibido no cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Carga Horária: 2 aulas de 50 minutos

Competência Geral: Compreender como se caracteriza o enunciado e as relações dos atores diante da temática do amor proibido em *Romance e martírio da bela Inês Castro* em forma de cordel.

Competências Específicas:

→ Identificar no cordel, como se caracteriza o enunciado diante da temática do amor proibido entre Inês de Castro e D. Pedro.

→ Refletir sobre as atitudes dos atores na construção da trama no cordel em estudo.

→Discutir acerca das múltiplas manifestações do amor como temática universal e atemporal nas relações sociais.

Recursos: Cópias do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Práticas de Mediação Docente:

*Explicação para os alunos sobre o que é enunciado e como reconhecer em um texto a relação entre enunciado e enunciação.

*Realização de um debate acerca dos motivos que proibiram o amor entre D. Pedro e a bela Inês de Castro.

* Levantamento dos argumentos que justifiquem a proibição do amor entre D. Pedro e a bela Inês de Castro.

*Discussão acerca das consequências a que o amor entre D. Pedro I e a bela Inês os levou a sofrer.

Verificação da Aprendizagem:

• A verificação da aprendizagem ocorrerá por meio da participação individual, coletiva e pelo nível de aprofundamento na leitura, além do interesse nas discussões propostas, como também a partir de resoluções das questões.

Nessa segunda oficina o professor poderá iniciar sua aula debatendo com seus alunos sobre os seguintes pontos:

- 1- Concepção de amor;
- 2- Histórias de amor proibido ou não;
- 3- O amor como sentimento impulsionador das relações interpessoais;
- 4- Amor à primeira vista;
- 5- As várias manifestações do amor;
- 6- O amar como manifestação livre;
- 7- Amores proibidos;
- 8- Motivos que levam o amor a ser considerado proibido;

Mediante as respostas, nessa segunda oficina, como os alunos tiveram o contato com o gênero cordel na oficina 1, já o conhecem expressão e conteúdo, características estruturais e organizacional, o professor, então, levará para sua sala de aula, exemplares do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana e os convidará a fazer uma leitura para que tomem conhecimento dessa história. Uma vez conhecedores do amor proibido entre D. Pedro e a bela Inês de Castro, o professor proporá outra discussão acerca de (a), (as):

- 1- Percepção do amor proibido entre os atores da enunciação no cordel em análise;
- 2- Identificação dos atores diante do sentimento de amor proibido;

- 3- Razões que levaram o amor a ser considerado proibido na história de Inês de Castro e sobre as consequências sofridas por ela e por seu amado D. Pedro.

Após esse segundo momento, o professor explicará o que é enunciado, enunciação e como podemos perceber nos textos, a presença desses elementos. Ademais, deverá identificar juntamente com seus alunos como se constrói a enunciação por meio discursos presentes no cordel estudado. Essa identificação poderá ocorrer diante dos pontos:

- 1- O enunciado no cordel;
- 2- A construção da enunciação no cordel;
- 3- Os personagens presentes no cordel.

Em seguida, o professor refletirá com os alunos acerca do amor como o objeto de valor comum entre os sujeitos D. Pedro e Inês de Castro. No entanto, apesar de se mostrar como um sentimento positivo para ambos, esse amor encontra-se rejeitado por convenções sociais o que provocou o seu impedimento. É importante também discutir com os alunos o processo de transformação que ocorre com os sujeitos, além da performance assumida por eles a partir da descoberta desse sentimento em comum, levando em consideração os obstáculos e o desejo de concretizar essa relação.

5.3.3 Modelando o Capítulo III

Este capítulo contém a terceira oficina que explora os papéis temáticos pelo reconhecimento da atuação dos atores no enunciado, seu espaço de circulação e o diálogo com o tempo histórico. Os estudantes terão a oportunidade de reconhecer nas relações entre os atores presentes no enunciado, os valores sociais históricos atribuídos ao poder e como esses fatores se apresentam, muitas vezes, como determinantes na construção dos relacionamentos humanos inclusive, no presente.

ITINERÁRIO

Turma/Série: 9º Ano do Ensino Fundamental

Tema/Conteúdo: A identificação das relações culturais e sociais entre os atores do enunciado por meio do tempo e do espaço no cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Carga Horária: 2 aulas de 50 minutos

Competência Geral: Reconhecer os papéis temáticos dos atores do enunciado na construção dos relacionamentos humanos mediante o diálogo com o tempo e o espaço social.

Competências Específicas:

→Indicar no cordel como se apresentam os aspectos actanciais, temporais e espaciais.
 →Identificar como se estabelecem os valores sociais e culturais na história da bela Inês de Castro.
 →Discutir sobre as transformações das relações sociais entre os atores a partir dos papéis assumidos ao longo da passagem do tempo.

Recursos: Exemplos do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Práticas de Mediação Docente:

- * Explanação sobre o que são temas e figuras.
- * Explicação sobre os sistemas de poder na sociedade.
- * Discussão sobre o poder culturalmente dominante na sociedade.
- * Distinção entre os valores atribuídos socialmente ao poder.

Verificação da Aprendizagem:

- A verificação da aprendizagem ocorrerá por meio da participação individual, coletiva e pelo nível de aprofundamento na leitura, além do interesse nas discussões propostas, como também a partir de resoluções das questões.

Para iniciar essa terceira oficina, sugerimos que o professor solicite mais uma vez a leitura do cordel pelos alunos de forma que possam observar como é apresentado o tema do poder econômico. Após essa leitura, o professor pode dar continuidade discutindo e refletindo com seus alunos sobre:

- 1- Concepções da palavra: poder;
- 2- Valores sociais que tornam as pessoas poderosas;
- 3- Poder que exercemos na sociedade;
- 4- Reconhecimento do poder que alguém exerce na sociedade;
- 5- Poder associado principalmente ao valor econômico.

Diante dessas reflexões, o professor identificará quais as concepções de poder e os valores culturais que seus alunos possuem. Em seguida, irá propor a identificação dos valores atribuídos ao poder econômico no cordel lido. Ademais, identificará com seus alunos, quais as representações figurativas que ressaltam o tema do poder econômico. Uma vez realizadas essas ações, torna-se importante que o professor reflita com a turma como ao longo da história da humanidade, o poder sempre foi alvo de disputas, de lutas, de guerras e desarmonias sociais. Dessa forma, acreditamos que ao tomar conhecimento desses aspectos, os alunos possam interferir socialmente e assumir não só posturas mais justas, como também mais humanas no meio em que estão inseridos.

5.3.4 Modelando o Capítulo IV

O quarto e último capítulo contém a quarta oficina que se destina, com base nos processos de figurativização e tematização, a exploração das tensões que vivenciam os atores nas relações econômicas de poder no contexto social do relacionamento de Inês de Castro com D. Pedro. Nessa etapa, o professor poderá solicitar a participação de professores de outras áreas, como a Área de Humanas, convidando professores das disciplinas de História e Sociologia, por exemplo, para realizarem um trabalho interdisciplinar em que haja a inter-relação dos conhecimentos a partir de debates, cuja finalidade seja mostrar como se construiu ao longo da história da humanidade as relações de justiça e liberdade e como esses princípios foram representados no texto em estudo, além de debaterem sobre como esses valores permanecem sendo motivos de lutas e batalhas inclusive na contemporaneidade.

ITINERÁRIO

Turma/Série: 9º Ano do Ensino Fundamental

Tema/Conteúdo: Justiça, liberdade e as relações econômicas de poder: como se configuram essas relações no cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Carga Horária: 4 aulas de 50 minutos

Competência Geral: Compreender como estão representados os temas: justiça, liberdade e reconhecer os elementos figurativos e temáticos que representam os sistemas econômicos de poder no cordel em estudo.

Competências Específicas:

- Pesquisar o conceito de justiça e liberdade.
- Identificar no cordel, como se apresenta a relação entre justiça e liberdade.
- Exemplificar a representação de justiça e liberdade no cordel.
- Analisar os valores atribuídos à justiça e à liberdade no contexto.
- Indicar no cordel, como se apresentam os sistemas econômicos de poder.
- Identificar por meio da temática do poder econômico, os valores atribuídos socialmente na história da bela Inês de Castro.
- Enumerar os elementos figurativos que representam o tema do poder econômico no cordel.

Recursos: Exemplos do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Dicionários. Cartolinas ou papel madeira, pincel atômico e fita adesiva para pregar o cartaz. Uso de computador e projetor de imagens para exibir uma animação musicada com um resumo da história de Inês de Castro, disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=EfMy50IJKKQ>

Práticas de Mediação Docente:

- * Disponibilização de dicionários para uma pesquisa sobre o conceito de justiça e liberdade.
- * Discussão sobre a forma como a justiça e a liberdade são apresentadas no contexto da história de Inês de Castro.
- * Análise sobre os valores sociais atribuídos à justiça e à liberdade.
- * Debate sobre os limites entre justiça e liberdade no cordel em estudo.
- * Simulação de um júri em que a turma divida-se entre julgamentos positivos e negativos diante das atitudes de justiça, vingança e de privação da liberdade encontradas no cordel.
- * Apresentação e explicação aos alunos sobre a função de cada membro de um júri popular.

Verificação da Aprendizagem:

●Mediante as observações da participação no debate; a elaboração dos argumentos e contra-argumentos; apresentação das opiniões no momento das discussões; resolução de questões; além do nível percebido de compreensão leitora diante dos temas estudados.

Como motivação para iniciar a quarta oficina, sugerimos que o professor projete o vídeo da plataforma do *YouTube*, disponível no *link* presente no itinerário acima ou baixe apenas o áudio da animação e leve para a sala de aula. Assim, os alunos se familiarizarão mais com a história do contada no cordel por meio do resumo que a música apresenta enfatizando exatamente o momento de privação de liberdade sofrida por Inês e seu amado D. Pedro.

Após esse momento motivacional, o professor apresentará o tema da oficina por meio de dois cartazes contendo em um o nome *justiça* e no outro o nome *liberdade*. Em seguida, solicitará aos alunos que pesquisem os conceitos atribuídos a essas palavras no dicionário. O professor anotará em cada cartaz os conceitos encontrados pelos alunos e farão uma leitura coletiva sobre os sentidos de cada conceito anotado. A partir dessa leitura, o professor poderá realizar uma discussão sobre:

- 1- Compreensão do conceito de justiça;
- 2- Compreensão do conceito de liberdade;
- 3- Relação entre justiça e liberdade a partir das experiências e vivências dos alunos;
- 4- Importância da liberdade para a constituição da sociedade;
- 5- Importância da justiça para a constituição da sociedade;
- 6- Forma como a justiça e a liberdade são apresentadas no *cordel Romance e martírio da bela Inês de Castro de Jorge Furtado e Klévisson Viana*;
- 7- Identificação dos temas justiça e liberdade no cordel em estudo;
- 8- Razões que levaram Inês e D. Pedro a serem privados de suas liberdades;
- 9- Aprovação ou não dessas razões;
- 10- Aprovação ou não da forma como a “justiça” é realizada por D. Pedro.

Realizada essa discussão, o professor pedirá aos alunos que relacionem suas opiniões aos conceitos encontrados no dicionário e reflitam sobre os possíveis sentidos encontrados.

Dando sequência à realização da oficina quatro, chega-se ao momento do júri simulado. Essa atividade será realizada em forma de culminância da oficina. Nesse momento é importante que toda a comunidade escolar seja convidada a participar dessa apresentação em que os alunos assumirão o protagonismo da história que foi lida e explorada nas oficinas anteriores. Esta culminância acontecerá a partir da realização de um júri simulado, cujo objetivo é não só colocar os alunos para assumirem o debate e realizem o julgamento dos personagens D. Afonso

IV – que na história do cordel em estudo, mandou assassinar a bela Inês de Castro; além, do julgamento de D. Pedro I – que se vingou dos assassinos de sua amada Inês, como também concluir todas as etapas desenvolvidas de forma lúdica e dinâmica. Nesse instante, o professor explicará para a turma, como é composto um júri popular, cada membro e sua importância. Dessa forma, perguntará aos alunos quem deseja ser o juiz, quem serão os advogados de defesa, o promotor de justiça, o réu, os jurados e a plateia. Escolhidos os membros do júri, cada participante terá um momento de expor sua opinião a partir da leitura que fez da história e da tomada de posição assumida para realizar essa atividade. O professor como mediador, organizará o tempo de fala e a ordem das apresentações, bem como cenários e figurinos.

Para concluir essa oficina, o professor pedirá que haja uma sentença aplicada ao réu, que sejam apurados os votos dos jurados e ocorra, nesse momento, uma reflexão sobre a decisão tomada pela maioria, levando em consideração os argumentos e as opiniões proferidas em cada momento de fala.

6 LEITURA SEMIÓTICA DO CORDEL: ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E KLÉVISSON VIANA

Este capítulo atende ao seguinte objetivo específico elaborado para esta pesquisa: desenvolver uma leitura semiótica do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Para tanto, seguiremos com a leitura com base nos três níveis do Percurso Gerador de Sentidos.

Partindo da ideia de que o texto é organizado e estruturado como um “todo de sentido”, de acordo com Barros (2005), torna-se necessário, ao lê-lo, identificar as partes que o compõem, e os diversos recursos utilizados pelo autor para expressar seus desejos e intenções ao elaborar o seu discurso. Sendo assim, recorreremos novamente a Barros (2005, p.11) que, ao apresentar a noção de texto pela semiótica discursiva, afirma que “A semiótica tem por objeto o texto, ou melhor, procura descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz”.

Diante dessa perspectiva, iniciamos com o nível narrativo, por ser definido como nível das estruturas superficiais, responsável por significar a narrativa a partir da relação do sujeito com seu objeto de valor, mostrando as transformações de estado e de fazer vivenciadas pelo sujeito para alcançar seu objetivo central.

É importante destacar que Barros (2005, p. 20), ao discorrer sobre a sintaxe, a define como visão espetacular da narrativa e afirma que:

A semiótica parte dessa visão espetacular da sintaxe e propõe duas concepções complementares de narrativa: narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos; narrativa como sucessão de estabelecimentos e rupturas de contratos entre um destinador e um destinatário, de que decorrem a comunicação e os conflitos entre sujeitos e a circulação de objetos.

A partir dessas duas concepções complementares de narrativa, no cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, destacamos três enunciados de estado e três enunciados de fazer. Os sujeitos dessa narrativa poética são nomeados de: D. Afonso IV, D. Pedro I e Inês de Castro. A seguir, mostraremos por meio da divisão em momentos, os enunciados de estado e de fazer desses respectivos sujeitos.

PRIMEIRO MOMENTO

Enunciado de estado: o sujeito, nomeado de D. Afonso IV, encontra-se em um estado de conjunção com seu objeto de valor, manter a tradição do seu reino em casar somente nobres

entre si, visto que consegue realizar o casamento do seu filho D. Pedro I, - mesmo contra a vontade do jovem, com uma dama nobre, D. Constança Manuel. Essa passagem é percebida nos versos abaixo:

Mesmo contra a sua vontade
Fomentando a tradição
Da suprema realeza
Contraíu ele união
Com Constança Manuel
Filha do príncipe João.

Enunciado de fazer: o sujeito, nomeado de D. Pedro I, realiza a transformação do seu estado de solteiro para casado, mantendo, portanto, a conjunção do rei Afonso IV, seu pai, com o objeto de valor dele - manter a tradição do casamento entre nobres. No entanto, ao ficar viúvo, o jovem não se casa com outra mulher de sua classe social, passando a viver com a plebeia Inês de Castro, dama de companhia de sua falecida esposa. Assim, há uma transformação novamente de estado dos sujeitos D. Pedro, que passou de casado a viúvo, e do Rei Afonso IV – que, de um estado de conjunção com seu objeto de valor - manter a tradição do seu reino em casar somente nobres entre si - passa para o estado de disjunção, já que ocorre essa ruptura da tradição. Essa passagem é percebida nos versos:

[...]
D. Pedro mesmo viúvo
Não prostou-se a entristecer.

Ordenou a vir do Exílio
Inês, pra morar consigo
Enfrentando a tudo e a todos
Sem temer nenhum perigo
Nem do próprio Rei Afonso
Nem de qualquer inimigo.

SEGUNDO MOMENTO

Enunciado de estado: o sujeito, nomeado de D. Pedro I, encontra-se em um estado de disjunção com seu objeto de valor, - casar-se com sua amada Inês de Castro -, pois é obrigado, pelo seu pai Afonso IV, a casar-se com Constança Manuel, uma mulher também nobre, mantendo a tradição do reino, mesmo apaixonado por outra mulher, a bela Inês de Castro. Os versos a seguir, ilustram essa passagem.

“Mesmo contra sua vontade

Contraíu ele união
Com Constança Manuel
Filha do príncipe João”.

Enunciado de fazer: o sujeito D. Pedro I transforma seu estado de disjunção para um estado de conjunção com seu objeto de valor – viver ao lado de sua amada Inês de Castro -, que se encontrava exilada, pois, ao ficar viúvo de D. Constança Manuel, o jovem Pedro, manda trazer sua amada do exílio para viver consigo, enfrentando a tudo e a todos, inclusive seu pai. Identificamos essa passagem nas estrofes abaixo:

Mas logo dona Constança
Veio, então, a falecer
Ao dar à luz a Fernando
Primeiro filho ao nascer
D. Pedro mesmo viúvo
Não prostou-se a entristecer.

Ordenou a vir do Exílio
Inês, pra morar consigo
Enfrentando a tudo e a todos
Sem temer nenhum perigo
Nem do próprio Rei Afonso
Nem de qualquer inimigo.

TERCEIRO MOMENTO

Enunciado de estado: o sujeito, nomeado de Inês de Castro, encontra-se em um estado de disjunção com seu objeto de desejo: “casar-se com seu amado D. Pedro”, pois por não pertencer a realeza, sendo apenas dama de companhia de D. Constança Manuel, esposa do jovem nobre, realizar seu desejo de viver feliz ao lado do seu amado, para a jovem Inês, era uma situação impossível devido à tradição do reino em só permitir a união de pessoas que pertencem a mesma classe social, ou seja, à nobreza. Essa passagem é percebida nos versos:

“Dona Constança Manuel
Uma aia possuía
Chamava-se Inês de Castro”.

Enunciado de fazer: o sujeito, nomeado de D. Pedro I, transforma o estado de disjunção da bela Inês de Castro com o seu objeto de valor – viver ao lado do seu amado -, pois ao mostrar-se também apaixonado pela jovem, corresponde a esse sentimento e, mesmo estando já casado, mantém um relacionamento com ela. Nas estrofes a seguir, encontramos essa descrição:

D. Pedro ao mirar Inês
 Se rendeu apaixonado
 Cortejou a tal donzela
 Mesmo já estando casado
 Logo logrou um romance.
 Que em versos será narrado.

E o amor por Inês
 Mesmo sendo proibido
 Cada dia que Deus dava
 Crescia descometido
 Os dois viviam unidos
 Como mulher e marido.

QUARTO MOMENTO

Em outro trecho do cordel, percebemos também a transformação ocorrida com o sujeito Inês nos versos: “Houve boatos que Pedro/ Casara secretamente/ Com a linda Inês de Castro”. Nessa passagem, confirma-se a mudança do estado de disjunção do sujeito Inês para o estado de conjunção, visto que ocorre a união entre os jovens.

Enunciado de estado: o sujeito, nomeado de Inês de Castro, encontra-se em um estado de disjunção com a vida, pois, D. Afonso IV, cedendo às pressões do povo e de seus conselheiros, manda matar a jovem de forma acovardada, dando fim ao enlace. Vejamos os versos que evidenciam essa descrição:

O povo e os conselheiros
 Queriam que o rei mandasse
 Matar a Inês de Castro
 Pra findar o tal enlace
 O rei cedendo às pressões
 Deu um basta àquele impasse.

Aproveitando a ausência
 De Pedro numa caçada
 Afonso enviou uns homens
 Pra cumprir uma emboscada:
 Executaram a Inês
 De uma forma acovardada.

Enunciado de fazer: o sujeito, nomeado de D. Pedro I, transforma o estado de disjunção da bela Inês de injustiçada à rainha, uma vez que mandou desenterrar a jovem, coroou-a rainha e ordenou que cada súdito a beijasse a mão. Posteriormente a esse episódio, e com a morte também do então rei D. Pedro, ambos os sujeitos, Pedro e Inês, findam essa história em um estado de disjunção não só com a felicidade, mas também com a vida.

A seguir, apresentamos os programas narrativos de D. Afonso IV, do seu filho D. Pedro I, da bela Inês de Castro e por último, dos irmãos de Inês, sujeitos responsáveis pela edificação da sequência narrativa de conflitos no cordel em estudo. De acordo com Greimas e Courtés (2021), programa narrativo é um sintagma elementar da sintaxe narrativa construído de um enunciado de fazer que rege um enunciado de estado.

No cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, identificamos o Sujeito Semiótico 1 (S₁), denominado de D. Afonso IV, homem muito respeitado devido a sua nobreza e ao cargo que outorgava, pai de D. Pedro I, de cujo trono era herdeiro. D. Afonso IV, destinado pela tradição da realeza, ajudado pela corte e seus vassallos, tem como desejo, querer manter a tradição do casamento entre os nobres e assim o fez. Casou então, o seu filho D. Pedro I com D. Constança Manuel, filha do príncipe João Manuel de Castela. Porém, D. Pedro, ao conhecer a dama de companhia de sua esposa, a bela Inês de Castro, apaixonou-se ardentemente e torna-se oponente de seu pai Afonso, desencadeando assim, uma série de conflitos.

A seguir, no primeiro quadro, observaremos o programa narrativo do Sujeito Semiótico 1:

Quadro 1 - Programa Narrativo do Sujeito Semiótico 1

Sujeito 1: D. Afonso IV	
Objeto de Valor:	Manter a tradição do casamento entre os nobres
Destinador:	<i>Status</i> de rei
Adjuvante:	A corte e seus vassallos
Oponente:	O amor de D. Pedro por Inês de Castro

Fonte: dados da pesquisa, 2022

O Sujeito Semiótico 2 (S₂), nomeado de D. Pedro I, filho de D. Afonso IV, herdeiro do trono, tem como objeto de valor, casar-se com a sua amada, a bela Inês de Castro. Destinado pelo amor, auxiliado pelo desejo de viver essa paixão, Pedro encontra como oponente, o rei, seu pai, o qual é responsável pelo impedimento da conquista do objeto de desejo do jovem príncipe.

No segundo quadro, observaremos o programa narrativo do Sujeito Semiótico 2:

Quadro 2 - Programa Narrativo do Sujeito Semiótico 2

Sujeito 2: D. Pedro I

Objeto de Valor:	Casar-se com sua amada - Inês de Castro
Destinador:	Amor
Adjuvante:	Desejo
Oponente:	O rei, seu pai

Fonte: dados da pesquisa, 2022

O Sujeito Semiótico 3 (S₃) é a bela Inês de Castro, descrita no cordel como mulher de uma beleza magnânima com um corpo que trazia os traços da mais perfeita escultura. Inês era a dama de companhia de D. Constança Manuel, esposa de D. Pedro, por quem Inês se apaixonou perdidamente. Tendo como objeto de desejo casar-se com seu amado D. Pedro, Inês, destinada pelo sentimento de amor pelo príncipe, auxiliada pelo desejo, sofreu o impedimento dessa realização por não pertencer à nobreza, ou seja, a condição social de ser uma simples dama de companhia, tornou-se o oponente de Inês.

No terceiro quadro, temos o programa narrativo do Sujeito Semiótico 3:

Quadro 3 - Programa Narrativo do Sujeito Semiótico 3

Sujeito 3: A bela Inês de Castro	
Objeto de Valor:	Casar-se com seu amado – D. Pedro I
Destinador:	Amor
Adjuvante:	Desejo
Oponente:	Ser uma simples dama de companhia

Fonte: dados da pesquisa, 2022

Identificamos o Sujeito Semiótico 4 (S₄) pelos nomes de Fernando e Álvaro Pirez, irmãos de Inês de Castro e, portanto, nesta leitura considerados como sujeito coletivo. O S₄ é destinado pela ambição, tinha como objeto de desejo o enriquecimento, ou seja, a riqueza. Auxiliado por D. Pedro I, a partir de um plano sugerido por ele próprio, de unir os reinos de Leão e Castela ao reino de Portugal, teve como opositor o rei D. Afonso IV que lutou bravamente contra.

No quarto quadro mostraremos o programa narrativo do Sujeito Semiótico 4:

Quadro 4 - Programa Narrativo do Sujeito Semiótico 4

Sujeito 4: Irmãos da Inês de Castro
--

Objeto de Valor:	A riqueza
Destinador:	A ambição
Adjuvante:	D. Pedro I
Oponente:	D. Afonso IV

Fonte: dados da pesquisa, 2022

Adentrando na semântica narrativa, identificamos os percursos dos sujeitos em relação à performance, ou seja, às ações desempenhadas por eles em busca de seus objetos de valor. Essas ações podem ser definidas como relações de transitividade entre sujeito e objeto. Segundo Barros (2005), o sujeito é o actante que se relaciona com o objeto por meio da transitividade, ao passo que o objeto é aquele que mantém laços com o sujeito. É importante destacar que são quatro etapas que apresentam o simulacro de relações sociais a saber: a manipulação, a competência, a performance e a sanção.

O Sujeito Semiótico (S_1), D. Afonso IV, se encontra em conjunção com seu objeto de valor – manter a tradição do casamento entre nobres – manifestado no texto pela realização do casamento do seu filho D. Pedro e Dona Constança Manuel, filha do príncipe João. Essa relação do sujeito Afonso IV com o valor “manter tradição” é identificada no texto como uma relação desejável, pois Afonso IV não só quer-fazer, como pode-fazer e assim o faz, realizando seu desejo. Portanto, motivado por um querer-fazer, regido também pela competência de um poder-fazer, outorgado pelo *status* não só como rei, mas como pai de D. Pedro, age como manipulador, obrigando o filho, mesmo contra a vontade do jovem, a casar-se com uma dama nobre. Diante dessa lógica, o rei D. Afonso IV obtém, portanto, uma sanção positiva.

O Sujeito Semiótico 2 (S_2), D. Pedro I, encontra-se, inicialmente, em um estado de disjunção com seu objeto de valor – casar-se com sua amada Inês de Castro. Essa relação de privação do sujeito “D. Pedro” com o valor “felicidade”, que seria obtido a partir do seu casamento com a bela Inês, encontra-se manifestado no texto, no momento em que ele é obrigado pelo pai a casar-se com D. Constança Manuel, que também era nobre. Modalizado pelo dever-fazer, ao aceitar e obedecer ao desejo do rei, mesmo contra a vontade, o jovem coadjuva na manutenção da tradição da realeza em casar apenas nobres entre si. Todavia, ao ficar viúvo, D. Pedro, modalizado por um querer-fazer, adquire a competência de um poder-fazer. Assim, ele luta contra tudo e todos para unir-se a sua amada Inês de Castro, superando a modalização do não-dever, pois estaria rompendo a tradição do reino. Nesse momento, a sanção de D. Pedro é positiva, posto que ele vive com seu amor, a bela Inês.

É importante mencionar que o S₂, D. Pedro I, sofre mais de uma transformação em relação ao estado de disjunção e de conjunção com o valor “felicidade”, pois ao ter sua amada assassinada cruelmente, o jovem, modalizado por um não-poder e um não-dever que o impedia de viver uma relação amorosa com a bela Inês, devido à tradição mantida pelo rei, em casar somente nobres entre si, passa do estado de conjunção para o de disjunção com a “felicidade”. Essa transformação está manifestada no texto, a partir do trecho em que ocorre a morte da bela Inês. Sendo assim, D. Pedro obtém, nesse instante, uma sanção negativa.

O Sujeito Semiótico 3 (S₃), Inês de Castro, encontra-se em um estado de disjunção com seu objeto de valor: “casar-se com seu amado D. Pedro”. Modalizada por um não-poder e um não-dever, já que não pertencer à classe da nobreza, vive uma condição de privação com o valor “felicidade”. Essa relação de privação é identificada no texto pela passagem do casamento de D. Pedro com a D. Constança Manuel. Porém, mesmo diante de um não-dever, a bela Inês tem sua condição transformada, passando a exercer um poder-fazer ao unir-se de forma secreta ao seu amado. Vivendo uma relação proibida pelos costumes e pela tradição do reino, Inês realiza o seu desejo de ser feliz. Durante essa passagem, a sanção de Inês torna-se positiva, pois adquire seu objeto de desejo.

No entanto, a relação amorosa entre os jovens encontra como oponente o “rei Afonso IV” que, movido por um querer-fazer e um poder-fazer manda assassinar Inês, rompendo a possibilidade do casal de viver uma relação de felicidade juntos. Nesse instante, a jovem Inês passa para um estado de privação com a vida e, conseqüentemente, com o valor “felicidade”, tendo, assim, uma sanção negativa. Portanto, podemos evidenciar no cordel, duas leituras, ou seja, dois percursos de transformação do sujeito Inês ao longo da narrativa. O primeiro percurso evidencia a mudança do estado de disjunção para o estado de conjunção da jovem com o valor “felicidade”, mesmo que por pouco tempo; ao passo que, o segundo percurso ocorre na mudança de estado de disjunção de Inês com o valor “vida”, já que ela é brutalmente assassinada.

O Sujeito Semiótico 4 (S₄), identificado por Fernando e Álvaro Pirez, irmãos de Inês de Castro, encontra-se em um estado de disjunção com seu objeto de valor – a riqueza. Essa passagem é percebida no texto no momento em que eles demonstram a ambição de tornarem-se nobre. Assim, destinados pela ambição, ou seja, modalizados por um querer-ter dinheiro - utilizam-se de um saber-fazer para manipular e adquirir o auxílio do jovem D. Pedro, oferecendo-lhe como recompensa, a união dos reinos Leão e Castela a Portugal. No entanto, encontram no sujeito modalizador “D. Afonso IV”, a modalização do não-poder, isto é, não obtém sucesso nessa empreitada, já que o rei lutou bravamente contra essa ação. Portanto,

diante de um não-poder conquistar seu objeto de desejo, Fernando e Álvaro têm sua sanção negativa.

Na sequência da leitura, adentramos no nível discursivo que, segundo Greimas e Courtés (2021), é o mais superficial, uma vez que mais se aproxima da manifestação textual. Sendo o responsável por colocar em discurso (ou discursivização) qualquer estrutura semiótica, o nível discursivo define como procedimentos de leitura da sintaxe discursiva, a actorialização, a temporalização e a espacialização, bem como a figurativização e a tematização como os procedimentos de leitura da semântica discursiva.

No *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, encontramos um enunciador que está explícito por um “*eu*” que se aproxima da enunciação, como podemos perceber na primeira estrofe apresentada a seguir:

Vinde ó Tágides do Tejo
 Plenificar o meu ser
 De inspiração etérea
 Pra que **eu** possa descrever
 A vida de Inês de Castro
 E o seu atroz fenecer.

Esse *eu* enunciador diz que vai descrever a vida/história e a morte de Inês de Castro. Com isso parece querer defender a tese de que o amor vence qualquer barreira. Com essa intenção, insere os seguintes atores na trama poética: o Rei Afonso IV, o seu filho D. Pedro I, a bela Inês de Castro, Dona Constança Manuel e os irmãos de Inês, Fernando e Álvaro Pirez.

Esta estratégia do enunciador, quando engendra a discursivização, pode ser explicada nas palavras de Barros (2005), quando diz que no nível discursivo, temos um sujeito da enunciação que age por meio de suas escolhas em relação à pessoa, ao tempo, ao espaço, além de temas e figuras, transformando-os em discursos os quais munidos de mecanismos de persuasão, de argumentação, manifestam ideologias para não só convencer, mas também manipular o enunciatário.

O primeiro ator a ser destacado encontra-se nomeado no cordel não só por um nome pessoal, Afonso, mas também por um título de nobreza, Rei, cuja função o caracteriza e o coloca em uma categoria restrita quanto ao papel social que assume na sociedade. O título de rei confere a esse ator uma condição de poder sobre outras pessoas: Rei é aquele que exerce grande poder de decisão sobre um determinado território, sobre seus comandados, seus súditos e, além disso, exerce também importante função governamental. Esse título concede a quem o recebe, uma singularidade histórica. Destacamos ainda que, além dessa denominação social com

titulação nobre, esse ator assume também o papel de pai, outra categoria que lhe é conferida, embora sobreponha o *status* de rei ao de pai, quando se coloca em uma posição hierárquica em relação ao seu filho D. Pedro I.

Como rei, D. Afonso IV é bastante respeitado e, para tanto, mantém a tradição do seu reino em realizar casamentos somente entre nobres, casando seu filho D. Pedro com a dama nobre D. Constança Manuel. Exercendo seu poder, D. Afonso consegue manter essa tradição do seu reino; ter o respeito dos seus súditos e, ao ser contrariado por seu filho, após este ficar viúvo, demonstra de forma furiosa a grandiosidade da sua força autoritária, mandando assassinar a amante de D. Pedro, a bela Inês de Castro.

O segundo ator é nomeado, pelo enunciador, de D. Pedro I, um jovem muito formoso, de semblante prazenteiro, que recebe o título de príncipe herdeiro do trono. Por exercer o papel de filho do rei D. Afonso IV; Pedro I cumpre sua função de subordinado ao rei, além de obediente ao pai, aceitando casar-se com uma dama nobre, D. Constança Manuel, mesmo apaixonado por outra mulher, a bela Inês de Castro que não pertencia à nobreza.

No entanto, ao ficar viúvo e ver a possibilidade de assumir o seu amor pela bela Inês, D. Pedro entra em conflito com seu pai e rompe com a tradição do reino. Movido pelo amor, D. Pedro mostra-se um jovem lutador, que transforma sua vida em nome do desejo de ser feliz ao lado de sua amada. Em nome desse amor, considerado proibido não só pela tradição familiar, mas também por questões econômicas, o jovem segue sua vida enfrentando a todos, inclusive seu pai, que por não aceitar a união do filho com uma dama de companhia, entra em conflito com o jovem Pedro, mudando a história do casal.

É importante mencionar que D. Pedro é apresentado não só com o papel de príncipe, título que o coloca em destaque no contexto histórico, mas também representa o filho cuja função é respeitar e obedecer ao pai, assim como se espera devido à relação de hierarquia e de subordinação. Esse ator, identificado como príncipe, em um primeiro momento, acata as decisões do rei, realizando o desejo dele, enquanto rei autoritário. No entanto, em outro momento da narrativa, tomado pelo amor a sua amada Inês, decide tomar outro caminho, descumprindo a tradição da nobreza, desencadeando assim, uma série de conflitos com o rei D. Afonso IV. A função de pai como amigo e conselheiro do filho; protetor, entre outros atributos, parece não aparecer nesta narrativa, ficando o rei com o lugar de fala.

O terceiro ator que identificamos é nomeado pelo enunciador como Inês de Castro, uma dama de companhia de D. Constança Manuel, que se torna esposa do príncipe Pedro I. Descrita como uma mulher de uma beleza magnânima, de face grácil, com um corpo que trazia traços da mais perfeita escultura e com uma doçura de voz, Inês, por não pertencer à classe nobre,

mesmo após a morte de D. Constança, não pode viver livremente seu amor com D. Pedro. Inês representa a vassalagem, a classe social desprivilegiada que não tem o poder de decisão sobre seu destino. A jovem se mostra uma mulher sensível e apaixonada, que movida por esse sentimento, aceita viver esse amor secretamente com o príncipe. Contudo, ao ser descoberta essa relação, Inês sofre com a fúria do rei Afonso IV, sendo destinada para o exílio e posteriormente assassinada, tendo assim, sua vida ceifada simplesmente por não pertencer à nobreza.

Além desses atores citados, o enunciador apresenta Fernando e Álvaro Pirez, irmãos de Inês de Castro. Movidos pela ambição, os irmãos da jovem veem na relação de sua irmã com príncipe D. Pedro, a condição de tornarem-se ricos e nobres. Em nome desse desejo, Fernando e Álvaro agem de forma estratégica para tentarem conseguir esse posto, não obtendo sucesso nas suas investidas. Assim como sua irmã, Fernando e Álvaro representam a classe social subalterna e, por desejarem mudar essa realidade, planejam estratégias ambiciosas para conseguirem o que querem, entretanto, o destino os encaminha para o insucesso.

O enunciador num *agora*, conta uma história num *então*, recuperada pela memória. Por meio de uma enunciação enunciativa, em que se dirige a um enunciatário povo/leitor, ele anuncia que vai descrever a história de Inês de Castro. Vejamos:

Logo na primeira estrofe do cordel, localizamos as expressões verbais indicativas do tempo presente, ou seja, que confirmam o *agora* da enunciação. Essas expressões estão nos versos: “Vinde ó Tágides do Tejo/ Planificar o meu ser/ De inspiração etérea/ Pra que eu possa descrever”. O verbo “Vinde”, empregado no modo imperativo afirmativo, cuja formação da segunda pessoas do plural “Vós”, “Vinde vós” surge da segunda pessoa do plural do modo indicativo no tempo presente, “Vós vindes”, faz alusão a um pedido do “eu” enunciador, no momento de sua fala para buscar inspiração para contar a narrativa poética.

Outro verbo indicativo do tempo presente, ainda na primeira estrofe, que confirma a elaboração da enunciação no *agora*, está no verso: “Pra que eu **possa** descrever”. A expressão verbal destacada “*possa*”, encontra-se no presente do modo subjuntivo, cuja intenção é manifestar o desejo de, no momento da fala, o enunciador poder descrever a história que quer contar.

Seguindo essa identificação temporal, encontramos na segunda estrofe, versos como: “Quando o amor **faz** seu ninho” e “**Faz-se** capaz de vencer” cujos verbos “*faz*” e “*faz-se*” também são indicativos do tempo presente da enunciação, assim como na terceira estrofe, nos versos: “Qualquer um que **desdenha** a morte” / “Inda **se sente** mais forte” e “**Faz** da vida um carteadado”, além dos versos da quarta estrofe: “A mulher **tem** o poder” e “Mas o castelo de amor/

Às vezes **vira** tapera”. Todas essas expressões verbais destacadas evidenciam a enunciação em um tempo presente, visto que estão no presente do modo indicativo, confirmando assim, a utilização do *agora* pelo enunciador.

No entanto, há um distanciamento da enunciação na categoria tempo quando passa a narrar a história de Inês de Castro. Isso acontece a partir da quinta estrofe, quando o enunciador recupera na memória a história que deseja descrever. Nesses momentos emergem os tempos: pretérito perfeito e pretérito imperfeito do modo indicativo como referências temporais do *então*. Como são inúmeras as manifestações temporais nos pretéritos ao longo de toda a narrativa poética, destacaremos apenas algumas passagens para exemplificá-los.

A partir da sexta estrofe, e nas estrofes seguintes, aleatoriamente, encontramos passagens verbais no pretérito perfeito em versos a exemplo de: “Portugal **foi** governado”, “**Contraíu** ele união”, “**Deu** a mão de sua filha”, “**Guardou** a fórmula em segredo”, “**Se rendeu** apaixonado”, “**Cortejou** a tal donzela” e “Logo **logrou** um romance”. Como podemos observar, todas essas manifestações verbais destacadas referem-se ao tempo do *então*, cuja intenção é recuperar por meio da memória, a história do passado.

Em relação ao tempo pretérito imperfeito: outra manifestação do tempo do *então* na narrativa - localizamos diversas passagens ao longo do cordel, porém, destacaremos apenas algumas como forma de exemplificar essa temporalização no texto. Assim, recorreremos aos versos a partir também da sexta estrofe em diante, como revelação desse uso temporal. Eis alguns versos: “E esse rei **tinha** um filho” / “E **era** cognominado” / “Uma aia **possuía**”, “**Chamava-se** Inês de Castro”, “Seu corpo **trazia** os traços”, “Dama nenhuma **ofuscava**”. Todas essas expressões verbais destacadas são apenas algumas evidências de que predomina o tempo do *então* no texto em estudo.

Em consonância com o tempo do *agora*, o enunciador se coloca num *aqui* de um contar, aproximando da enunciação também pela categoria espaço. Vejamos:

Vinde ó Tágides do Tejo
 Plenificar o meu ser
 De inspiração etérea
 Pra que eu possa descrever
 A vida de Inês de Castro
 E o seu atroz fenecer.

Nessa primeira estrofe do cordel, apesar de não encontrarmos explicitamente a marcação do espaço do *aqui* com expressões indicativas de lugar, é possível entender que o enunciador está ocupando, de forma subjacente em expressões temporais do presente como: “Vinde ó

Tágides do Tejo” e “Pra que eu possa descrever”, um espaço diferente do ambiente em que se passa a narrativa poética, ou seja, é um espaço marcado implicitamente por um *aqui* próximo da enunciação no momento da fala.

Novamente o enunciador se distancia da enunciação quando emerge o “*não aqui*”, uma vez que passa a construir o enunciado, no espaço do “*lá*”. Nesses casos de distanciamento, portanto, passamos a identificar uma enunciação enunciva, visto que se estabelece uma relação implícita entre enunciador e enunciatário. Vejamos:

Lá no século cartoze
Portugal foi governado
 Pelo **rei Afonso IV**
 Homem muito respeitado
 Devido a sua nobreza
 E o cargo a ele outorgado

Os distanciamentos por um *ele*, um *então* e um *alhures* caracterizam as debreagens de ator, tempo e espaço. Para Greimas e Courtés (2021, p. 111), a debreagem é definida como a

[...] operação pela qual a instância da enunciação disjunge e projeta fora de si, no ato de linguagem e com vistas à manifestação, certos termos ligados à sua estrutura de base, para assim construir os elementos que servem de fundação ao enunciado-discurso.

Entendemos assim, que se produz efeitos de sentidos diferentes nos enunciados por meio da mudança de contratos enunciativos. Na primeira estrofe do cordel, por exemplo, quando o enunciador está pressuposto por um “*eu*”, como nos trechos: “*Plenificar o meu ser*” e “*Para que eu possa descrever*”, cria-se, assim, um efeito de subjetividade, pois como já mencionado, há uma aproximação entre enunciação e enunciado; ao passo que a partir da quinta estrofe citada, cuja alteração do contrato enunciativo passa para um enunciador pressuposto por um “*ele*”, o efeito estabelecido é o da objetividade a qual será referenciada pelos trechos da narrativa em que aparecem os diálogos diretos dos atores em ação. Nesse contexto, cria-se um efeito de verdade, já que o discurso passa a ser direto e assim se instaura outro tipo de debreagem, a interna, a qual segundo Greimas e Courtés (2021), essa debreagem acontece quando o enunciador dá a palavra a uma das pessoas do enunciado ou da enunciação instalada no enunciado.

Destacamos a seguir, uma entre as várias estrofes do cordel em que há a presença do discurso direto, ou seja, essa estrutura cuja função é atribuir um efeito de verdade ao discurso ao destacar a fala de um dos atores da enunciação.

E em seus momentos a sós
 Ele era contundente:
**- Hei de lutar, sem cessar,
 Para que nós finalmente
 Venhamos poder viver
 Felizes eternamente.**

Como visto, o discurso direto torna-se uma das estratégias responsáveis por atribuir verdade ao enunciado, pois dá ênfase a intenção do enunciador de confirmar o contrato de veridicção estabelecido entre enunciador e enunciatário.

A compreensão das estratégias do enunciador no que se refere às relações intersubjetivas entre: enunciado e enunciação, possibilitam a emergência dos temas passíveis de comprovação por meio das figuras. Para Barros (2005), tematizar um discurso é formular valores de modo abstrato e organizá-los em percursos. Para a mesma autora (2005), figuras do conteúdo recobrem os percursos temáticos abstratos e atribuem-lhes traços de revestimento sensorial. Podemos entender assim, de maneira simplificada, que os temas estão para o campo da abstração como as figuras estão para o campo da concretização, ou seja, enquanto estas, referem-se a elementos existentes no mundo natural, aqueles organizam e ordenam esses elementos em categorias, (FIORIN, 2018).

Adentrando nesse universo dos temas e figuras com base no cordel em estudo, *Romance e martírio da bela Inês de Castro, de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, as temáticas elencadas foram: *poder, amor, proibição, justiça, vingança e liberdade*. Com relação ao tema *poder*, percebemos na leitura do cordel a identificação desse valor no sujeito rei D. Afonso IV, cuja titulação já lhe outorga essa caracterização. O poder que emerge do rei pode ser econômico e social, e encontra-se figurativizado pelas ações do rei, que exerce o domínio sobre um determinado território, seu reino, e sobre seus súditos, impondo por meio desse *poder*, a realização dos seus desejos.

O *poder* encontra-se figurativizado no texto a partir da representação da figura do rei, cuja titulação lhe outorga uma posição e uma postura social de dominação. Para concretizar o tema *poder*, portanto, o enunciador recorre a elementos semânticos que representam, ao longo do texto, o mundo natural caracterizando a posição econômica e social do rei. Elementos figurativos como: *trono, corte, castelo, coroa, paço e palácio*, referem-se e denotam esse contexto do poder, posto que essas expressões representam ambientes sociais de classes dominantes.

É o *poder* do rei um fator determinante para a manutenção da tradição do reino de casar somente nobres entre si, impedindo assim, a realização do amor entre os jovens D. Pedro I e a bela Inês de Castro.

Quanto à temática do *amor*, encontramos os traços semânticos que o identifica por meio dos jovens: Pedro I e a bela Inês de Castro, que se apaixonam perdidamente a o se conhecerem. Subjacente ao tema *amor*, encontramos o tema *proibição* que se encontra na tentativa de impedimento do casamento de D. Pedro I com Inês de Castro. Vejamos:

A corte e os seus vassallos
Cientes do envolvimento
De D. Pedro e Inês de Castro
Reprovou-o a contento
E o rei destinou Inês
A um vil confinamento

Mas para evitar conflitos
Com os próprios irmãos dela
(Fernando e Álvaro Pirez)
Mandou exilar a bela
No Castelo de Albuquerque
Que era fronteira à Castela.

A temática da *proibição* está figurativizada nessas duas estrofes por meio das lexias: *reprovou, vassallos, confinamento, conflitos, exilar*. Isso acontece porque há a diferença socioeconômica: de um lado, um príncipe herdeiro do trono e do outro, uma dama de companhia, ambos impedidos de concretizar o desejo de serem felizes juntos.

O tema *liberdade* é percebido no cordel a partir da figurativização da sua ausência nas passagens em que a jovem Inês de Castro e D. Pedro I são afastados um do outro, sendo impedidos de serem livres para viverem o seu amor. Essa ausência da liberdade está apresentada a partir do revestimento semântico que identifica o exílio e o vil confinamento, identificados no texto, por meio da figura “*Castelo de Albuquerque*” em que a bela Inês de Castro foi destinada. Diante da privação de sua liberdade, Inês vive o desejo de ser livre e poder ser feliz ao lado do seu amado D. Pedro.

O tema *justiça* está atrelado à *vingança*. Justiça aqui definida de acordo com as acepções encontradas no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, (2008, p.763), como sendo:

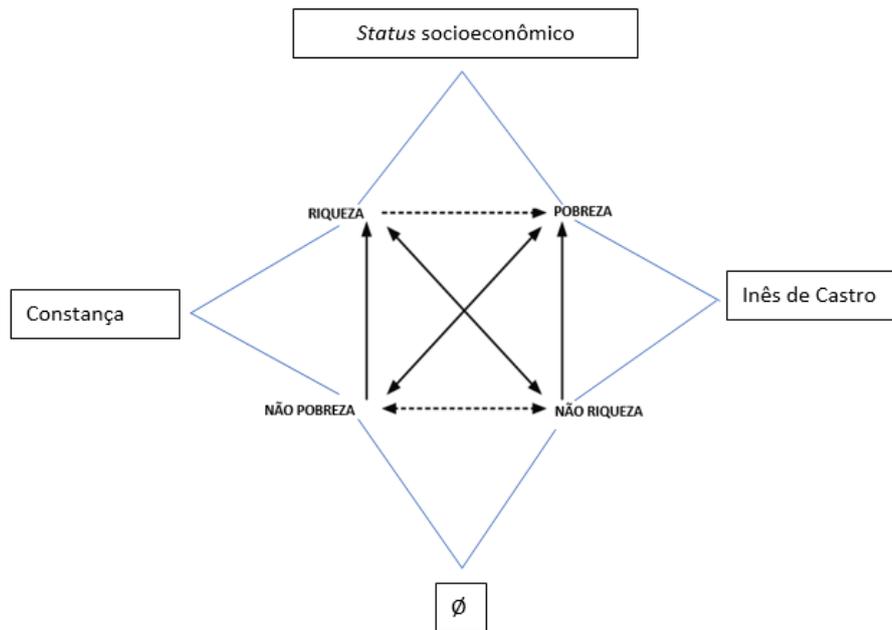
1. Virtude que inspira o respeito aos direitos de outra pessoa, concedendo o que é justo e fazendo dar a cada um o que é seu. 2. Capacidade ou qualidade de julgar imparcialmente e de agir conforme a lei e a ética. 3. Funcionamento harmonioso de uma sociedade, com direitos e deveres iguais para todos os

cidadãos. 4. Conjunto de profissionais e instituições responsáveis pela aplicação das leis de uma sociedade. 5. O poder judiciário. || *Fazer justiça com as próprias mãos: vingar-se pessoalmente de um mal que caberia à justiça reparar.*

No entanto, Rei D. Pedro, que ao assumir esse posto, após a morte de seu pai, D. Afonso IV, recorre à vingança como forma de fazer justiça pela morte de sua amada Inês de Castro. Vingança, conforme as acepções encontradas também no Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, (2008, p.1292), definida como: “1. Ato ou efeito de vingar-se, de infligir um mal a quem praticou outro. 2. Castigo, punição”. D. Pedro, portanto, manda capturar os assassinos Pêro e Álvaro, tira-lhes os corações e come-os em uma macabra refeição. Já o terceiro assassino, Diogo conseguiu escapar. Além dessa passagem, podemos identificar a *justiça* figurativizada quando D. Pedro, por meio da coroação de Inês em rainha, mesmo depois de morta, faz jus à posição social que ela teria por direito outorgada, caso não tivesse ocorrido o impedimento dessa união.

Nas categorias do nível fundamental, também conhecido como nível mais profundo por sua abstração, encontram-se os valores positivos ou eufóricos; negativos ou disfóricos. Baseado na leitura do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro, de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, constatamos algumas tensões responsáveis pela construção da sequência narrativa. No primeiro exemplo, apresentamos as relações entre *riqueza vs pobreza*.

Uma das tensões que predominam na narrativa encontra-se entre *riqueza e pobreza*: de um lado, temos o príncipe herdeiro D. Pedro I - filho do Rei D. Afonso IV, cuja posição social é de pertencer à nobreza, uma classe de privilégios, portanto, que desfruta da riqueza. De outro lado, temos a dama de companhia, Inês de Castro, cuja posição social é de plebeia, ou seja, pertencente à classe da pobreza.



No octógono semiótico, a tensão acontece em relação ao *Status socioeconômico*, cujos contrários são: *riqueza vs pobreza*. O contraditório de *riqueza* é *não riqueza*; e de *pobreza* é *não pobreza*. Da relação entre *riqueza* e *não pobreza* emerge Constança que é rica e não pobre; da relação entre *pobreza* e *não riqueza*; emerge Inês de Castro, que é pobre e não rica.

Com base nessa tensão, podemos observar de que forma esses valores semânticos aparecem no texto, isto é, se estão como elementos positivos ou eufóricos; negativos ou disfóricos. Para Constança, a *riqueza* e *não pobreza* são valores eufóricos, enquanto para Inês de Castro são disfóricos; *pobreza* e *não riqueza* são valores eufóricos para Inês de Castro, enquanto para Constança são disfóricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática de leitura literária na Educação Básica, especificamente no Ensino Fundamental II, não é uma ação frequente, nem suficiente para atrair, conquistar e despertar no aluno o prazer e o gosto por essa atividade. Além disso, muitas leituras propostas em sala de aula servem meramente ao propósito de identificação e de análise dos aspectos linguísticos, limitando assim, às possibilidades de exploração dos sentidos. Diante disso, buscamos na Semiótica Discursiva possibilidades do trabalho com a leitura literária em sala de aula da Educação Básica.

Do estudo teórico, constatamos que, nas categorias que compõem o Percorso Gerativo da Significação da Semiótica do Discurso, encontramos recursos passíveis de não só dinamizar a apreciação do aluno, quando sistematiza um caminho para orientar as possibilidades de exploração dos sentidos do texto, como também poder ser um instrumento transformador da prática pedagógica do professor que encontra uma base de ações que o ajuda a instruir o aluno à leitura literária em sala de aula.

Verificamos também, que a leitura do texto literário se faz cada vez mais necessária no contexto de sala de aula, já que o tempo e o espaço destinados a essa atividade ainda se encontra de forma tímida na prática docente atualmente. E, muitas são as razões pelas quais essa situação permanece inerte em muitas instituições de ensino, como a carência de livros, bibliotecas e projetos de incentivo à leitura, bem como com orientações de leitura que possam ajudar professores a orientar seus alunos. Com vista nisso, entendemos que esse contexto deve, portanto, passar por mudanças significativas, pois, possibilitar o contato do aluno com o universo da linguagem literária, da interpretação, da leitura por meio da exploração de sentidos que lhe possam atrair para a fruição e o deleite, torna-se alternativa para inclui-los no meio social de forma próspera e cidadã.

Outro ponto importante das discussões de natureza mais teórica foi sobre o cordel: um gênero ainda pouco utilizado não só em manuais didáticos, como também em sala de aula como acervo de leitura. Diante dessa “quase ausência” do cordel no contexto de sala de aula, entendemos que se faz relevante seu estudo como forma de valorizar e enaltecer esse texto que tanto pode atrair e conquistar o aluno para a leitura, visto que, por pertencer ao universo de expressão popular, com linguagem estética e características particulares de estrutura como versos, rimas e estrofação, torna-se uma leitura atraente, compreensiva e de fácil apreciação.

Destacamos que, uma vantagem percebida para trabalhar com o cordel é que, além das características apresentadas, esse gênero nos oferece uma enorme versatilidade temática,

facilitando, portanto, a motivação no momento da escolha dos alunos para lerem esse texto. Percebemos também, que a literatura de expressão popular deve fazer-se presente nos momentos de leitura em sala de aula, pois ela amplia e diversifica o contato do aluno com textos que vão além do universo canônico, já que este, além de já cristalizado na prática docente, é utilizado com mais frequência no contexto escolar.

Da leitura do cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, encontramos um sujeito sob o nome de D. Pedro I em busca de realizar-se amorosamente com a dama de companhia, a bela Inês de Castro sem que fosse permitido pela família real. Nesse sentido a temática do amor proibido teve base no *status* de poder, uma vez que de um lado tinha uma plebeia e, de outro, um príncipe real cujo objeto de desejo dos jovens era viver intensamente esse amor. Identificamos também que esse cordel está estruturado predominantemente em sextilhas– estrofes compostas por seis versos – a versão mais utilizada nas produções desse gênero popular.

Outro ponto identificado no cordel está em relação às relações culturais e sociais entre os atores da enunciação por meio do tempo e do espaço em que verificamos se tratar de uma história do século XIV, quando Portugal era governado pelo rei Afonso IV, e que, portanto, os valores sociais da época eram determinantes para decidir as relações amorosas. Devido à tradição do reino, os casamentos só poderiam acontecer entre pessoas nobres. Esses são também impedimentos encontrados pelos sujeitos D. Pedro I e a bela Inês de Castro quando desejaram unir-se em casamento.

Além disso, outro fator destacado na análise está em relação às temáticas, justiça e liberdade. Os jovens Pedro e Inês não usufruíram de suas liberdades para viverem o amor que sentiam um pelo outro. A bela Inês, portanto, é assassinada brutalmente e o seu amado D. Pedro utiliza-se desse episódio para fazer justiça se vingando dos assassinos de sua amada mando mata-los e coroando Inês como sua rainha depois de morta. Nesse viés, verificamos o quanto a justiça e a liberdade sempre foram motivos de lutas, mortes, mas também de conquistas ao longo da história da humanidade e que, em nome do amor, muitas vezes somos capazes de ações improváveis na busca dessa realização.

Como resultado da pesquisa, elaboramos um material de apoio didático-pedagógico em forma de *e-book* cuja relevância consiste em contribuir para a mudança desse cenário identificado no contexto escolar contemporâneo. O *e-book* foi construído com base na semiótica discursiva de linha francesa, especialmente, por meio de partes do Percurso Gerativo da Significação de Greimas. Com o tema: “O cordel em sala de aula: uma proposta de leitura”, idealizado a partir de categorias pertencentes aos níveis do Projeto Semiótico, o *e-book*

contempla algumas categorias do nível fundamental como oposições básicas; do nível discursivo, como aspectos actoriais temporais, espaciais da enunciação e do enunciado, aspectos temáticos e figurativos e, no nível narrativo, transformações que ocorre com sujeitos em busca de seus objetos de valor. O *e-book* apresenta quatro capítulos, contendo quatro oficinas de leitura.

O objetivo central do primeiro capítulo é compreender as características da organização estrutural do cordel, expressão, conteúdo e o meio de circulação desse gênero na sociedade; o do segundo capítulo é compreender como se caracterizam o enunciado e as relações dos atores diante da temática do amor proibido no cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana; o do terceiro capítulo é identificar as relações culturais e sociais entre os atores do enunciado por meio do tempo e do espaço; e o da quarta oficina é compreender como se estabelecem as relações: justiça, liberdade e reconhecer os elementos figurativos e temáticos que representam os sistemas econômicos de poder no cordel em estudo.

A partir da leitura empreendida e da elaboração do *e-book*, podemos afirmar que, de fato, os objetivos desta pesquisa foram alcançados com sucesso, pois um trabalho de leitura e interpretação foi realizado por meio de mecanismos e recursos que tem potencialidade para despertar o interesse do aluno pela descoberta dos sentidos do texto e, dessa forma, as aulas se tornaram mais significativas para os alunos. Dessa maneira, apostamos em um trabalho no qual possamos fomentar cada vez mais a importância de se proporcionar momentos de leitura e compreensão de texto de forma prazerosa em todos os níveis de ensino.

É importante mencionar que essa pesquisa ampliou nosso campo de atuação em sala de aula no que se refere ao uso do texto como recurso principal na prática de ensino da leitura como produção de sentidos que despertem a vontade de ler. Diante desse aspecto, verificamos o quão, de fato, o trabalho docente a partir do texto como instrumento de prática pedagógica pode e deve avançar nos ambientes escolares. A esse respeito, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento normatizador e orientador mais atual da educação básica nacional, fomenta a todo momento a importância do estudo do texto como elemento central da aulas de Língua Portuguesa. Assim, entendemos que essa experiência de análise contribuiu significativamente para despertar não só no professor, como também no aluno, o interesse pela busca dos sentidos e dos universos presentes nos textos.

Optamos para a realização dessa pesquisa, a metodologia da análise do discurso, de natureza aplicada e propositiva, posto que partimos de uma inquietação específica para buscarmos no âmbito teórico alternativas para se resolver questões práticas de um lado, e o

tempo pandêmico de outro. Desse modo, apresentamos uma abordagem qualitativa, uma vez que não houve uma aplicação de instrumentos práticos para a coleta de informações que caracterizasse uma análise física. Nesse sentido, configurando-se uma abordagem qualitativa, acreditamos sim, que as discussões, reflexões, soluções encontradas e sugeridas nesse trabalho, diante dos estudos teóricos realizados, contribuem significativamente para a mudança de cenário atual referendado por tantos outros estudos sobre essa mesma temática.

Quanto à bibliografia utilizada, respaldamos essa pesquisa em autores que de fato corresponderam às nossas expectativas, como, desde os estudos iniciais dos signos linguísticos, apresentados por Suassure, no início do século XX, como Hjelmslev, que ampliou a pesquisa Suassuriana, sendo, portanto, sucessor dele; além de, principalmente, os estudos dos semioticistas Greimas e Courtés, nas décadas de 1960 e 1970, até chegarmos nos estudos mais contemporâneos dos também semioticistas: Diana Luz Pessoa de Barros e Luiz Fiorin. Em relação ao estudo da leitura do texto literário, ancoramos esta pesquisa em Antônio Cândido e Rildo Cosson, autores também contemporâneos e grandes expoentes da pesquisa e dos benefícios que a literatura pode realizar na transformação humana. As referências sinalizam pesquisas mais desde a segunda metade do século XIX até o século XX, indicando um estudo que foi nas bases da teoria, mas considerou também as considerações atuais.

Sob esse aspecto, priorizar o texto como instrumento principal para o desenvolvimento das aprendizagens e, acreditar na literatura de expressão popular como um dos valores indispensáveis para a conquista, o envolvimento e o engajamento do aluno nas aulas de leitura e compreensão textual, é uma atitude de transformação positiva para mudar a difícil realidade de sermos um país de poucos leitores. É notório que esse problema da falta de leitura já vem de outrora, no entanto, acreditamos que as gerações atuais e as gerações futuras, com tantos recursos tecnológicos a sua disposição, podem e devem associar as diversas ferramentas digitais de acesso ao conhecimento a uma prática de fato efetiva de leitura como elemento essencial para a formação humana.

Assim, entendemos também, que não superamos nem superaremos todas as inquietações presentes no que diz respeito às carências da prática de leitura e da interpretação textual atualmente no contexto escolar, mas, realizamos uma pesquisa e propomos um produto final que já contribuiu e continuará contribuindo para que outros estudos venham contemplar a incompletude desta. É essa a importância de se realizar estudos de pesquisa, partir de uma inquietação e propor alternativas para alterar o cenário percebido. É diante dessa reflexão que queremos respaldar aqui a importância da formação continuada oferecida pelo programa do Profletras, despertar no professor cursista, o desejo de adentrar no universo da investigação

teórica e propor instrumentos práticos que possam enriquecer o seu trabalho no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1999.
- ACADEMIA Brasileira de Literatura de Cordel. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/brasi-caboco/>. Acesso em: 22 jun. 2020.
- ALBURQUEUE, Maria Elizabeth Baltar Carneiro de. **Literatura Brasileira de cordel: dos ciclos temáticos à classificação bibliográfica**. 2011. 320 f. Tese (Doutorado) - Curso de Biblioteconomia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011. Cap. 6.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. Editora Parma, [s. l], p. 1-92, jan. 2005.
- BARROS, Leandro Gomes de. **História do cachorro dos mortos**. Literatura de Cordel José Bernarda Silva Ltda. 1976. Juazeiro do Norte –CE.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária**. Eduem - Editora da Universidade Estadual de Maringá, [s. l], p. 1-404, jan. 2012.
- BRANDÃO, Helena; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e ensinar com textos: aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 out. 2021.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 out. 2021.
- BRASIL, **Ministério da Cultura**. IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. CNFCP, Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Brasília: 2018. Disponível em: BRASIL, **Ministério da Cultura**. IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. CNFCP, Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Brasília: 2018. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descritivo(1).pdf) Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Coleção Explorando o Ensino – Literatura**. Ensino Fundamental. Volume 20. Brasília 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Portal do FNDE. Brasília. Disponível em: <https://goo.gl/hvVIcN>. Acesso em: 23 out. 2021.
- CANDIDO, Antonio. **O direito à literatura**. In CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: 2011 Ouro Sobre Azul.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. Remate de Males: Revista do Departamento de Teoria Literária, n. esp., p. 81-89, 1999Tradução. Acesso em: 02 abr. 2023.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

CORDEL, Academia Brasileira de Literatura de. **O CORDEL DO BRASI CABOCO: como enriquecer as aulas com a literatura do sertão. COMO ENRIQUECER AS AULAS COM A LITERATURADO SERTÃO**. 2020. Disponível em: <http://www.ablc.com.br/brasi-caboco>. Acesso em: 18 dez. 2021.

DUARTE, Renata Cristina. **Prática de Campos de Atuação: o Diálogo entre Semiótica e Ensino**. FELCH/Universidade de São Paulo. 2021.

EDUCAÇÃO, Ministério da. **Conta pra mim - João e Maria: política nacional de alfabetização -**. Brasília: Sealf, 2020.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 51, p. 221-244, maio/ago. 2017. 222

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

FURTADO, Jorge. VIANA, Klévisson. **Romance e Martírio da Bela Inês de Castro**. Literatura de Cordel. Editora Tupynanquim. Julho de 2012. Fortaleza - Ceará

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS. **Dicionário de Semiótica**. 2.ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

GREIMAS, A.J. (1973). Estrutura elementar da significação. **Semântica estrutural**. São Paulo; Cultrix, 1973.

HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. São Paulo, Brasil: Editora Perspectiva, 1975.

KLEIMAN, Angela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 10. ed. Campinas - São Paulo: Pontes, 2007.

LIMA ARRAIS, Maria Nazareth. **O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo**. [Tese de Doutorado]. João Pessoa: UFPB, 2011.

LIMA, Francisco Ferreira de. **As proezas de João Grilo**. Edição comemorativa. Juazeiro do Norte - CE: 2014.

MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007. 198 p. (II).

MACIOLINO, Marcos; BAGNO, Marcos. **Por que estudar literatura?** São Paulo: Parábola, 2020. 167 pg.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2012. 167 p.

MARTELOTTA, Mario Eduardo. **Manuel de linguística**. Editora Contexto, 2018.

MUNAKATA, Kasumi. **Produzindo livros didáticos e paradidáticos**. 1997. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1997.

NOBRE, Francisco Augusto da Silva. **Folhetos de cordel científico: um catálogo e uma sequência de ensino**. São Leopoldo – RS.: Trajetos Editorial, 2017.

NOGUEIRA, Carlos. **Literatura de cordel portuguesa: história, teoria e interpretação**. 3. ed. Lisboa: Apenas, 2006.

OLIVEIRA, Lucia Teixeira de Siqueira e. **Na construção de uma semiótica didática**. Acta Semiotica Et Lingvistica, [s. l], v. 26, n. 45, p. 160-171, abr. 2021.

PAIVA, Aparecida et al. **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAULINELLI, Maysa de Pádua Teixeira. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em Dis(Curso)**. [s. l], v. 1, n. 1, p. 391-409, ago. 2014.

PALHARES, Carlos Vinícius Teixeira. A mimese na poética de Aristóteles. **Cadernos Espuc**. Belo Horizonte, v. 22, n. 22, p. 15-19, jan. 2013.

PRANDANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2 ed. Universidade FEEVALE. -Novo Hamburgo - Rio Grande do Sul – Brasil, 2013.

REZENDE, Neide Luzia de. **Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas**. Estudos Avançados, Volume: 32, Número: 93. Publicado em 20 de junho de 2018, p. (93-105) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. Cultrix, São Paulo: 2006.

SANTOS, Cláudia Jacinto de Medeiros. **A literatura popular na sala de aula: uma proposta para o ensino de leitura literária**. 2016. 127 - Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Currais Novos -RN, 2016.

SANTAELLA, Lucia. NÖRTH, Winfiend. **Introdução à Semiótica: passo a passo para compreender os signos e a significação**. São Paulo: Paulus, 2017.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. **Leitura literária e outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ. 2009.

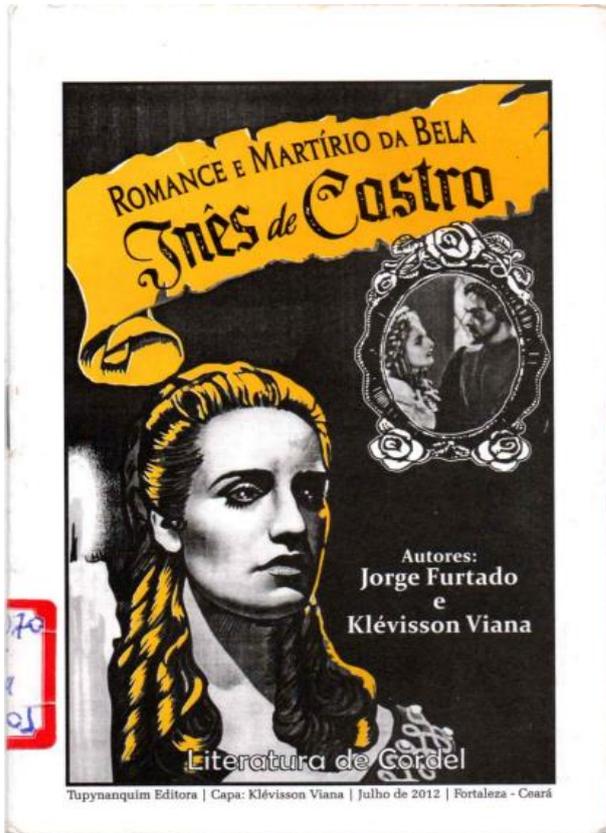
SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TAVARES, Bráulio. **A pedra do meio-dia ou Artur e Isadora: literatura de cordel**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

TEIXEIRA, Lúcia; SOUSA, Silvia Maria de; FARIA, Karla; PATTRESI, Nadja. Coleção Apoema. Língua Portuguesa. Editora Brasil. 1 ed. São Paulo, 2018.

ZILBERMAN, Regina. Mas por que não educa mais? In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Literatura e Pedagogia**: ponto & contraponto. 2 ed. São Paulo: Global; Campinas: ABL – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ANEXO A – ROMANCE E MARTÍRIO DA BELA INÊS DE CASTRO, DE JORGE FURTADO E KLÉVISSON VIANA



Autores: Jorge Furtado e Klévisson Viana
**A TRÁGICA HISTÓRIA DE
 INÊS DE CASTRO**
 OU O ROMANCE DA
 BELA INÊS COM D. PEDRO

Vinde ó Tágides do Tejo
 Plenificar o meu ser
 De inspiração etérea
 Pra que eu possa descrever
 A vida de Inês de Castro
 E o seu atroz fenecer.

- 01 -

Quando o amor faz seu ninho
 No coração de um mortal
 Deixando-o enfeitado
 (De algo sobrenatural)
 Faz-se capaz de vencer
 A força horrenda do mal.

Tomado pelo amor
 Qualquer um desdenha a morte
 E se for correspondido
 Inda se sente mais forte.
 Faz da vida um carteadado
 E aposta mesmô sem sorte.

A mulher tem o poder
 De alimentar a quimera
 Dos sonhos e abrandar
 O coração de uma fera,
 Mas o castelo de amor
 Às vezes vira tapera.

Lá no século catorze
 Portugal foi governado
 Pelo rei Afonso IV
 Homem muito respeitado
 Devido a sua nobreza
 E o cargo a ele outorgado.

- 02 -

E esse rei tinha um filho
 Que do seu trono era herdeiro.
 Um jovem muito formoso,
 De semblante prazenteiro
 E era cognominado
 Como D. Pedro Primeiro.

Mesmo contra a sua vontade
 Fomentando a tradição
 Da suprema realeza
 Contrau ele união
 Com Constança Manuel
 Filha do príncipe João.

João Manuel de Castela
 Que de Escalona e Vilhena
 Era sucessor do rei
 E com alegria plena
 Deu a mão de sua filha
 A quem valeria a pena.

Dona Constança Manuel
 Uma aia possuía
 Chamava-se Inês de Castro
 Que em sua face se via
 A beleza magnânima
 Onde a paz resplandecia.

- 03 -

Na face grácil de Inês
 Tinha beleza e candura
 Seu corpo trazia os traços
 Da mais perfeita escultura
 Dama nenhuma ofuscava
 Seu brilho de formosura.

Sua voz tinha a doçura
 Do canto do passaredo
 Quando canta ao meio-dia
 Na copa do arvoredado
 E ao criá-la, a Natureza,
 Guardou a fórmula em segredo.

Ativar
 Acesse C

D. Pedro ao mirar Inês
 Se rendeu apaixonado
 Cortejou a tal donzela
 Mesmo já estando casado
 Logo logrou um romance
 Que em versos será narrado.

A corte e os seus vassallos
 Cientes do envolvimento
 De D. Pedro e Inês de Castro
 Reprovou-o a contento
 E o rei destinou Inês
 A um vil confinamento.

- 04 -

Mas para evitar conflitos
 Com os próprios irmãos dela
 (Fernando e Alvaro Pirez)
 Mandou exilar a bela
 No Castelo de Albuquerque
 Que era fronteira à Castela.

No entanto a paixão ardente
 De Pedro e Inês avultava
 Nem mesmo pela distância
 A chama se apagava
 Pois Pedro de vez em quando
 Com ela se encontrava.



- 05 -

Mas logo dona Constança
Veio, então, a falecer
Ao dar a luz a Fernando,
Primeiro filho a nascer,
D. Pedro mesmo viúvo
Não prostrou-se a entristecer.

Ordenou a vir do Exílio
Inês, pra morar consigo
Enfrentando a tudo e a todos
Sem temer nenhum perigo
Nem do próprio Rei Afonso
Nem de qualquer inimigo.

- 06 -

E em seus momentos a sós
Ele era contudente:
— Hei de lutar, sem cessar,
Para que nós finalmente
Venhamos poder viver
Felizes eternamente.

Tu serás minha rainha
E eu serei o teu rei
E todos se curvarão
Aos teus pés, isso eu bem sei;
E a liberdade de amor
Irei impor como lei.

E a jovem bela Inês
Ternamente assim dizia:
— Irei te dar muitos filhos
E dias de alegria
Nosso amor será guiado
Nas sendas da poesia.

Surgiram mil desavenças
Entre o rei e o infante
Que quis casá-lo de novo
Com uma jovem elegante
Dama de sangue real
O ideal naquele instante.

- 07 -

— O filho que tu me deste
Oh, meu Deus é um devasso!
Se encantou por uma plebeia
Que o conduziu ao fracasso
Assim como um passarinho
Preso e ferido no laço.

Mas, Pedro por sua vez,
Rejeitou logo esta ação
Alegando que sentia
Na alma e no coração
A dor da sua viuvez
Mas tudo era encenação.

Ativar

E o seu amor por Inês
Mesmo sendo proibido
Cada dia que Deus dava
Crescia descomedido
Os dois viviam unidos
Como mulher e marido.

Com isso vieram os filhos,
A história assim se deu:
Primeiro nasceu Afonso,
Mas logo após faleceu;
Depois João e Diniz
Pedro então se enalteceu.

- 08 -

Também nasceu Beatriz
Uma bonita princesa
Isso aumentou a discórdia
No seio da realeza
Na alma do rei Afonso
Brotava ódio e tristeza.

Pois se gerou o boato
De uma conspiração
Que os irmãos de Inês de Castro
Nutridos de ambição
Queriam matar Fernando
Herdeiro da sucessão.

E assim passaria o trono
Aos filhos de sua irmã
Que embora sendo bastardos
Quando chegasse o amanhã
Seriam legitimados
Concretizando o afã.

Enquanto isso, em Castela,
Afonso XI morria
E uma grave agitação
No reinado sucedia
E os irmãos de Inês de Castro
Agiram com ousadia.

- 09 -

Propuseram a D. Pedro
(Um castelhano legal)
Pelo seu lado materno
Um plano fenomenal
De unir Leão e Castela
Ao reino de Portugal.

Em treze, cinquenta e quatro
Pedro se fez pretendente
Da coroa dos tais reinos
Citados anteriormente
Mas o Rei Afonso IV
Lutou contrariamente.

Ativar
Acesse C

Porque mantinha a política
De paz com os reinos demais
E assim era bem quisto
Pois isto esta nos anais
Da história de Portugal
Há uns seis séculos atrás.

E depois de alguns anos
Pedro e Inês viajaram
À cidade de Coimbra
E lá os dois habitaram
No paço de Santa Clara
E livremente se amaram.

- 10 -

— Eis aqui o nosso ninho
O sonho realizado
Aqui frutificaremos
Conforme o que foi traçado,
De fato, pelo destino
Para nós determinado.

— Ah, meu rei nem acredito
Que isso esteja acontecendo!
Mas vamos ser cautelosos
Pois eu já estou prevendo
Que virão muitas tormentas
Mas a Deus nos recomendo.

Construíra esse palácio
Santa Isabel, a rainha,
Avó de Pedro Primeiro
Que um grande apreço tinha
Por toda a real família
Que ao palácio mantinha.

Seu desejo era que o paço
Se tornasse habitação
Dos reis, príncipes e esposas,
Que vivessem em união
Selada pela igreja
E não em fornicação.

- 11 -

Houve boatos que Pedro
Casara secretamente
Com a linda Inês de Castro
E o rei já consciente
De todo esse falatório
Agiu furiosamente.

E com isso, arditamente,
Preparou uma cilada
Enviou um conselheiro
Até aquela morada
A D. Pedro Permitindo
Se casar com sua amada.

Ativar
Acesse C

E Pedro por sua vez
Já tendo o pressentimento
De toda astúcia do rei
Respostou neste momento
Que não era o seu desejo
Realizar o casamento.

O povo e os conselheiros
Queriam que o rei mandasse
Matar a Inês de Castro
Pra findar o tal enlace
O rei cedendo às pressões
Deu um basta àquele impasse.

- 12 -

Aproveitando a ausência
De Pedro numa caçada
Afonso enviou uns homens
Pra cumprir uma emboscada:
Executaram a Inês
De uma forma acovardada.

Pêro, Alvaro e Diogo
Da tragédia eis os autores.
E Pedro ante esse fato
Vestiu sua alma de dores
Jurando fazer vingança
À musa dos seus amores.

A tristeza com seu manto
Negro como a noite escura
Tomou conta de D. Pedro
Causando imensa tortura
Fazendo ele se julgar
Uma infeliz criatura.

Com o peito dilacerado
Sem haver mais esperança
Revoltado com seu pai
D. Pedro jurou vingança
De punir os assassinos
E no seu afã avançar.

- 13 -

Foram meses de conflitos
E de revolta infernal
Entre Pedro e D. Afonso
Mentor do dantesco mal
Mas Beatriz, a Rainha,
Selou a paz afinal.

Pedro ao tornar-se rei
Logrou a vingança então
Capturou Pêro e Álvaro
Tirou-lhes o coração
E comera-os trinchados
Em macabra refeição.

Ativar
Acesse C

Só Diogo conseguira
Escapar dessa vingança
Pois foi se refugiar
No país vizinho, a França;
Mas no seu leito de morte
Teve o perdão por bonança.

Rei Pedro logo ordenou
Desenterrar bela Inês
E mandou beijar-lhe a mão
Cada súdito por sua vez
E coroou-a rainha,
Prometera isso e fez.

- 14 -

No Mosteiro de Alcobaça
Foi ali edificado
O túmulo de Inês de Castro
Também do seu rei amado
Que hoje é ponto turístico
Bastante revisitado.

Um de frente para o outro
Diz a lenda popular
Que é para os dois amantes
Trocarem um terno olhar
Quando, enfim, chegar o dia
Do rei dos reis nos julgar.

De D. Pedro e Dona Inês
Findou-se assim essa saga
Para a nação portuguesa
Nunca sarou essa chaga
Dessa tragédia de amor
Que o tempo não apaga.

Jorge e Klévisson Viana
Revisitaram a história
Reescreveram em cordel
Para ficar na memória
E mostrar pras gerações
Como a vida é ilusória.

- 15 -

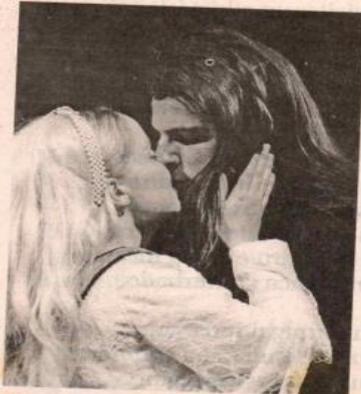
Além do grande Camões
O tema tem inspirado
Diversos outros poetas
Que sempre tem registrado
De D. Pedro e Dona Inês
O romance conturbado.

Em Portugal inda hoje
Muitas lendas são contadas
Muitas faces da história
São sempre revisitadas
No imaginário do povo
Jamais serão apagadas.

Ativar
Acessa

Reza uma lenda que ali
Cada lágrima derramada
No leito do Rio Mondego
Serviu para ser gerada
A tal fonte dos amores
E cada alga avermelhada
Seria o sangue de Inês
Brutalmente assassinada.

- 16 -



Fim



LEIA TAMBÉM!

TUPYNANQUIM
EDITORA

Aestrofe
ASSOCIAÇÃO DE EDITORES, TRADUTORES
E POLÍGRAFOS DO ESTADO DO CEARÁ

Av. Bezerra de Menezes, 2071 — SL 208 — São Gerardo
Fortaleza — Ceará — Brasil — CEP: 60325-004
Tel.: (85) 3217-2891 — tupynanquim_editora@ibest.com.br
<http://fotolog.terra.com.br/tupynanquimeditora2071>

FOT
LOG
EX-

ANEXO B - *E-BOOK*: O CORDEL EM SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA

FÁBIO

GOMES

O CORDEL EM
SALA DE AULA:
UMA PROPOSTA
DE LEITURA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

Reitor: Antônio Fernandes Filho

Vice-Reitor: Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

Pró-Reitor de Gestão e Ad. Financeira: José Ribamar Marques de Carvalho

Pró-Reitor de Ensino: Viviane Gomes de Ceballos

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Mário Eduardo Rangel Moreira Cavalcanti Mata

Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão: Gisetti Corina Gomes Brandão

Pró-Reitora para Ass. Comunitários: Maria Angélica Sátyro Gomes Alves

Diretor da Editora da EDUFCA: Patricio Borges Maracajá

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Diretora: Profa. Dra. Prof.^a Dra. Kennia Sibelly Marques de Abrantes

Vice-Diretor: Prof. Dr. José Wanderley Alves de Sousa

PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

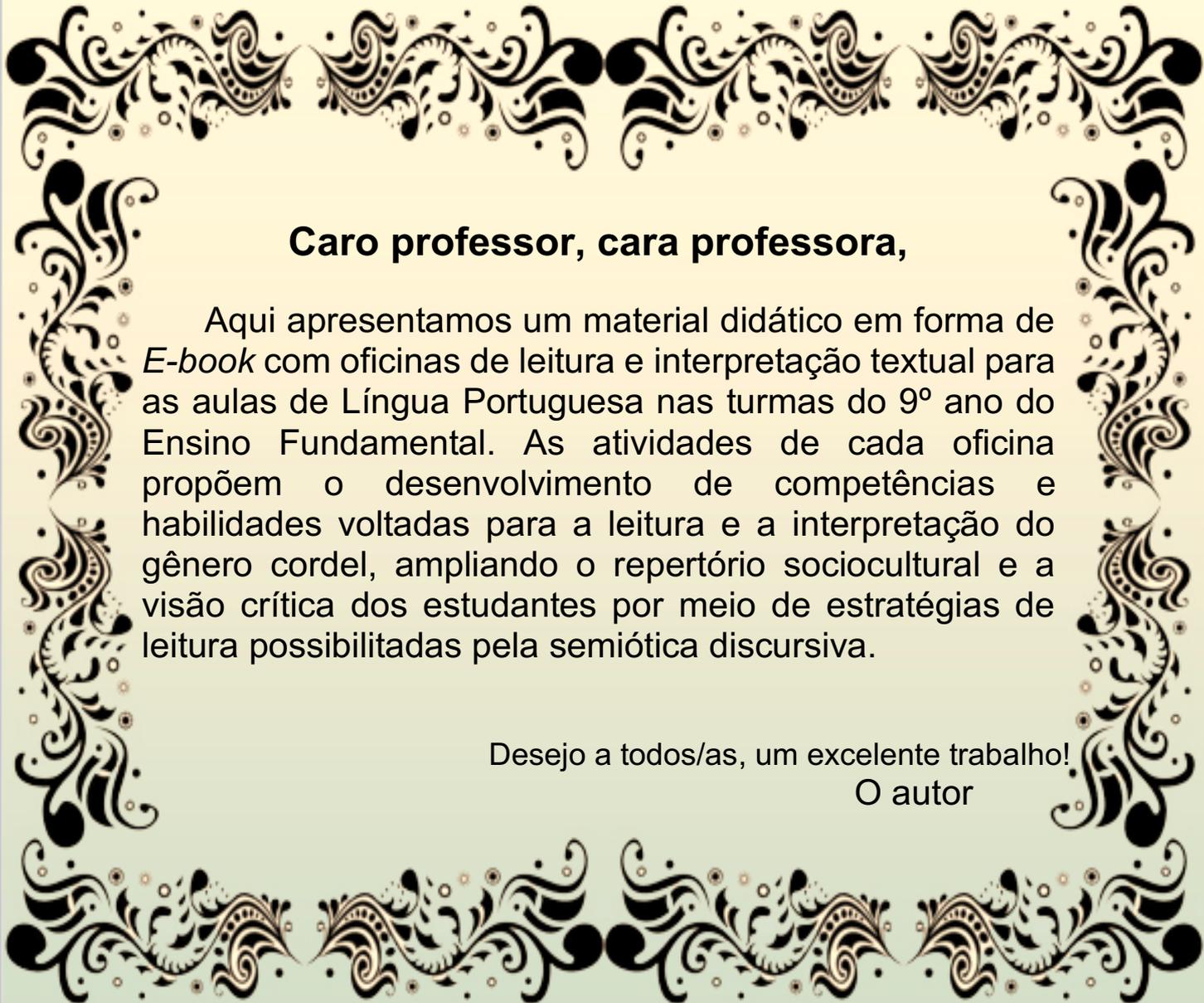
Coordenadora: Maria Vanice Lacerda de Melo Barbosa

Vice-Coordenador: Marcílio Garcia de Queiroga

**POESIA POPULAR NA
ESCOLA**

*O cordel é expressão
De uma fala popular
Conta histórias de luta
De um povo e seu lugar
Fato real ou ficção
Puxa a imaginação
Nos fazendo viajar*

(Autor: Fábio Gomes)

A decorative border with intricate black and white floral and scrollwork patterns surrounds the central text. The border is composed of repeating motifs that create a frame around the content.

Caro professor, cara professora,

Aqui apresentamos um material didático em forma de *E-book* com oficinas de leitura e interpretação textual para as aulas de Língua Portuguesa nas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. As atividades de cada oficina propõem o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a leitura e a interpretação do gênero cordel, ampliando o repertório sociocultural e a visão crítica dos estudantes por meio de estratégias de leitura possibilitadas pela semiótica discursiva.

Desejo a todos/as, um excelente trabalho!
O autor

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

INTRODUÇÃO (p.2)

1-FUNDAMENTOS TEÓRICOS (p.3)

2- CAPÍTULOS E OFICINAS (p.6)

4.1-Primeiro Capítulo e Primeira Oficina (p.7)

4.2-Segundo Capítulo e Segunda Oficina (p.23)

4.3-Terceiro Capítulo e Terceira Oficina (p.34)

4.4-Quarto Capítulo e Quarta Oficina (p.41)

5 – ÚLTIMAS PALAVRAS

6-REFERÊNCIAS

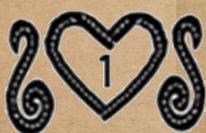
APRESENTAÇÃO

Apesar de documentos oficiais norteadores e normatizadores como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC apresentarem competências e habilidades voltadas para a leitura e a interpretação textual, essas atividades ainda se destacaram como desafio para o trabalho dos professores e como obstáculo de aprendizagem para os estudantes em qualquer etapa da Educação Básica. Diante dessa questão, apresentamos este material didático que traz uma proposta de intervenção pedagógica com o objetivo de propor estratégias de leitura e de interpretação do texto literário possibilitadas pela semiótica discursiva passíveis de serem trabalhadas com o cordel em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental.

A presente proposta oferece quatro oficinas elaboradas a partir da leitura do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Cada oficina foi idealizada e está estruturada com temáticas diferentes cuja função é despertar nos alunos o interesse pela leitura. Por ser um gênero textual que nos apresenta diversas características como elementos que adjuvam na hora de significá-lo, por exemplo: verso, estrofação, rima, musicalidade, ritmo, valores populares, entre outros elementos de natureza estética, acreditamos que seja eficiente para despertar o gosto pela leitura com ampliação da visão crítica, que também explore a fruição leitora... diante das variadas possibilidades de temáticas abordadas.

Nessa direção, serão apresentadas sugestões de como trabalhar com a leitura e a interpretação do gênero cordel na perspectiva da semiótica discursiva em sala de aula, utilizando elementos do Percurso Gerativo da Significação, proposto por Greimas.

Vale ressaltar que essas oficinas são adaptáveis a qualquer série/ano do Ensino Fundamental II, pois, por comporem um material de leitura e interpretação textual - habilidades que estão presentes em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem - cabe ao professor adequar esse instrumento a sua estratégia pedagógica e ao seu contexto em sala de aula.



Por fim, desejamos, que essa proposta contribua significativamente para enriquecer os momentos de desenvolvimento da leitura e da interpretação textual em sala de aula e, que todas as oficinas sejam aproveitadas com bastante apreço por todos que a elas tiverem acesso.

INTRODUÇÃO

Muitos escritores já dissertaram sobre a formação de leitores competentes, ou seja, com habilidades de lerem e compreenderem o que leem. No entanto, apesar de existir um farto acervo sobre essa temática na literatura acadêmica, percebemos o quanto esse assunto se torna inexaurível diante de tantos desafios que perduram no contexto escolar pelo mundo afora atualmente. Pensando nisso, propomos aqui, não esgotar essa fonte tão abundante de discussões, mas, apresentar uma proposta de intervenção didática aplicável em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de desenvolver uma leitura significativa do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana. Assim, estamos ampliando as possibilidades de leitura e de compreensão do texto.

Este *e-book*, contém quatro oficinas temáticas com a intenção de mostrar as possibilidades de leitura do cordel, *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana na perspectiva da semiótica discursiva. Para tanto, estruturamos este material, dividindo-o em capítulos nos quais constarão as oficinas de acordo com cada tema escolhido para ser trabalhado no contexto escolar.

As quatro oficinas foram elaboradas com o objetivo não só de estimular e incentivar o contato do aluno com o texto, tendo o cordel como o gênero explorado, mas também contribuir para a dinamização do trabalho docente e a ampliação das possibilidades de investigação e interpretação dos múltiplos significados do texto.



As oficinas seguem, portanto, o mesmo estilo de itinerário organizacional com uma atividade preparatória de fácil compreensão, a partir da leitura de uma imagem temática e, em seguida, o estudo com atividades de maior complexidade para desenvolver melhor a capacidade interpretativa dos estudantes, comprovando a eficácia da leitura.

Dessa forma, após o trabalho desenvolvido em sala de aula, esperamos ter de fato possibilitado não apenas o contato do aluno com o universo da literatura, e aqui, em especial, a literatura de cordel, mas também contribuído de forma dinâmica e atrativa para fomentar a importância do incentivo à leitura e à compreensão textual. Esperamos também abrir novas oportunidades e novos caminhos para que professores e alunos se sintam instigados a buscarem outras leituras por meio da infinidade de gêneros textuais existentes.

1-FUNDAMENTOS TEÓRICOS

1- O que é texto?

Barros (2005) define o texto de duas formas que se complementam: objeto de significação e objeto de comunicação. Dessa forma, o estudo do texto com vistas à construção dos sentidos só pode ser entendido como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido. Diante dessa definição, observados os aspectos organizacionais tanto internos quanto contextuais, podemos compreender o texto mediante as modalidades seja oral, seja escrito; às diversas possibilidades de manifestação das linguagens, como os gêneros charges, histórias em quadrinhos, vídeos, músicas e as diversas construções de sentido possibilitadas pelos meios digitais, bem como os enunciados/gêneros de uso comumente com linguagem verbal, a exemplo do discurso político, da palestra, da poesia e do romance entre outros.

Assim, o texto como principal recurso a ser trabalhado em sala de aula, deve ser explorado em suas mais variadas possibilidades de uso social. É, portanto, no contexto escolar que essas experiências se concretizam e diversificam o processo de aprendizagem não só por meio da leitura de



diferentes linguagens, como também na construção e elaboração do ou dos sentidos oferecidos pelos textos. Faz-se imprescindível, por fim, que a escola ofereça aos estudantes, o contato com as mais variadas experiências e vivências com o texto no cotidiano da sala de aula, como instrumento que vai contribuir para ampliar o nível de leitura e de compreensão dos alunos em todas as etapas do ensino.

Nesse material didático, escolhemos trabalhar com o gênero textual cordel como uma das possibilidades de se conquistar o estudante para o universo da leitura, oferecendo a ele, um texto caracterizado por sua linguagem popular, que muito tem a oferecer enquanto recurso para ampliar a experiência de contato com outras manifestações linguísticas mais complexas.

O cordel com suas características estruturais e composicionais particulares é o gênero textual que acreditamos ser capaz de oferecer de forma lúdica e dinâmica no contexto escolar, possibilidades para inserir o aluno no universo da leitura e da compreensão do texto mediante a versatilidade temática presente nesse gênero de expressão popular. Assim, a inserção e a interação do estudante com o universo literário passam por um momento de apreciação do texto de forma leve e prazerosa.

VAMOS CONHECER MAIS?

***SUGESTÕES DE LEITURA PARA APRIMORAR A COMPREENSÃO SOBRE O TEXTO.**

- 1- Para entender o texto : leitura e redação – Platão e Fiorin
- 2- Lições de texto. Leitura e redação – Platão e Fiorin
- 3- Língua, texto e ensino outra escola possível – Irandé Antunes
- 4- O texto e a construção dos sentidos – Ingedore Villaça Koch

2- Considerações sobre a leitura

A célebre frase: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”, do escritor, educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (1989, p.9), carrega em si, uma concepção de que o que lemos e precisamos ler está no mundo; que o ser



humano deve ser capaz de primeiro observar o contexto a sua volta, ou seja, o mundo para poder partir em busca de outras leituras mais complexas. Lendo o mundo, somos capazes de ler depois a palavra, os textos e, assim, ampliar nosso repertório de forma que sejamos considerados leitores competentes.

É, diante dessa lógica apontada por Freire (1989, p.9), que a escola deve desenvolver ações cujas finalidades sejam voltadas para a formação de alunos leitores, alunos que sejam capazes de observar a sociedade a sua volta; alunos que possam construir criticamente visões analíticas sobre todo e qualquer processo de desenvolvimento social e humano. Ou seja, é necessário tornar o estudante ciente do seu papel social enquanto sujeito que precisa atuar intervindo nas decisões político-sociais com autonomia, com segurança, com consciência democrática e com seriedade.

Portanto, apresentar o texto em sala de aula como possibilidade de formar um cidadão crítico e participativo por meio das leituras oferecidas a ele, além de mostrar outras formas de ampliar seu repertório enquanto leitor é de fato o papel da escola, ou seja, é função de uma escola comprometida em transformar a realidade social da qual ela faz parte. Sendo, a leitura uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, como afirmam Koch e Elias, (2011), compreendemos, dessa forma, que é na interação do leitor com as diversas manifestações de leituras, que esse processo se materializa, concretizando nessa relação, o ato de ler como resultado de uma produção linguística elaborada para esse fim. Assim, podemos afirmar que a escola realmente estará cumprindo sua função de formar um leitor autônomo e competente em suas escolhas.

VAMOS CONHECER MAIS?

***SUGESTÕES PARA APRIMORAR A COMPREENSÃO SOBRE LEITURA.**

- 1- Texto e leitor : aspectos cognitivos da leitura – Angela Kleiman
- 2- Oficina de leitura : teoria e prática – Angela Kleiman
- 3- Ler e compreender os sentidos do texto – Ingedore Villaça Koch e Vanda Maria Elias
- 4- A importância do ato de ler – Paulo Freire



2-CAPÍTULOS E OFICINAS

Professor/a,

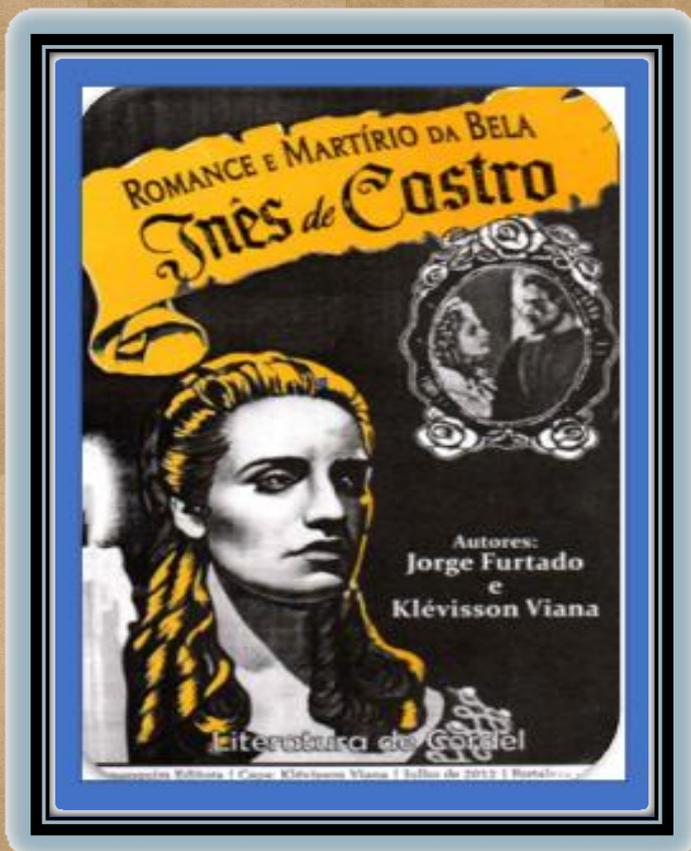
A partir desse momento, você entrará em contato com a descrição dos capítulos e oficinas que compõem o *E-book*: **O cordel em sala de aula: uma proposta de leitura** - sobre estratégias de leitura e interpretação do cordel na perspectiva da semiótica discursiva. São quatro capítulos cuja estrutura contempla quatro oficinas, sendo uma oficina por capítulo.

No primeiro capítulo temos a oficina I – intitulada - *O cordel: características estruturais*. No segundo capítulo, a oficina II – que tem como temática- *A presença da subjacência do amor proibido no cordel: Romance e martírio da bela Inês de Castro de Jorge Furtado e Klévisson Viana*. O terceiro capítulo contempla a oficina III – cujo conteúdo versa sobre- *A identificação no cordel das relações culturais e sociais entre os atores da enunciação por meio do tempo e do espaço*. E, no quarto capítulo, apresentamos a oficina IV- que trata da temática -Justiça, liberdade e as relações econômicas de poder: como se configuram essas relações no cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.





PARA COMEÇAR O
BATE-PAPO...



Fonte: Capa do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana



1ª) Observe acima a capa do cordel – *Romance e martírio da bela Inês de Castro* – de Jorge Furtado e Klévisson Viana, de onde foi extraído o texto que servirá de estudo nesse capítulo, descrevendo o que vê e fazendo relação de sentidos com o título.

→ **DISCUTINDO SOBRE A PERGUNTA:**

Espera-se que os alunos usem os elementos próprios da descrição para falar sobre a imagem, como as cores, as tonalidades das cores – se escuras ou claras – a disposição dos nomes e formato das letras; observem todos os detalhes presentes na capa, ou seja, usem adjetivações e impressões pessoais para descrever o que observaram. Caso não falem que a capa não se trata de uma xilogravura, como é a tradição nas capas de cordéis, faz-se necessário que o professor chame a atenção para esse detalhe.



Caro professor, cara professora,

Na seção a seguir, chamada de: *VAMOS CONHECER MAIS?* Você poderá acessar a *links* com sugestões de filmes, de vídeos, de livros e de *sites* para ampliar seu repertório por meio de pesquisas sobre o assunto da atividade proposta nessa etapa do *E-book*.

VAMOS CONHECER MAIS?

Xilogravura é ...

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=k42KFO8e3TQ>

Site: <http://www.casadaxilogravura.com.br/>

→ **SIGNIFICANDO A CAPA:** A capa reflete o título em, por exemplo, o fundo de cor preta sugerindo um tom de obscuridade, de tristeza, posto que o preto remete ao luto, à temática fúnebre, indicando, portanto, algum acontecimento doloroso

na história; o nome do cordel foi escrito com letras em formatos diferentes; a parte inicial do nome do cordel todo em letras maiúsculas, ao passo que o nome Inês de Castro apenas com as iniciais maiúsculas. O nome do cordel está no espaço superior da capa, com letras pretas em um fundo amarelo no formato de um pergaminho – espécie de suporte de escrita utilizado em parte da Antiguidade e da Idade Média, feito com pele de animais, como de cabras e ovelhas -. A cor amarela do pergaminho reluz sombreando os cabelos cacheados da mulher logo abaixo, refletindo e mostrando um contraste entre claridade e escuridão. Ao lado do título e ao fundo, temos em formato de espelho de moldura bem detalhada, a imagem de um casal de frente um para o outro. Ao lado dessa imagem e tomando o maior espaço da capa, temos uma mulher, certamente a representação de Inês de Castro, em primeiro plano, com um semblante ao mesmo tempo sério e triste. Do lado direito da mulher há uma vela acesa também em primeiro plano, cuja chama deixa o rosto dela bem destacado, porém, sombreado do lado esquerdo. Por último, abaixo da imagem do casal, temos o nome dos autores do cordel, além do nome Literatura de Cordel.

2ª) Quem conhece a literatura de cordel? Quais as características de um cordel? Já leu esse gênero?

→ **DISCUTINDO SOBRE A PERGUNTA:** *Pressupomos que os alunos dos anos finais do ensino fundamental já tenham o conhecimento sobre a literatura de cordel, visto que é um estilo de texto bastante conhecido não só no nordeste brasileiro, mas em todo o país.*

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** Ao que chamamos hoje de literatura de cordel nordestina, acredita-se ter sua origem nos cantadores que contavam e cantavam suas histórias em forma de versos: histórias do cotidiano, da política, da realidade nordestina, das notícias do dia e do conhecimento humano. O termo literatura de cordel tem origem ibérica, e era usado popularmente em Portugal para se referir à produção de literatura de baixo custo, que pudesse ser comprada por pessoas de “poucas posses” e vendida em feiras populares, onde se dependurava os livretos de papel barato em cordões (NOBRE, 2017, p. 39).



→ **OBERVAÇÃO:** Caso os alunos demonstrem conhecimento sobre a literatura de cordel, é possível também que já tenham lido alguns cordéis. Nesse momento, o professor solicitará que eles relatem essa experiência para os colegas de sala. No entanto, se houver alunos que não passaram por essa experiência de leitura, o professor explicará que o objetivo dessa oficina é exatamente proporcionar esse contato deles com esse gênero tão importante e necessário para ampliar seus repertórios de leitura.



Imagem obtida da internet

3ª) Leia o título na capa do cordel que está expresso na abertura do primeiro capítulo. Você conhece a história de Inês de Castro?

→ **DISCUTINDO SOBRE A PERGUNTA:** É possível que algum aluno já tenha ouvido falar sobre a história de Inês de Castro, considerando que, por fazer parte da história universal, essa narrativa pode ter sido relatada em aulas da disciplina de História. Entretanto, se não houver relatos pela turma sobre esse conhecimento, o professor fará o convite para que juntos possam ler e conhecer essa belíssima história de um amor à primeira vista, mas que sofre diversas dificuldades para ser vivido. O professor irá propor que os alunos pesquisem na internet sobre essa história, onde ocorreu,

quando aconteceu, em qual ano, onde e por quem foi publicada inicialmente.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** Essa é a história do amor proibido entre o rei D. Pedro I de Portugal e a bela Inês de Castro, uma dama de companhia da sua então esposa, Dona Constança Manuel, filha do príncipe João Manuel de Castela futuro rei de Escalona e Vilhena. Essa história se passa no século XIV, quando Portugal era governado pelo Rei Afonso IV, pai do futuro rei D. Pedro. Ao se casar com Constança Manuel, D. Pedro tem seu primeiro contato com Inês e já se apaixona, pois estava diante de uma bela e formosa moça cuja beleza resplandecia e dama nenhuma ofuscava seu brilho. Essa história faz parte da epopeia “Os Lusíadas” de Luiz Vaz de Camões.

VAMOS CONHECER MAIS?

*SUGESTÕES DE VÍDEOS SOBRE A HISTÓRIA DE INÊS DE CASTRO E D. PEDRO I.

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=KuIGHPJg1cc>

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=EfMy50lJkkQ>

*QUEM FOI LUIZ VAZ DE CAMÕES E “OS LUSÍADAS”?

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=2y4UBmDy1jM>

Vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=YBn_t5yziUo

4ª) Ainda sobre o título do cordel em estudo. Qual o significado das palavras – *romance e martírio*?

→ **DISCUTINDO SOBRE A PERGUNTA:** *É possível também que os alunos tenham concepções sobre as palavras romance e martírio, porém, o professor pode sugerir a ampliação desse conhecimento sugerindo uma pesquisa em fontes possíveis como livros, dicionário ou internet. É o momento em que o professor deverá mostrar a diferença entre romance*

como gênero textual literário e o sentido popularmente atribuído a essa palavra enquanto relação amorosa entre duas pessoas apaixonadas.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** De acordo com o livro: “Como analisar a narrativa”, de Cândida Vilares Gancho (1991, p.5/6): “Romance é uma narrativa longa, que envolve um número considerável de personagens (em relação à novela e ao conto), maior número de conflitos, tempo e espaço mais dilatados. Embora haja romances que datem do século XVI (D. Quijote de La Mancha, de Cervantes, por exemplo), este tipo de narrativa consagrou-se sobretudo no século XIX, assumindo o papel de refletir a sociedade burguesa. Podemos classificar o romance quanto a sua temática. Os tipos mais conhecidos são de amor, de aventura, policial, ficção científica, psicológico, pornográfico etc. A palavra martírio, entre outros sentidos pode ser: Grande tormento sofrido por causa da fé: Jesus sofreu martírio. <https://www.dicio.com.br/martirio/>.



Caro professor, cara professora,

Na seção a seguir, chamada de: *VAMOS CONHECER MAIS?* Você poderá acessar a links com sugestões de filmes, de vídeos, de livros e de sites para ampliar seu repertório por meio de pesquisas sobre o assunto da atividade proposta nessa etapa do *E-book*.

VAMOS CONHECER MAIS?

Romance é ...

Vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=NZsWW-KHGOQ>

*BIOGRAFIA DOS AUTORES DO CORDEL - QUEM SÃO JORGE FURTADO E KLÉVISSON VIANA?



Jorge Alfredo de Oliveira Furtado, nasceu na cidade de Fortaleza, estado do Ceará em 11 de junho de 1971. É filho de Maria Alzira de Oliveira Furtado e Alfredo Furriel Dias. É Poeta de estilo livre e cordelista de grande lavra. Tem publicados: Casulo de esperanças (2000), O sertão dos lampiões e a capitã dos apagões (2001 – capa de Audifax Rios), Poemas para quem crê no amor (2004), Lamentos de um candidato (2008), Romance e martírio da bela Inês de Castro – em parceria com Klévisson Viana (2014), Patativa do Assaré – pássaro eterno (2010), Paulo Freire, o pedagogo dos oprimidos (2012), Binho, o menino que aprendeu a amar os passarinhos (2013), Sublimação – em parceria com o Poeta de Meia Tijela (2015), Espelhos (2016), O menino e o ukulele e outros poemas (2018). Tem poemas e cordéis nas coletâneas Explosões de poesias – Macaé – Rio de Janeiro (1990), Antologia poética cearense (1999), Poetas da Praça do Ferreira – organização de Márcio Catunda (2018), Almanaque Literário do Ceará (2019). Foi laureado com o segundo lugar no certame literário Prêmio Gerardo Dimas Mateus. com o cordel Lamentos da natureza – cidade de Russas – estado do Ceará (2011), Menção honrosa na Antologia Poética do Ideal Clube de Fortaleza, com o poema “Balada ao forasteiro” – (2010).

Fonte: <https://clubedapoesianordestina.com.br/cadeira-083-jorge-furtado/>

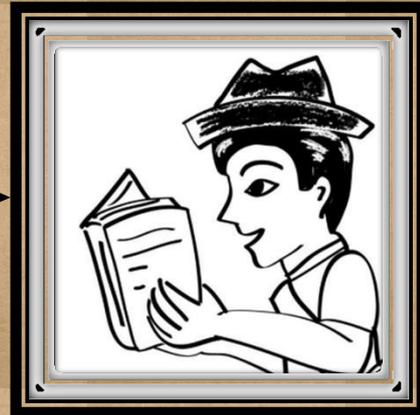


KLÉVISSON VIANA (Antônio Clévisson Viana Lima) é escritor, cordelista, roteirista, cartunista, xilogravador, editor e presidente da AESTROFE – Associação de Escritores, Trovadores e Folheteiros do Estado do Ceará. É também membro da ABLC-Academia Brasileira de Literatura de Cordel (RJ). Coordena o projeto editorial da Tupynanquim Editora, onde já publicou cerca de mil obras de quase uma centena de autores. Como autor, Klévisson Viana publicou mais de 30 livros e quase 200 folhetos de Literatura de Cordel. Seus trabalhos já “passaram” pelos quadrinhos, televisão e adaptações para o teatro. Destaca-se o folheto “A quenga e o delegado”, transformado em episódio da série Brava Gente da Rede Globo. Tem trabalhos publicados em diversas editoras nacionais e internacionais como Chandeigne – Paris (FR), Editora Leya – Lisboa (PT), Editora Hedra – São Paulo (BR), Nova Alexandria – São Paulo (BR), Editora Demócrito Rocha – Ceará (BR), Editora Amarilys – São Paulo (BR), Edelbra – Porto Alegre (RS), Nova Alexandria – São Paulo (BR) dentre outras. Tem outras obras publicadas em antologias na Turquia, Israel, Bélgica, Itália e Holanda. Seu currículo consta de diversos prêmios importantes. Foi vencedor seis vezes consecutivas do PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar (MEC), três vezes do Troféu HQ Mix, uma vez do PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (MEC) e “Prêmio Jabuti de Literatura” concedido anualmente pela Câmara Brasileira do Livro (CBL) dentre outros. Klévisson Viana coordena eventos culturais, ministra palestras, oficinas e recitais em todo o Brasil e já levou sua arte a países como França, Portugal, México, Cabo Verde e Costa Rica.

Fonte: <https://mapacultural.secult.ce.gov.br/agente/9496/>



PARA ALÉM DA LEITURA...



Conteúdo: O cordel: características estruturais.

Competência Geral:

→Compreender as características da organização estrutural do cordel, expressão, conteúdo e meio de circulação desse gênero na sociedade.

Competências Específicas:

- Ler cordéis.
- Identificar os elementos básicos que formam o cordel: rima, verso, estrofe, métrica e oração.
- Reconhecer sujeito e objeto de valor.
- Perceber como se dá a relação entre sujeito e seu objeto de valor.



Caro professor, cara professora,

Você encontrará a seguir as orientações sobre como cada parte da oficina deve ser desenvolvida em sala de aula. Desejamos-lhes um excelente trabalho!

PRIMEIRA PARTE DA OFICINA... Inicialmente, você professor/a preparará um ambiente acolhedor que atraia o aluno para vivenciar essa experiência de contato com a literatura, em especial, a literatura popular de cordel.

É este o momento que você conduzirá seus alunos e suas alunas a fazerem uma busca por cordéis, seja na biblioteca da escola, seja por meio de pesquisas em plataformas digitais/virtuais para que eles mesmos organizem uma exposição na sua sala de aula, como forma de se envolverem na atmosfera ambiental da oficina. Os cordéis expostos, pendurados em cordões, rememorando o passado histórico desses folhetos, ao serem vendidos no comércio e em feiras livres, possibilitará o momento de vivenciarem a exposição e fazerem suas escolhas para leitura.

SEGUNDA PARTE DA OFICINA... Realizadas as escolhas dos cordéis, você convidará os alunos para organizarem uma roda de leitura cujo objetivo seja declamar e compartilhar suas leituras com os colegas. Essa ação despertará o desejo de conhecer as histórias presentes nos folhetos escolhidos por meio de uma leitura fluída e para deleite. Após esse momento de leitura compartilhada, você iniciará um debate acerca das escolhas feitas pelos alunos. Esse debate pode ser iniciado mediante perguntas como:

- 1- Do que fala o cordel? Resposta pessoal.
- 2- O que o/a fez escolher esse cordel? Resposta pessoal.
- 3- O que mais chamou sua atenção no cordel escolhido? Resposta pessoal.

Em seguida, dando continuidade à ação, torna-se importante criar um momento de explicação sobre os cordéis e suas diversas estruturas composicionais como quadra, sextilha, setilha – formas mais facilmente encontradas – além de explanar sobre a versatilidade das temáticas abordadas nessas poesias populares, como desde histórias baseadas em fatos reais, biografias de personalidades importantes, romances com histórias de amor proibido, histórias de reinos encantados, contos de fada com príncipes e princesas, a construções cômicas e satíricas, ou seja, é importante que



compreendam como é fascinante essa diversidade temática nos cordéis que podem e devem ser lidos em sala de aula.

Além disso, essa é uma oportunidade de você explicar a formação do cordel em quadra: estrofe de quatro versos, com rimas nos versos pares dois e quatro; a sextilha, composição em seis versos, com rimas nos versos pares dois, quatro e seis - sendo este o estilo mais usado pelos cordelistas -, além de outra composição bastante comum que é a setilha, composição de sete versos cujas rimas ocorrem nos versos dois, quatro e sete, bem como rimam também os versos cinco e seis.

Para consolidar essa explanação, uma sugestão é você professor(a) solicitar que os alunos descrevam a estrutura dos cordéis escolhidos.

1-Qual o número de estrofes? Resposta de acordo com o cordel escolhido pelo aluno.

2-Quantos versos há em cada estrofe? Resposta de acordo com o cordel escolhido pelo aluno.

3-Quais as características das rimas? Resposta de acordo com o cordel escolhido pelo aluno.

Para finalizar essa etapa, os alunos devem trocar os cordéis com seus colegas de forma que possam também observar as características e as diversidades de produção desse gênero popular.

TERCEIRA PARTE DA OFICINA... Após a consolidação da etapa anterior, chegou o momento de você explicar para seus alunos e suas alunas como podemos compreender o que são a expressão e o conteúdo no gênero cordel, de modo que eles percebam as características peculiares desse gênero, como os elementos básicos que o constituem, rimas, versos, estrofes, métrica e oração. É importante explicar também, que expressão é exatamente a maneira como o autor do cordel usa os recursos linguísticos para dizer o que diz, para dinamizar a linguagem, isto é, são esses os mecanismos expressivos capazes de tornar o discurso – que por natureza já contempla a subjetividade – e, levar o leitor a entender o universo estético do texto literário por meio da musicalidade, da fantasia, da ficção e da fabulação presentes nas histórias de expressão



popular. Quanto ao conteúdo, explique aos estudantes que a versatilidade de temáticas dos cordéis é surpreendente no universo da literatura de expressão popular, pois são diversos os conteúdos e assuntos abordados neles. Portanto, conteúdo é o que encontramos como temas discutidos na construção dos enredos presentes nos folhetos.

QUARTA PARTE DA OFICINA... Nesta quarta parte, os alunos terão o primeiro contato e passarão a conhecer a história do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, no entanto, como recurso somente para análise dos elementos estruturais desse gênero. Assim, entenderão como se dá a organização sequencial do texto a partir da relação dos personagens com aquilo que eles desejam conquistar. Seguindo essa lógica, os alunos compreenderão que a progressão textual se dá exatamente pelas transformações sofridas pelos personagens ao longo da história ao buscarem conquistar o que desejam.

É importante também que os alunos saibam que esse sujeito pode ser um ser humano, um objeto, um animal, um ser ficcional e o seu objeto de valor pode ser tanto algo concreto, como um tesouro, a conquista de uma princesa, como elementos considerados abstratos ou cognitivos, como o conhecimento, o aprendizado, o despertar para uma visão crítica mais eficiente sobre o mundo.

Vale ressaltar que, nas próximas oficinas haverá um estudo interpretativo mais aprofundado do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, com sugestões de análise de acordo com as temáticas abordadas em cada uma das etapas.

→ **OBSERVAÇÃO: Atenção! Segue abaixo um quadro explicativo com a definição de sujeito e objeto de valor.**

Sujeito:	É o ator, o agente narrativo que deseja o objeto e busca conquistá-lo.
Objeto de Valor:	É aquilo que o sujeito deseja conquistar.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor adaptado de Greimas e Courtés (2021)



Dando sequência a esse estudo estrutural das características do cordel proposto nesta primeira oficina, denominamos essa ação de seção: *QUERO SABER MAIS...*, cujo objetivo é a partir da leitura do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, os alunos possam praticar a identificação e o reconhecimento dos elementos que estruturam esse gênero textual.



Caro professor, cara professora,
Nessa próxima seção intitulada de -
QUERO SABER MAIS – você terá a
oportunidade de explorar outros
elementos importantes da
interpretação do cordel como forma de
ampliar o repertório de aprendizagem
dos seus estudantes.

QUERO SABER MAIS ...

“O CORDEL: CARACTERÍSTICAS ESTRUTURAIS”

- 1ª) Tomando como exemplo as três primeiras estrofes do cordel, responda:
- Como se apresenta a composição das três primeiras estrofes?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** As estrofes são formadas por seis versos, caracterizando-se em uma sextilha.

Exemplo:

Vinde ó Tágides do Tejo
Plenificar o meu ser
De inspiração etérea
Pra que eu possa descrever
A vida de Inês de Castro
E o seu atroz fenecer

b) Quais são os versos que apresentam rimas?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** As rimas estão nos versos pares, dois, quatro e seis.

Exemplo:

Vinde ó Tágides do Tejo
Plenificar o meu **ser**
De inspiração etérea
Pra que eu possa **descrever**
A vida de Inês de Castro
E o seu atroz **fenecer**

c) Destaque as rimas dos versos das três estrofes lidas.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:**

1ª estrofe: *ser, descrever, fenecer*

2ª estrofe: *mortal, sobrenatural, mal*

3ª estrofe: *morte, forte, sorte*

d) Observando as três primeiras estrofes do cordel, a posição das sílabas tônicas nos versos pares obedece a mesma ordem? Explique.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** Nas duas primeiras estrofes, sim, pois as sílabas tônicas são a última de cada palavra. Porém, na terceira estrofe a posição passa para a penúltima sílaba, mostrando estrutura diferente.

Exemplo 1: estrofes com rimas na última sílaba da palavra.

Vinde ó Tágides do Tejo
Plenificar o meu **ser**
De inspiração etérea



*Pra que eu possa descrever
A vida de Inês de Castro
E o seu atroz fenecer.*

*Quando o amor faz seu ninho
No coração de um mortal
Deixando-o enfeitiçado
(De algo sobrenatural)
Faz-se capaz de vencer
A força horrenda do **mal**.*

Exemplo 2: estrofe com rimas na penúltima sílaba da palavra.

Tomado pelo amor
Qualquer desdenha a **morte**
E se for correspondido
Inda se sente mais **forte**
Faz da vida um carteadado
E aposta mesmo sem **sorte**.

e) Você observa alguma diferença entre os versos dessas três estrofes quanto à extensão?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** Apesar de o quarto verso da primeira estrofe, o primeiro da segunda estrofe e o segundo da terceira estrofe aparentemente serem mais extensos, todos são formados pelo mesmo tamanho, ou seja, a mesma quantidade de sílabas poéticas.

*Vinde ó Tágides do Tejo
Plenificar o meu **ser**
De inspiração etérea
Pra/ que eu/ po/ssa/ des/cre/ver*

1 2 3 4 5 6 7
*A vida de Inês de Castro
E o seu atroz fenecer.*

*Quan/do/ o a/mor/ faz/ seu/ ni/nho
1 2 3 4 5 6 7
No coração de um mortal
Deixando-o enfeitiçado
(De algo sobrenatural)
Faz-se capaz de vencer
A força horrenda do **mal**.*

Tomado pelo amor



Qual/quer/ um/ des/de/nha a/ **mor/te**
1 2 3 4 5 6 7

E se for correspondido
Inda se sente mais **forte**
Faz da vida um carteadado
E aposta mesmo sem **sorte**.

- f) Em cada estrofe, indique se as rimas foram formadas por vocábulos que pertencem a mesma classe de palavras. Caso sejam de classes diferentes, classifique-as e expresse sua opinião sobre o que essa característica sugere acerca da composição do cordel.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** Na 1ª estrofe, as rimas são compostas por verbos: *ser, descrever e fenecer*. No entanto, o verbo “SER” no contexto do verso dois, tornou-se uma palavra substantivada, não só porque vem acompanhada por dois termos determinantes, como o artigo definido “O” e o pronome possessivo “MEU”, mas também porque refere-se a um sujeito, no cordel, um ser humano, uma pessoa. No contexto da 2ª estrofe, as rimas dos versos dois e seis são formadas por substantivos, “MORTAL” e “MAL”, ao passo que a rima do verso quatro apresenta um adjetivo, “SOBRENATURAL”. No contexto da 3ª estrofe, as rimas se apresentam como substantivos nos versos dois e seis, “MORTE” e “SORTE”, ao passo que no verso quatro, temos o adjetivo “FORTE”. Espera-se que os alunos expressem sua opinião, falando que a escolha de classes de palavras diferentes demonstra dinamismo, criatividade e habilidade dos escritores em diversificarem a sua produção.

- g) Vamos fazer a escanção da primeira estrofe do cordel? “Escanção é a contagem das sílabas poéticas de cada verso que compõe as estrofes do cordel”. De acordo com a quantidade de sílabas poéticas, classifique a primeira estrofe em *redondilha maior* ou *redondilha menor*. Além disso, destaque a sílaba tônica de cada verso.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:**

Vin/de ó/ Tá/gi/des/do/**Te**/jo
Ple/ni/fi/car/o/meu/**ser**
De/ins/pi/ra/ção/e/**té**/rea
Pra/que eu/po/ssa/des/cre/**ver**
A/vi/da/de l/nês/de/**Cas**/tro



E o/seu/a/troz/fe/ne/cer

→ De acordo com a quantidade de sílabas, essa estrofe classifica-se em uma redondilha maior, ou seja, versos com sete sílabas poéticas.

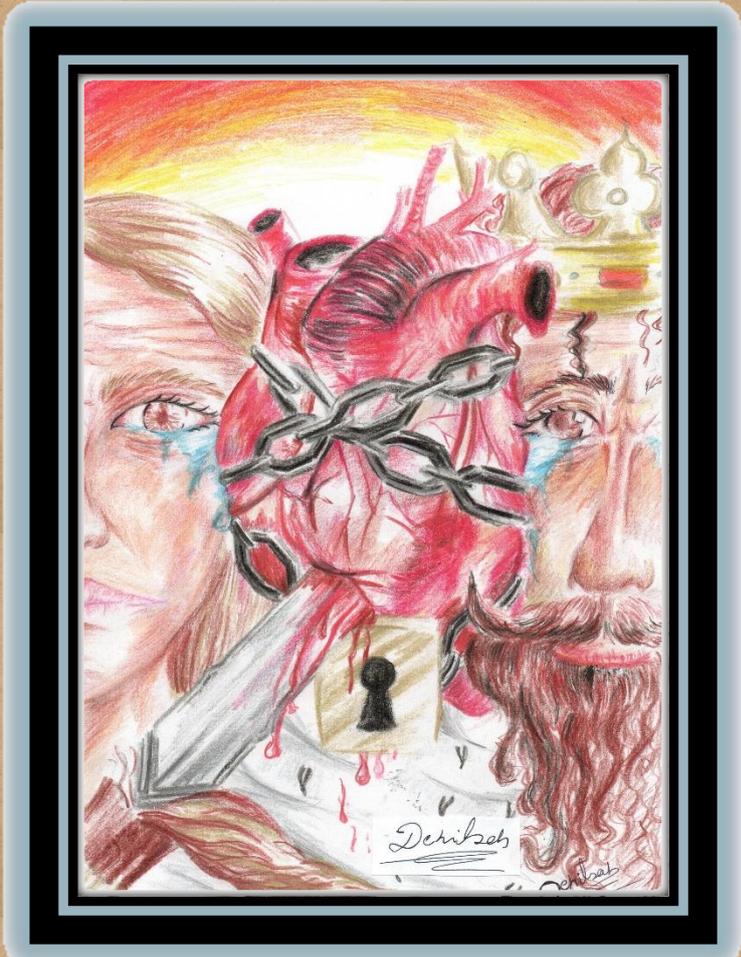
→ **OBSERVAÇÃO:** A partir dos exercícios anteriores de identificação e classificação das rimas, sugerimos que você professor(a) possa destinar sua aula também para desenvolver uma atividade prática exercitando a construção de rimas, versos e estrofes com seus alunos. Essas produções poderão ser, posteriormente, impressas, apresentadas e divulgadas em espaços da escola como salas de leitura e/ou bibliotecas, compondo o acervo da escola.





PARA COMEÇAR O BATE-PAPO...

O A M O R P R O I B I D O



Fonte: Desenho feito pelo aluno: Denilson Fernandes Oliveira
Turma: 2º A da E.E.M.T.I.São Pedro em Caririaçu-CE, 2023.



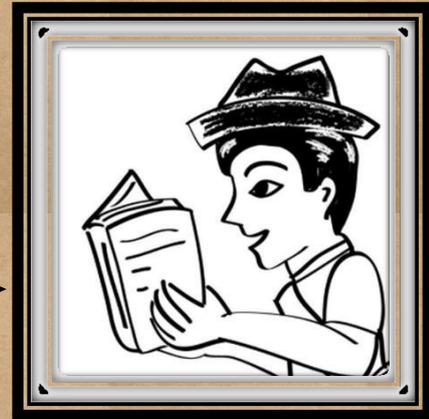
1ª) Observe a imagem acima e descreva o que vê.

→ **DISCUTINDO SOBRE A PERGUNTA:** *Espera-se que os alunos usem os elementos próprios da descrição para falar sobre a imagem, como cores, as tonalidades – se escuras ou claras; falem sobre a diversidade de cores utilizadas no desenho e qual a impressão transmitida por elas ou a que sentidos elas servem. Assim, estarão usando adjetivos, revelando suas impressões pessoais ao descrever o que observaram.*

→ **SIGNIFICANDO A IMAGEM:** Essa imagem apresenta em primeiro plano, a figura de um homem à esquerda e uma mulher à direita, ambos demonstrando expressões de tristeza, evidenciadas pelas lágrimas azuis saindo dos seus olhos. Trata-se de um homem com barbas grandes que, por estar com uma coroa na cabeça – objeto usado por pessoas nobres como príncipes e reis – certamente pertence à classe da realeza. Já a mulher, por não estar usando uma coroa, supõe-se que não pertença à mesma classe social do homem. Entre o casal, temos a representação de um coração acorrentado, preso por cadeado e atravessado por uma lança, uma espada que faz jorrar sangue desse coração, exprimindo a dor e o sofrimento desse casal em relação ao amor que sentem um pelo outro. A impressão que se tem é que esse coração acorrentado e fora do peito simboliza, portanto, o amor proibido, ou seja, a não realização da união deste casal. Assim, compreendemos que ao mesmo tempo em que a cor vermelha simboliza a paixão, por meio do sangue jorrando, transmite também o sofrimento.

→ **OBSERVAÇÃO:** *Espera-se que os alunos observem a imagem, descrevam-na e façam uma relação dela com a temática do capítulo. Sugerimos, nesta parte inicial da oficina, a participação dos alunos apenas pela oralidade.*

2ª OFICINA



PARA ALÉM DA LEITURA...

Tema/Conteúdo:

→A presença do amor proibido no cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro* de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Competência Geral:

→Compreender como se caracterizam as relações dos atores diante da temática do amor proibido em *Romance e martírio da bela Inês Castro* em forma de cordel.

Competências Específicas:

→Refletir sobre as atitudes dos atores na construção da sequência narrativa no cordel em estudo.

→Identificar no cordel, como se caracteriza a temática do amor proibido entre Inês de Castro e D. Pedro.

→Discutir acerca das múltiplas manifestações do amor como temática universal e atemporal nas relações sociais.



Caro professor, cara professora,

Você encontrará a seguir as orientações sobre como cada parte da oficina deve ser desenvolvida em sala de aula. Desejamos-lhes um excelente trabalho!

PRIMEIRA PARTE DA OFICINA ...Vamos lembrar, que os alunos já tiveram o primeiro contato e conhecerem a história do cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro de Jorge Furtado e Klévisson Viana*, na primeira oficina, no entanto, esse segundo momento de contato será para dar continuidade às possibilidades de leitura e interpretação do texto diante da temática escolhida para ser explorada nesta segunda etapa. Para isso, crie uma atmosfera com um ambiente acolhedor para a leitura exemplar feita por você. Sugerimos que use os recursos que tiver disponíveis para que todos possam acompanhar sua leitura exemplar. Essa ação poderá acontecer com a utilização de projetor de slides ou com cópias do cordel distribuídas para os alunos em sala de aula. Além disso, sugerimos a escolha de uma música instrumental de sua preferência, mas que tenha uma relação de atmosfera com o texto que será lido, criando um momento de leitura atenciosa e prazerosa.

SEGUNDA PARTE DA OFICINA... Realizada a leitura exemplar por você, professor(a), sugerimos nessa segunda parte da oficina, um momento para estimular um debate com a participação dos alunos por meio da oralidade, discutindo sobre a temática identificada no cordel lido. Essa ação envolverá melhor os estudantes na oficina de forma que possam construir conhecimentos a partir das concepções individuais e que cada um possa expor seu ponto de vista acerca não só da temática do amor, mas também da forma como esse sentimento se apresenta na história de Inês de Castro – amor proibido. Para isso, indicamos algumas indagações para o início do debate:

- 1- Qual a sua concepção de amor? Resposta pessoal.
- 2- Você conhece ou já leu alguma história de amor? Compartilhe com os colegas. Resposta pessoal.
- 3- Conhece alguma história de amor proibido? Resposta pessoal.
- 4- Quem acredita em amor à primeira vista? Resposta pessoal.
- 5- Conhece algum casal que se apaixonou à primeira vista? Resposta pessoal.
- 6- Na sua opinião, por que há amores considerados proibidos? Resposta pessoal.



Caro professor, cara professora,
Na seção a seguir, chamada de: *VAMOS CONHECER MAIS?* Você poderá acessar a *links* com sugestões de filmes, de vídeos, de livros e de sites para ampliar seu repertório por meio de pesquisas sobre o assunto da atividade proposta nessa etapa do *E-book*.

VAMOS CONHECER MAIS?

Duas sugestões de leituras que abordam a temática do amor proibido.

Livro: Romeu e Julieta – William Shakespeare -
<https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf>

Livro: Amor de Perdição – Camilo Castelo Branco -
<https://bibliotecadigital.agrcanelas.edu.pt/index.php?page=13&id=89&db=>

TERCEIRA PARTE DA OFICINA... Seguindo a estratégia de leitura e exploração da oralidade dos alunos, professor(a), sugerimos uma discussão com o foco especificamente sobre o tema do amor proibido presente no cordel a partir das seguintes indagações:

1- Em quais atitudes dos personagens no cordel em análise, percebemos a concepção de amor proibido?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Nas estrofes 13 e 14 do cordel, percebemos as atitudes de proibição do amor, por meio das palavras: reprovou, vassallos, confinamento, conflitos e exilar.*

Exemplo:

A corte e seus **vassallos**
Cientes do envolvimento
De D. Pedro e Inês de Castro
Reprovou-o a contento
E o rei destinou Inês
A um vil **confinamento**.

Mas para evitar **conflitos**
Com os próprios irmãos dela
(Fernando e Álvaro Perez)
Mandou **exilar** a bela
No Castelo de Albuquerque
Que era fronteira à Castela.

2- Quais mudanças de postura ocorrem na trajetória dos atores (D. Pedro I e Inês de Castro) diante do sentimento de amor proibido?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *D. Pedro passou da condição de filho obediente ao pai para uma postura de filho desobediente, após ser proibido de viver livremente seu amor pela sua amada Inês de Castro. Diante dessa situação, surgem conflitos e sua trajetória é de homem corajoso para enfrentar os desafios entre ele e o reino. Inês passou de uma simples dama de companhia a amante do príncipe, enfrentou junto com ele a reprovação dessa relação. A jovem, portanto, também se mostra corajosa diante dessa proibição.*



3- Quais as razões que levaram o amor a ser considerado proibido na história de Inês de Castro.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *As razões estão nas diferenças socioeconômicas, pois de um lado, temos um príncipe herdeiro do trono e do outro, uma simples dama de companhia, evidenciando que a proibição está relacionada ao poder aquisitivo. Outra razão pode ser identificada na manutenção do poder exercido pelo rei em manter a tradição dos casamentos entre pessoas nobres.*

4- Quais as consequências sofridas por Inês e por seu amado D. Pedro I ao serem impedidos de ficar juntos?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *D. Pedro tornou-se uma pessoa infeliz, passou a ter conflitos com seu pai, o rei Afonso. Além disso, o jovem sofreu com essa desunião e com a separação de sua amada após o assassinato dela. Inês foi assassinada a mando do rei Afonso, pai do seu amado D. Pedro.*

QUARTA PARTE DA OFICINA... Nesta etapa da oficina, os alunos tomarão conhecimento sobre enunciado, enunciação e como podemos perceber nos textos, a presença desses elementos. Ademais, poderão identificar como se constrói a enunciação por meio dos enunciados presentes no cordel estudado. Essa identificação poderá ocorrer diante dos pontos:

1- O que está sendo enunciado no cordel?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *A história de um amor proibido entre um príncipe e uma plebeia.*

2- Como a enunciação foi construída no cordel de Inês de Castro?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Por meio de uma narrativa poética que mostra as atitudes dos atores que seguem em busca da realização dos seus desejos. A enunciação encontra-se, portanto, manifestada inicialmente em primeira pessoa, “eu” e posteriormente*



por uma terceira pessoa, “ele”, os quais recuperam na memória a história que desejam contar.

3- Quem são os principais personagens do cordel?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *D. Pedro I, D. Afonso IV e a bela Inês de Castro.*

4- A partir da resposta da questão anterior, indique e caracterize a relação entre os personagens D. Pedro I, D. Afonso IV e a bela Inês de Castro ao longo da enunciação?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *D. Afonso IV, rei e pai de D. Pedro I, passou de uma condição confortável, harmônica diante do seu poder em manter a tradição do seu reino a uma condição de conflitos e desunião com seu filho após o envolvimento do jovem com uma simples dama de companhia. D. Pedro I, inicialmente, é um filho obediente e segue as ordens do pai ao casar-se com uma dama nobre, D. Constança. O jovem está, portanto, em privação com seu desejo que é casar-se com a mulher que ama, a bela Inês de Castro. Após a morte de sua esposa, D. Pedro passou a desobedecer e não seguir as ordens do pai, envolvendo-se com a simples dama de companhia, Inês, realizando o seu desejo, de forma clandestina, porém, instaurando assim, conflitos por todo o reino. A bela Inês de Castro era uma dama de companhia, passou à condição de amante do príncipe D. Pedro, desejando casar-se com ele. Passaram a viver de forma proibida, sendo reprovados pelo rei, cuja atitude foi mandar assassinar a jovem devido ao seu envolvimento com o príncipe; e, no final da narrativa, torna-se rainha depois de morta.*



Caro professor, cara professora,

Na seção a seguir, chamada de: *VAMOS CONHECER MAIS?* Você poderá acessar a links com sugestões de filmes, de vídeos, de livros e de sites para ampliar seu repertório por meio de pesquisas sobre o assunto da atividade proposta nessa etapa do *E-book*.

VAMOS CONHECER MAIS?

O que é enunciado e enunciação?

Vídeos: <https://www.youtube.com/watch?v=gVrbZdkm14s>

Site: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33544/19531>



Caro professor, cara professora,
Nessa próxima seção intitulada de - *QUERO SABER MAIS* – *você terá a oportunidade de explorar outros elementos importantes da interpretação do cordel como forma de ampliar o repertório de aprendizagem dos seus estudantes.*



QUERO SABER MAIS ...

1ª) Ainda levando em consideração a leitura das três primeiras estrofes do cordel, responda:

a) Como o tema “amor” é caracterizado?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *O amor é caracterizado, no início do cordel, como um sentimento forte, algo sobrenatural, capaz de vencer qualquer força do mal, no entanto, no final da narrativa poética o amor não venceu, mostrando-se vulnerável a interferências externas.*

b) Aponte, segundo essas estrofes, algumas ações que o amor pode provocar e as consequências assumidas pelo apaixonado.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *O amor deixa a pessoa que ama enfeitiçada, dar-lhe força para vencer o mal, faz esse sujeito agir desprezando até a morte e sendo correspondido, transforma sua vida num jogo de cartas fazendo-o apostar mesmo sem sorte.*

c) Quais palavras fazem referência ao amor na segunda estrofe do cordel?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *Ninho, coração, enfeitiçado e sobrenatural.*

d) As palavras “enfeitiçado” e “sobrenatural” pertencem semanticamente ao campo de sentido das coisas que ultrapassam a realidade, ou seja, que ultrapassam os eventos naturais da vida humana. Diante dessa lógica, expresse sua opinião sobre por que o amor foi comparado a esses vocábulos no texto em estudo.

→ **RESPOSTA PESSOAL:**

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *Acredita-se que essa relação comparativa se estabeleça exatamente por que ao estar apaixonado(a), o ser humano encontra-se em um estado de encantamento, de êxtase e, é capaz de*

agir não obedecendo as regras naturais e convenções sociais, como se mostra na história contada no cordel.

2ª) Indique outra possível razão que pode ter contribuído para que o amor entre D. Pedro e Inês de Castro fosse considerado proibido?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *Fica evidente após a leitura do cordel que essa proibição se dá por alguns motivos, entre os quais, podemos destacar também, o fato de D. Pedro, quando se apaixonou por Inês de Castro, já estar comprometido com outra mulher, caracterizando, portanto, como impedimento.*

3ª) Como se comportam D. Pedro e a bela Inês, após se descobrirem apaixonados um pelo outro, mesmo diante dos impedimentos para a realização do seu amor?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *D. Pedro e a bela Inês se aventuraram em uma relação amorosa e, mesmo impedidos pela sociedade, mantiveram encontros para concretizarem esse amor.*

4ª) Após a leitura e discussão sobre o cordel, responda:

a) Quais as transformações ocorridas na vida do Rei D. Afonso IV após a descoberta da relação entre seu filho D. Pedro e a bela Inês de Castro?

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *D. Afonso IV, homem muito respeitado pelo cargo que assumia, tem atitudes de reprovação da relação entre D. Pedro e Inês e passa a puni-los mandando Inês a um vil confinamento. Diante das desavenças com o filho e pressões do povo, o rei age furiosamente e manda executar a Inês instaurando uma crise no seu reino.*

b) Aponte as transformações ocorridas na vida de D. Pedro e a bela Inês após a descoberta do amor entre os dois.

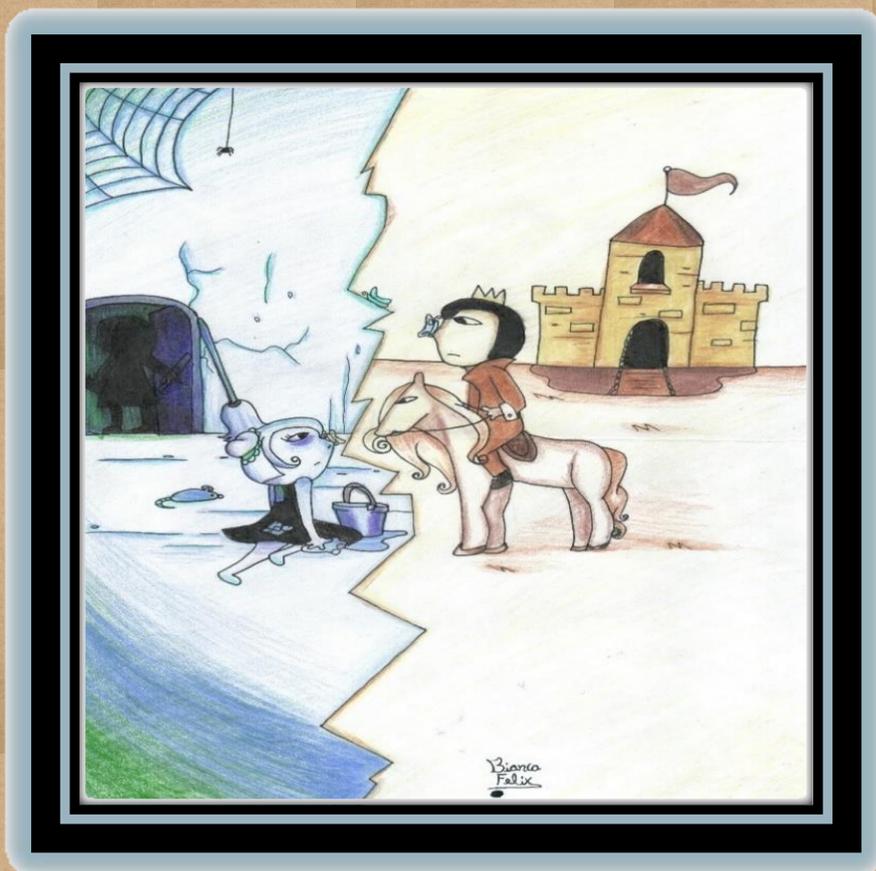
→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *D. Pedro, inicialmente, mesmo contra sua vontade, obedece ao pai e as regras da nobreza se casando com uma mulher também nobre. No entanto, após a paixão avassaladora por Inês, ele passa a descumprir essas regras, mantendo-a como sua amante e, ao ficar viúvo, não segue a tradição de casar-se novamente com uma dama da sua classe social. Essa atitude o faz transformar sua vida e a vida do reino, pois*



passa a ser perseguido e punido por tal postura. A bela Inês, de dama de companhia, passa a ser amante de D. Pedro, submetendo-se a viver isolada para poder realizar seus desejos. Tem sua vida transformada pela fúria dos que reprovaram essa relação, chegando à morte cruel por ter apenas amado.



**PARA COMEÇAR O
BATE-PAPO...**



Fonte: Desenho feito pela aluna: Bianca Félix

Turma: 3º B da E.E.M.T.I.São Pedro em Caririaçu-CE, 2023.

1ª) Observando a imagem acima, descreva o que vê.

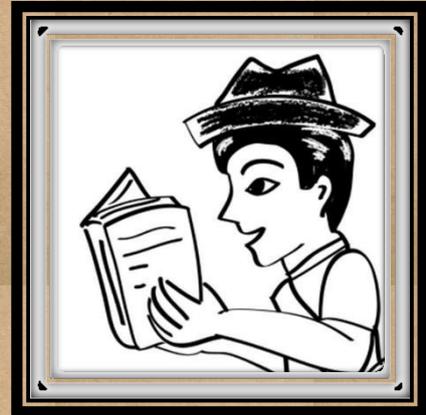
→ **DISCUTINDO SOBRE A PERGUNTA:** Espera-se que os alunos usem os elementos próprios da descrição para falar sobre a imagem, como cores, as tonalidades – se escuras ou claras; falem sobre a diversidade de cores utilizadas no desenho e qual a impressão transmitida por elas. Assim, estarão usando adjetivos, relevando suas impressões pessoais ao descrever o que observaram.

→ **SIGNIFICANDO A IMAGEM:** Na imagem, percebemos de um lado, um príncipe montado em seu cavalo e um castelo ao fundo. Do outro lado da imagem, vemos uma mulher, que por estar acompanhada por um balde e uma vassoura – utensílios domésticos - não pertence à mesma classe social do príncipe. Como o título da oficina é as relações culturais e sociais entre os personagens da narrativa, podemos perceber que há claramente uma diferença de classe social e cultural entres os personagens. O príncipe, representando a riqueza e a doméstica, representando a pobreza. Assim, culturalmente e socialmente, ambos pertencem a mundos opostos.

→ **OBSERVAÇÃO:** Espera-se que os alunos observem a imagem, descrevam-na e façam uma relação dela com a temática do capítulo. Sugerimos, nesta parte inicial da oficina, a participação dos alunos apenas pela oralidade.



PARA ALÉM DA LEITURA...



Tema/Conteúdo: A identificação das relações culturais e sociais entre os atores da enunciação por meio do tempo e do espaço no cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Competência Geral: Reconhecer os papéis temáticos dos atores da enunciação na construção dos relacionamentos humanos mediante o diálogo com o tempo e o espaço social.

Competências Específicas:

- Indicar no cordel, como se apresentam os aspectos atoriais, temporais e espaciais.
- Identificar como se estabelecem os valores sociais e culturais na história da bela Inês de Castro.
- Discutir sobre as transformações das relações sociais entre os sujeitos a partir dos papéis assumidos ao longo da passagem do tempo.



Caro professor, cara professora,

Você encontrará a seguir as orientações sobre como cada parte da oficina deve ser desenvolvida em sala de aula. Desejamos-lhes um excelente trabalho!

PRIMEIRA PARTE DA OFICINA... Para iniciar essa terceira oficina, sugerimos novamente, que os alunos leiam o cordel: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana, de forma que possam observar como são apresentados os sujeitos diante dos valores culturais e sociais históricos. Após essa leitura, é interessante que haja uma discussão a respeito da pergunta:

- 1- Que concepções vocês têm da ideia veiculada pela palavra cultura?
Resposta pessoal.

SEGUNDA PARTE DA OFICINA... Dando sequência à oficina, você poderá continuar a discussão com seus alunos, refletindo sobre os valores sociais identificados no cordel. Para esse momento, sugerimos as indagações:

- 1- O que são valores sociais?
→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Espera-se que os alunos respondam que são as regras, as normas e costumes que cada grupo social elabora para conviver em sociedade. Os valores estão relacionados a diversos aspectos como: o tempo, o espaço, a cultura, a religião, ou seja, às formas como uma comunidade social vive.*

2- Quais os valores sociais presentes no cordel?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** No cordel, percebemos os valores de uma sociedade marcada pela tradição de uma monarquia, cujas regras, normas e costumes estão ligados ao poder exercido por um rei. Assim, verificamos que há uma separação entre ricos e pobres, nobres e vassalos, evidenciando uma convivência limitada entre eles.

TERCEIRA PARTE DA OFICINA... É importante nessa etapa, que os alunos reconheçam o que é um papel social; que função cada papel pode desempenhar na sociedade. Como forma de refletir sobre essas questões, sugerimos as perguntas:

1- O que é um papel social?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** É a função que um cidadão assume na sociedade e tem direitos e deveres a cumprir, por exemplo, o papel de um rei, o qual tem a responsabilidade de gerenciar e desenvolver ações administrativas em prol do seu povo em um determinado território ou nação.

2- Quais são os papéis sociais presentes no cordel?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** Encontramos os papéis sociais de rei, príncipe, pai, filho, esposa, esposo, amantes, irmãos, dama de companhia.

QUARTA PARTE DA OFICINA... Finalizando esta oficina, os alunos reconhecerão o tempo e o espaço em que a narrativa poética aconteceu. Faz-se necessário destacar para seus alunos, que há diferenças entre o tempo e o espaço em que a história ocorreu, e, o tempo e o espaço em que a história foi contada. Diante disso, sugerimos as perguntas:

1- Em qual tempo se passa a história da bela Inês de Castro?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** A história se passa no Século XIV, evidenciado no texto a partir da marcação do século, além de remeter a uma história cujos papéis sociais são rei, príncipe, dama de companhia, vassalagem etc.



2- Onde se passou a história de Inês de Castro e D. Pedro I?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Essa história se passa principalmente em Portugal, com alguns episódios na região de Castela, na Espanha.*



**Caro professor, cara
professora,**

*Nessa próxima seção intitulada de -
QUERO SABER MAIS – você terá a
oportunidade de explorar outros
elementos importantes da
interpretação do cordel como forma de
ampliar o repertório de aprendizagem
dos seus estudantes.*

QUERO SABER MAIS ...

1ª) Identifique no cordel as expressões que marcam o tempo em que a história de Inês de Castro aconteceu.

→ **COMENTANDO SOBRE A RESPOSTA:** *Século XIV, trezentos e cinquenta e quatro, há uns seis séculos atrás.*

2ª) Sabendo o tempo em que a história de Inês de Castro aconteceu, responda:

a) Quais os valores culturais e os costumes sociais da época presentes nas atitudes dos atores da enunciação?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Pode-se identificar pela leitura do cordel que os valores sociais e culturais da época impediam que pessoas de classes e poder aquisitivo diferentes se casassem. Segundo a tradição, D. Pedro não poderia se casar com a bela Inês, por esta não ter origens nobres.*

b) Como podemos compreender a estrutura das relações humanas da época, levando em consideração os aspectos sociais e culturais?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Compreendemos que as relações humanas eram pautadas mais em interesses financeiros, em relação a manter-se na mesma classe do que a realização de desejos sentimentais, como amar alguém de outro nível social. Essa visão apresenta-se como preconceituosa.*

c) Com base na sua resposta anterior, podemos afirmar que os valores sociais e culturais do passado permanecem presentes na contemporaneidade? Justifique.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Apesar de hoje em dia ainda haver preconceitos entre classes sociais, percebemos que houve uma evolução na forma de enfrentar esses preconceitos, pois as pessoas hoje são mais conscientes de seus direitos e sabem lutar para superar com firmeza esses obstáculos e realizarem seus desejos pessoais.*





*PARA COMEÇAR O
BATE-PAPO...*



Fonte: Desenho feito pelo aluno: Yago Tavares dos Santos
Turma: 3º C da E.E.M.T.I. São Pedro em Caririaçu-CE, 2023.

1ª) Observando a imagem acima, descreva o que vê.

→ **DISCUTINDO SOBRE A PERGUNTA:** Espera-se que os alunos usem os elementos próprios da descrição para falar sobre a imagem, como cores, as tonalidades – se escuras ou claras; falem sobre a diversidade de cores utilizadas no desenho e qual a impressão transmitida por elas. Assim, estarão usando adjetivos, relevando suas impressões pessoais ao descrever o que observaram.

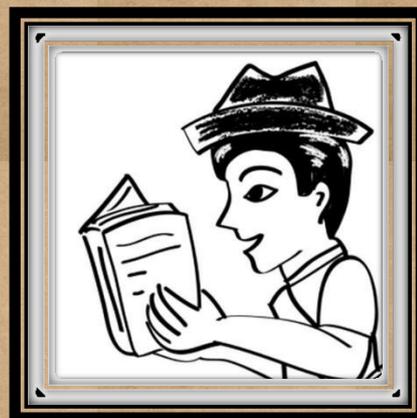
→ **SIGNIFICANDO A IMAGEM:** A imagem apresenta um rei que está com uma venda nos olhos, segurando uma balança. Como o título da oficina é justiça e liberdade, percebemos a representação da justiça por meio dos símbolos: venda nos olhos e balança. Já a liberdade está representada pelo pássaro que ganhou a sua liberdade após o romper as correntes que o prendiam. Há também um coração em um dos pratos da balança. Esse órgão humano que é associado ao amor, à paixão, pode estar na imagem para simbolizar que na busca por justiça ou liberdade, não se pode envolver a emoção, visto que a razão é que deve prevalecer. A balança, portanto, representa o equilíbrio entre essas duas forças.

→ **OBSERVAÇÃO:** Espera-se que os alunos observem a imagem, descrevam-na e façam uma relação dela com a temática do capítulo. Sugerimos, nesta parte inicial da oficina, a participação dos alunos apenas pela oralidade.





PARA ALÉM DA LEITURA...



Tema/Conteúdo: Justiça, liberdade e as relações econômicas de poder: como se configuram essas relações no cordel *Romance e martírio da bela Inês de Castro*, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.

Competência Geral: Compreender como estão representados os temas: justiça, liberdade e reconhecer os elementos figurativos e temáticos que representam os sistemas econômicos de poder no cordel em estudo.

Competências Específicas:

- Pesquisar o conceito de justiça e de liberdade.
- Identificar no cordel, como se apresenta a relação entre justiça e liberdade.
- Exemplificar a representação de justiça e liberdade no cordel.
- Analisar os valores atribuídos à justiça e à liberdade no contexto do cordel.
- Indicar no cordel, como se apresentam os sistemas econômicos de poder.
- Identificar por meio da temática do poder econômico, os valores atribuídos socialmente na história da bela Inês de Castro.



Caro professor, cara professora,
Você encontrará a seguir as orientações sobre como cada parte da oficina deve ser desenvolvida em sala de aula. Desejamos-lhes um excelente trabalho!

PRIMEIRA PARTE DA OFICINA... Para iniciar a quarta oficina, sugerimos que você realize um momento de acolhida convidando seus alunos para assistirem ao vídeo da plataforma do *YouTube*, disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=EfMy50IJKKQ> ou baixe apenas o áudio da animação e leve para a sala de aula. Assim, os alunos se familiarizarão mais com a história contada no cordel por meio do resumo que a música e/ou o vídeo apresentam enfatizando exatamente o momento de privação de liberdade sofrida por Inês e seu amado D. Pedro.

SEGUNDA PARTE DA OFICINA... Chegou o momento em que os alunos entrarão em contato especificamente com o tema da oficina. Sugerimos que essa ação seja apresentada por meio de cartazes ou escrito no quadro, os nomes *justiça* e *liberdade*. Em seguida, é importante que os alunos sejam convidados a realizarem uma pesquisa sobre os conceitos atribuídos a essas palavras no dicionário. Após a pesquisa, será anotado em cada cartaz, ou no quadro, os conceitos encontrados pelos alunos, que assim, farão uma leitura coletiva sobre os sentidos de cada conceito anotado. Nesse momento sugerimos a interrelação das áreas do conhecimento por meio de uma atividade interdisciplinar em que o professor titular da sala convidará professores da Área de Humanas, como das disciplinas de História e Sociologia, por exemplo, para que juntos possam dinamizar um debate acerca dos temas: *justiça e liberdade*, diante da visão investigadora de outras vertentes de conhecimento e estudos. A partir dessa ação, o professor poderá realizar uma discussão sobre:

1- Compreensão do conceito de justiça.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** No *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, (2008, p.763)*, a justiça é definida como: 1. Virtude que inspira o respeito aos direitos de

outra pessoa, concedendo o que é justo e fazendo dar a cada um o que é seu. 2. Capacidade ou qualidade de julgar imparcialmente e de agir conforme a lei e a ética. 3. Funcionamento harmonioso de uma sociedade, com direitos e deveres iguais para todos os cidadãos. 4. Conjunto de profissionais e instituições responsáveis pela aplicação das leis de uma sociedade. 5. O poder judiciário. || Fazer justiça com as próprias mãos: vingar-se pessoalmente de um mal que caberia à justiça reparar.

2- Compreensão do conceito de liberdade.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** No Dicionário Escolar da Língua Portuguesa, da Academia Brasileira de Letras, (2008, p.784), liberdade é definida: 1. Faculdade de fazer ou deixar de fazer uma coisa por vontade própria, sem se submeter a imposições alheias. 2. Estado e condição de homem livre. 3. Gozo dos direitos de homem livre. 4. Manifestação de intimidade.



Caro professor, cara professora,

Na seção a seguir, chamada de: *VAMOS CONHECER MAIS?* Você poderá acessar a links com sugestões de filmes, de vídeos, de livros e de sites para ampliar seu repertório por meio de pesquisas sobre o assunto da atividade proposta nessa etapa do *E-book*.

VAMOS CONHECER MAIS?

Sugestões de filmes

Sobre Justiça:

As Duas faces de Um Crime (1996)

Advogado do Diabo (1997)

Sobre Liberdade:

Escritores da liberdade (2007)

Um Sonho de liberdade (1994)

TERCEIRA PARTE DA OFICINA... Realizado esse momento de reflexão sobre os conceitos das palavras justiça e liberdade, o professor poderá continuar a discussão com seus alunos a partir de outras questões pertinentes que se inserem nessas temáticas. Primeiramente, discutirão sobre suas experiências e vivências em relação aos temas em estudo, e, posteriormente, analisarão no cordel como esses conceitos são contextualizados. Para isso, sugerimos algumas perguntas como:

1- Como a justiça e a liberdade estão inseridas nas nossas experiências e vivências diárias em sociedade? Resposta pessoal.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Espera-se que os alunos comentem sobre o valor da justiça não só como lei que corrige, julga e pune as atitudes ilícitas da sociedade, como também princípio de igualdade, que age para garantir que todo cidadão tenha os mesmos direitos garantidos por lei. Em relação à liberdade, espera-se que os alunos comentem que, como vivemos em uma democracia, a liberdade é um direito inerente a todo cidadão brasileiro e que nos assegura o livre arbítrio, o direito de escolher os nossos governantes e o direito de ir e vir sem qualquer impedimento.*

2- Qual a importância da liberdade para a constituição da sociedade? Resposta pessoal.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *A liberdade é importante para que a sociedade possa usufruir do seu direito de escolha, além de valorizar, respeitar e conviver em harmonia com as diversidades sociais. Na história contada no cordel, por exemplo, essa diversidade social foi motivo de privação de liberdade, inclusive de morte, atitudes impensáveis para a constituição de uma harmonia social.*

3- Qual a importância da justiça para a constituição da sociedade? Resposta pessoal.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *A justiça é importante porque além de estabelecer as regras e as normas de convivência*



social, atua como instrumento para garantir a igualdade entre as pessoas.

4- Quais razões levaram Inês e D. Pedro a serem privados de suas liberdades?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *As razões estão principalmente no fato de eles se amarem profundamente e pertencerem a classes sociais diferentes.*

5- Vocês aprovam ou desaprovam essas razões? Resposta pessoal.

6- Vocês aprovam ou não a forma como a “justiça” é realizada por D. Pedro? Resposta pessoal.

Dando continuidade à oficina quatro e para finalizar a realização dessa sequência de ações, chegou o momento de promover a culminância das oficinas por meio de uma atividade na qual os alunos sejam os protagonistas. Essa culminância acontecerá a partir da realização de um júri simulado cujo objetivo é não só colocar os alunos para assumirem o debate e realizem o julgamento dos personagens D. Afonso IV – que na história do cordel em estudo, mandou assassinar a bela Inês de Castro; e, o julgamento de D. Pedro – que se vingou dos assassinos de sua amada Inês, como também concluir as todas etapas desenvolvidas de forma lúdica, dinâmica e com êxitos.

Nesse instante, o professor explicará para a turma, como é composto um júri popular, cada membro e sua importância. Dessa forma, perguntará aos alunos quem deseja ser o juiz, quem serão os advogados de defesa, o promotor de justiça, os réus, os jurados e a plateia. Escolhidos os membros do júri, cada participante terá um momento de expor sua opinião a partir da leitura que fez da história e da tomada de posição assumida para realizar essa atividade. O professor como mediador, organizará o tempo de fala e a ordem das apresentações.

Para concluir essa etapa da oficina, o professor pedirá que haja uma sentença aplicada aos réus, que sejam apurados os votos dos jurados e ocorra, nesse momento, uma reflexão sobre a decisão tomada pela maioria, levando em consideração os argumentos e as opiniões proferidas em cada momento de fala.

É importante mencionar que esse momento de culminância poderá acontecer em um espaço no qual possa envolver toda a comunidade escolar como forma de integrar e promover a interação de todos.

→**OBSERVAÇÃO: Quem participa de um julgamento?**

O Tribunal do Júri é formado pelos jurados que compõem o Conselho de Sentença; o juiz-presidente; o promotor de justiça; o advogado; o réu; o escrivão; policiais militares; funcionários da justiça. Podem participar ainda testemunhas, espectadores, bem como a própria vítima.

QUARTA PARTE DA OFICINA... Nesse momento, sugerimos que os alunos observem como é apresentado o tema do *poder econômico* no cordel. Após essa observação, juntamente com o professor, haverá uma reflexão sobre:

1- Que concepções vocês têm sobre a palavra poder? Resposta pessoal.

2- Na sua opinião, o que torna uma pessoa poderosa? Resposta pessoal.

3- Que poder exercemos na sociedade? Resposta pessoal.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Professor, espera-se que os alunos comentem que podemos exercer vários poderes na sociedade, como por exemplo, escolher nossos representantes nos poderes legislativo e executivo, além do poder de manifestar nossa insatisfação diante de atitudes ilegais dos nossos governantes, podendo inclusive destituí-los dos cargos que exercem.*

4- Como podemos reconhecer o poder que alguém exerce na sociedade?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Podemos reconhecer esse poder por meio do cargo, ou seja, da função social que essa pessoa exerce.*

5- Na sua opinião, o poder está associado principalmente ao valor econômico? Resposta pessoal.

Diante dessas reflexões, o professor identificará quais as concepções de poder que seus alunos possuem. Em seguida, irá propor a identificação dos valores atribuídos ao poder econômico no cordel lido. Ademais, identificará com seus alunos, quais as representações figurativas que ressaltam o tema do poder econômico. Uma vez realizadas essas ações, torna-se importante que o professor reflita com a turma como ao longo da história da humanidade, o poder sempre foi alvo de disputas, de lutas, de guerras e desarmonias sociais.

Dessa forma, acreditamos que ao tomar conhecimento desses aspectos, os alunos possam interferir socialmente e assumir não só posturas mais justas, como também mais humanas no meio em que estão inseridos.



Caro professor, cara professora,
Nessa próxima seção intitulada de - *QUERO SABER MAIS* - você terá a oportunidade de explorar outros elementos importantes da interpretação do cordel como forma de ampliar o repertório de aprendizagem dos seus estudantes.

QUERO SABER MAIS...

1ª) Como o poder econômico é figurativizado no cordel lido?

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** Identificamos o poder econômico por meio da posição social. Há uma divisão de classes em que se apresentam reis, rainha, príncipes, herdeiros do trono real, conselheiro do rei, pertencentes a um

sistema de poder privilegiado. Por outro lado, identificamos classes menos privilegiadas como os vassallos, súditos e dama de companhia.

2ª) Enumere algumas atitudes que mostram o poder exercido pelo Rei D. Afonso sobre as outras pessoas.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *Mantendo a tradição da realeza e, mesmo contra a vontade de seu filho D. Pedro, o rei D. Afonso o fez casar-se com Dona Constança Miguel – filha de um sucessor da coroa real; destinou Inês para um exílio; ordenou e mandou homens para executar a bela Inês.*

3ª) Após ter pesquisado e debatido com os colegas e professor sobre o conceito de liberdade, comente como essa temática é apresentada no cordel e dê um exemplo.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *No cordel, Romance e martírio da bela Inês de Castro, a liberdade apresenta-se como algo privado, impossibilitada de ser exercida igualmente por todas as pessoas que fazem parte dessa história. A exemplo disso, podemos destacar que tanto o príncipe D. Pedro quanto sua amada a bela Inês de Castro não têm a liberdade de escolha para viverem um romance, ou seja, esse direito não lhes é permitido.*

4ª) Após ter pesquisado e debatido com os colegas e professor sobre o conceito de justiça, descreva como essa temática é apresentada no cordel. Dê um exemplo.

→ **COMENTÁRIO SOBRE A RESPOSTA:** *O conceito de justiça no cordel está distante do significado etimológico dessa palavra – manter a ordem social por meio da preservação dos direitos dos cidadãos -, pois, os personagens principais – D. Pedro e Inês de Castro - não têm seus direitos garantidos legalmente, visto que são privados deles. A justiça, no contexto dessa história, acontece mediante a hierarquia do poder econômico, as decisões partiam não de um órgão institucionalizado, mas da centralidade do poder patriarcal e absolutista de um imperador.*

→ **COMENTÁRIO SOBRE OUTRA RESPOSTA:**

A justiça apresentada na história de D. Pedro e Inês de Castro é exercida mediante os interesses individuais e não por um órgão institucionalizado. Isso é percebido quando D. Pedro, ao ter sua amada assassinada, age da mesma

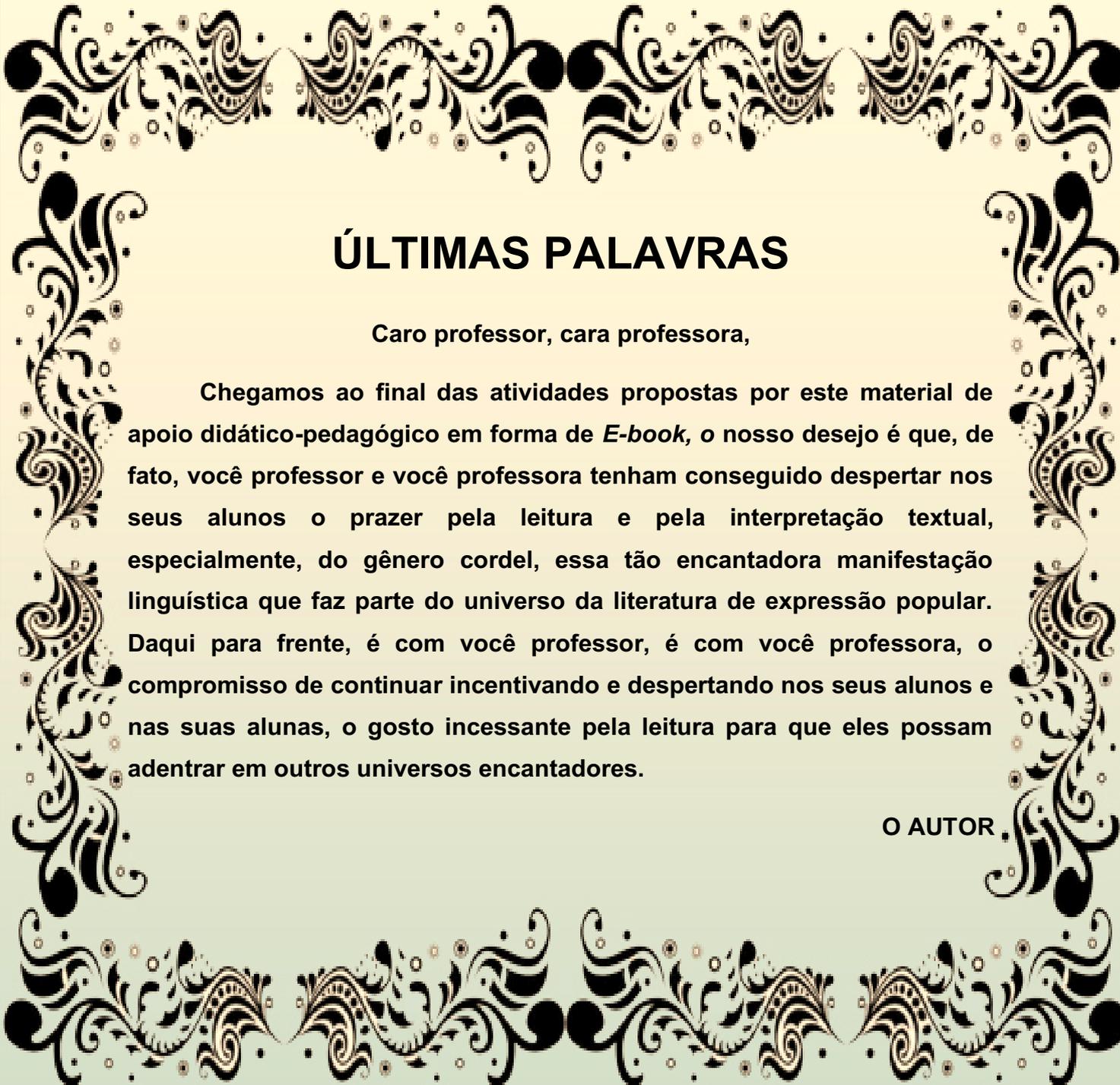


forma contra os assassinos, mandando-os matar. Essa forma de fazer justiça distancia-se do seu conceito original e legal.

→ **COMENTÁRIO SOBRE OUTRA RESPOSTA:**

Os alunos poderão dizer que, em relação ao que aconteceu com a bela Inês de Castro, a justiça foi feita, ao ter sido vingada, por seu bruto assassinato e por ter sido coroada rainha, fazendo-se justiça, mesmo depois de morta, pela sua fidelidade e amor compartilhados com o seu amado D. Pedro.



A decorative border with intricate black and white floral and scrollwork patterns surrounds the central text. The border is composed of repeating motifs that create a frame around the content.

ÚLTIMAS PALAVRAS

Caro professor, cara professora,

Chegamos ao final das atividades propostas por este material de apoio didático-pedagógico em forma de *E-book*, o nosso desejo é que, de fato, você professor e você professora tenham conseguido despertar nos seus alunos o prazer pela leitura e pela interpretação textual, especialmente, do gênero cordel, essa tão encantadora manifestação linguística que faz parte do universo da literatura de expressão popular. Daqui para frente, é com você professor, é com você professora, o compromisso de continuar incentivando e despertando nos seus alunos e nas suas alunas, o gosto incessante pela leitura para que eles possam adentrar em outros universos encantadores.

O AUTOR.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. Editora Parma, [s. l], p. 1-92, jan. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 de outubro de 2021.

Dicionário escolar da língua portuguesa / Academia Brasileira de Letras. – 2. ed. – São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

FURTADO, Jorge. VIANA, Klévisson. **Romance e Martírio da Bela Inês de Castro**. Literatura de Cordel. Editora Tupynanquim. Julho de 2012. Fortaleza – Ceará.

GANCHO, Cândida Vilares. **Como analisar narrativas**. São Paulo: Ática, 1991.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS. **Dicionário de Semiótica**. 2.ed., 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2021.

KOCH, IV; ELIAS, V.M. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2011.

NOBRE, Francisco Augusto da Silva. **FOLHETOS DE CORDEL CIENTÍFICO: um catálogo e uma sequência de ensino**. São Leopoldo – RS: Trajetos Editorial, 2017.

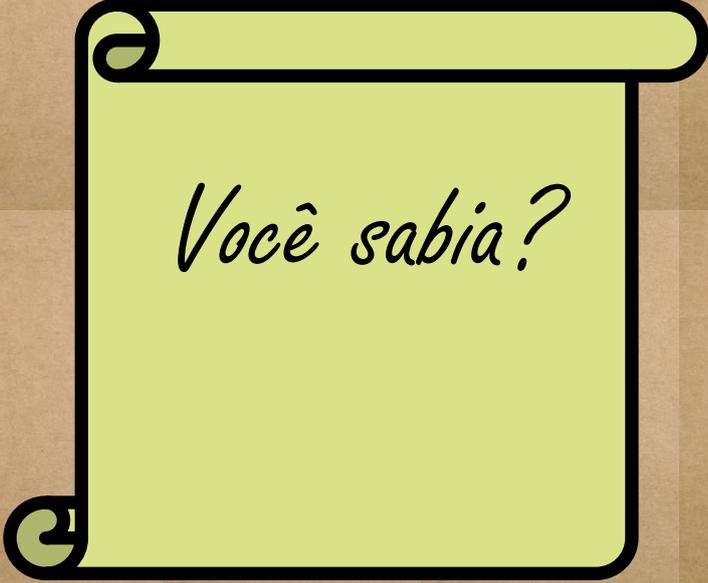


ANEXOS

→ A seguir você verá imagens dos túmulos de Inês de Castro e de D. Pedro I, obtidas na internet e uma cópia digitalizada do cordel: Romance e martírio da bela Inês de Castro, de Jorge Furtado e Klévisson Viana.



Fonte: <https://www.google.com/search?q=imagens+dos+tumulos+de+d.+pedro+i+e+in%C3%AAs+de+Castro>



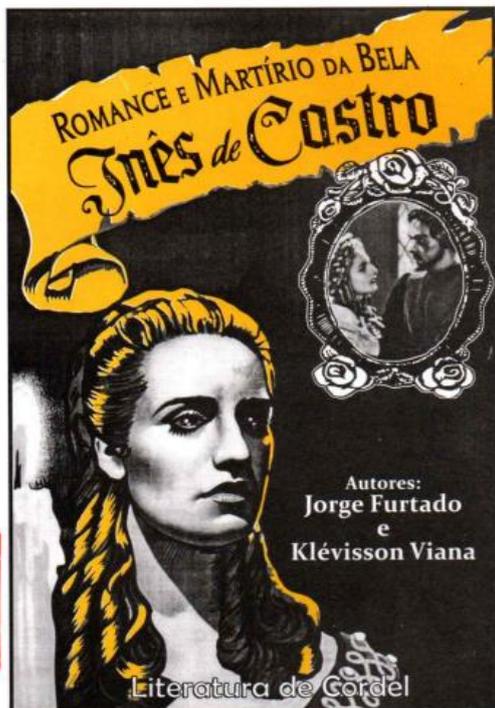
Você sabia?

Esta é uma história real de amor proibido entre a bela Inês de Castro e o príncipe D. Pedro I, filho do rei Afonso IV, nobre da região de Castela, na Espanha. Essa narrativa é encontrada no Canto III do poema épico *Os Lusíadas* do escritor português, Luís Vaz de Camões, obra publicada em Lisboa no ano de 1572. Camões nos apresenta esse fato em forma de prosa poética da qual os cordelistas Jorge Furtado e Klévisson Viana adaptaram, retextualizando para o formato da literatura de cordel.

Essa história se passa no século XIV, quando Portugal era governado pelo Rei Afonso IV, pai do futuro rei D. Pedro. Ao se casar com Constança Manuel, D. Pedro tem seu primeiro contato com Inês e já se apaixona, pois estava diante de uma bela e formosa moça cuja beleza resplandecia e dama nenhuma ofuscava seu brilho. Trata-se, portanto de uma história fascinante e encantadora cuja leitura nos transporta para os tempos de outrora.

A seguir, encontra-se uma cópia do cordel e desejo-lhes que mergulhem por esse fantástico universo da literatura de expressão popular. Boa leitura!





Tupynanquim Editora | Capa: Klévisson Viana | Julho de 2012 | Fortaleza - Ceará

Autores: Jorge Furtado e Klévisson Viana

**A TRÁGICA HISTÓRIA DE
INÊS DE CASTRO
OU O ROMANCE DA
BELA INÊS COM D. PEDRO**

Vinde ó Tágides do Tejo
Plenificar o meu ser
De inspiração etérea
Pra que eu possa descrever
A vida de Inês de Castro
E o seu atroz fenecer.

- 01 -

Quando o amor faz seu ninho
No coração de um mortal
Deixando-o enfeitiçado
(De algo sobrenatural)
Faz-se capaz de vencer
A força horrenda do mal.

Tomado pelo amor
Qualquer um desdenha a morte
E se for correspondido
Inda se sente mais forte.
Faz da vida um carteadado
E aposta mesmô sem sorte.

A mulher tem o poder
De alimentar a quimera
Dos sonhos e abrandar
O coração de uma fera,
Mas o castelo de amor
Às vezes vira tapera.

Lá no século catorze
Portugal foi governado
Pelo rei Afonso IV
Homem muito respeitado
Devido a sua nobreza
E o cargo a ele outorgado.

- 02 -

E esse rei tinha um filho
Que do seu trono era herdeiro.
Um jovem muito formoso,
De semblante prazenteiro
E era cognominado
Como D. Pedro Primeiro.

Mesmo contra a sua vontade
Fomentando a tradição
Da suprema realza
Contraiu ele união
Com Constança Manuel
Filha do príncipe João.

João Manuel de Castela
Que de Escalona e Vilhena
Era sucessor do rei
E com alegria plena
Deu a mão de sua filha
A quem valeria a pena.

Dona Constança Manuel
Uma aia possuía
Chamava-se Inês de Castro
Que em sua face se via
A beleza magnânima
Onde a paz resplandecia.

- 03 -

Na face grácil de Inês
Tinha beleza e candura
Seu corpo trazia os traços
Da mais perfeita escultura
Dama nenhuma ofuscava
Seu brilho de formosura.

Sua voz tinha a doçura
Do canto do passaredo
Quando canta ao meio-dia
Na copa do arvoredado
E ao criá-la, a Natureza,
Guardou a fórmula em segredo.

Ativar
Acesse C

D. Pedro ao mirar Inês
Se rendeu apaixonado
Cortejou a tal donzela
Mesmo já estando casado
Logo logrou um romance
Que em versos será narrado.

A corte e os seus vassallos
Cientes do envolvimento
De D. Pedro e Inês de Castro
Reprovou-o a contento
E o rei destinou Inês
A um vil confinamento.

- 04 -

Mas para evitar conflitos
Com os próprios irmãos dela
(Fernando e Alvaro Pirez)
Mandou exilar a bela
No Castelo de Albuquerque
Que era fronteira à Castela.

No entanto a paixão ardente
De Pedro e Inês avultava
Nem mesmo pela distância
A chama se apagava
Pois Pedro de vez em quando
Com ela se encontrava.



- 05 -

Ativar
Acesse C

Mas logo dona Constança
Veio, então, a falecer
Ao dar a luz a Fernando,
Primeiro filho a nascer,
D. Pedro mesmo viúvo
Não prostrou-se a entristecer.

Ordenou a vir do Exílio
Inês, pra morar consigo
Enfrentando a tudo e a todos
Sem temer nenhum perigo
Nem do próprio Rei Afonso
Nem de qualquer inimigo.

- 06 -

E em seus momentos a sós
Ele era contudente:
— Hei de lutar, sem cessar,
Para que nós finalmente
Venhamos poder viver
Felizes eternamente.

Tu serás minha rainha
E eu serei o teu rei
E todos se curvarão
Aos teus pés, isso eu bem sei;
E a liberdade de amor
Irei impor como lei.

E a jovem bela Inês
Ternamente assim dizia:
— Irei te dar muitos filhos
E dias de alegria
Nosso amor será guiado
Nas sendas da poesia.

Surgiram mil desavenças
Entre o rei e o infante
Que quis casá-lo de novo
Com uma jovem elegante
Dama de sangue real
O ideal naquele instante.

- 07 -

— O filho que tu me deste
Oh, meu Deus é um devasso!
Se encantou por uma plebeia
Que o conduziu ao fracasso
Assim como um passarinho
Preso e ferido no laço.

Mas, Pedro por sua vez,
Rejeitou logo esta ação
Alegando que sentia
Na alma e no coração
A dor da sua viuvez
Mas tudo era encenação.

Ativar

E o seu amor por Inês
Mesmo sendo proibido
Cada dia que Deus dava
Crescia descomedido
Os dois viviam unidos
Como mulher e marido.

Com isso vieram os filhos,
A história assim se deu:
Primeiro nasceu Afonso,
Mas logo após faleceu;
Depois João e Diniz
Pedro então se enalteceu.

- 08 -

Também nasceu Beatriz
Uma bonita princesa
Isso aumentou a discórdia
No seio da realeza
Na alma do rei Afonso
Brotava ódio e tristeza.

Pois se gerou o boato
De uma conspiração
Que os irmãos de Inês de Castro
Nutridos de ambição
Queriam matar Fernando
Herdeiro da sucessão.

E assim passaria o trono
Aos filhos de sua irmã
Que embora sendo bastardos
Quando chegasse o amanhã
Seriam legitimados
Concretizando o afã.

Enquanto isso, em Castela,
Afonso XI morria
E uma grave agitação
No reinado sucedia
E os irmãos de Inês de Castro
Agiram com ousadia.

- 09 -

Propuseram a D. Pedro
(Um castelhano legal)
Pelo seu lado materno
Um plano fenomenal
De unir Leão e Castela
Ao reino de Portugal.

Em treze, cinquenta e quatro
Pedro se fez pretendente
Da coroa dos tais reinos
Citados anteriormente
Mas o Rei Afonso IV
Lutou contrariamente.

Ativar
Acesse C

Porque mantinha a política
De paz com os reinos demais
E assim era bem quisto
Pois isto esta nos anais
Da história de Portugal
Há uns seis séculos atrás.

E depois de alguns anos
Pedro e Inês viajaram
À cidade de Coimbra
E lá os dois habitaram
No paço de Santa Clara
E livremente se amaram.

- 10 -

— Eis aqui o nosso ninho
O sonho realizado
Aqui frutificaremos
Conforme o que foi traçado,
De fato, pelo destino
Para nós determinado.

— Ah, meu rei nem acredito
Que isso esteja acontecendo!
Mas vamos ser cautelosos
Pois eu já estou prevenido
Que virão muitas tormentas
Mas a Deus nos recomendo.

Construía esse palácio
Santa Isabel, a rainha,
Avó de Pedro Primeiro
Que um grande apreço tinha
Por toda a real família
Que ao palácio mantinha.

Seu desejo era que o paço
Se tornasse habitação
Dos reis, príncipes e esposas,
Que vivessem em união
Selada pela igreja
E não em fornicação.

- 11 -

Houve boatos que Pedro
Casara secretamente
Com a linda Inês de Castro
E o rei já consciente
De todo esse falatório
Agiu furiosamente.

E com isso, ardilmente,
Preparou uma cilada
Enviou um conselheiro
Até aquela morada
A D. Pedro Permitindo
Se casar com sua amada.

Ativar
Acesse C

E Pedro por sua vez
Já tendo o pressentimento
De toda astúcia do rei
Respostou neste momento
Que não era o seu desejo
Realizar o casamento.

O povo e os conselheiros
Queriam que o rei mandasse
Matar a Inês de Castro
Pra findar o tal enlace
O rei cedendo às pressões
Deu um basta àquele impasse.

- 12 -

Aproveitando a ausência
De Pedro numa caçada
Afonso enviou uns homens
Pra cumprir uma emboscada:
Executaram a Inês
De uma forma acovardada.

Pêro, Alvaro e Diogo
Da tragédia eis os autores.
E Pedro ante esse fato
Vestiu sua alma de dores
Jurando fazer vingança
À musa dos seus amores.

A tristeza com seu manto
Negro como a noite escura
Tomou conta de D. Pedro
Causando imensa tortura
Fazendo ele se julgar
Uma infeliz criatura.

Com o peito dilacerado
Sem haver mais esperança
Revoltado com seu pai
D. Pedro jurou vingança
De punir os assassinos
E no seu afã avançar.

- 13 -

Foram meses de conflitos
E de revolta infernal
Entre Pedro e D. Afonso
Mentor do dantesco mal
Mas Beatriz, a Rainha,
Selou a paz afinal.

Pedro ao tornar-se rei
Logrou a vingança então
Capturou Pêro e Álvaro
Tirou-lhes o coração
E comera-os trinchados
Em macabra refeição.

Ativar
Acesse C

Só Diogo conseguira
Escapar dessa vingança
Pois foi se refugiar
No país vizinho, a França;
Mas no seu leito de morte
Teve o perdão por bonança.

Rei Pedro logo ordenou
Desenterrar bela Inês
E mandou beijar-lhe a mão
Cada súdito por sua vez
E coroou-a rainha,
Prometera isso e fez.

- 14 -

No Mosteiro de Alcobaça
Foi ali edificado
O túmulo de Inês de Castro
Também do seu rei amado
Que hoje é ponto turístico
Bastante revisitado.

Um de frente para o outro
Diz a lenda popular
Que é para os dois amantes
Trocarem um terno olhar
Quando, enfim, chegar o dia
Do rei dos reis nos julgar.

De D. Pedro e Dona Inês
Findou-se assim essa saga
Para a nação portuguesa
Nunca sarou essa chaga
Dessa tragédia de amor
Que o tempo não apaga.

Jorge e Klévisson Viana
Revisitaram a história
Reescreveram em cordel
Para ficar na memória
E mostrar pras gerações
Como a vida é ilusória.

- 15 -

Além do grande Camões
O tema tem inspirado
Diversos outros poetas
Que sempre tem registrado
De D. Pedro e Dona Inês
O romance conturbado.

Em Portugal inda hoje
Muitas lendas são contadas
Muitas faces da história
São sempre revisitadas
No imaginário do povo
Jamais serão apagadas.

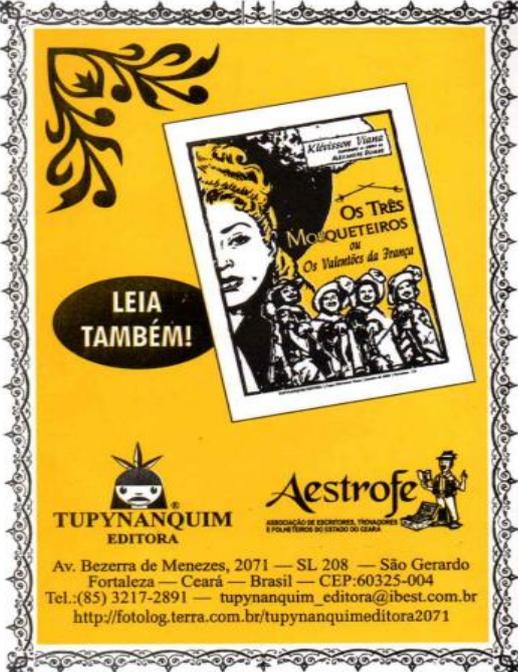
Ativar
Acesse C

Reza uma lenda que ali
Cada lágrima derramada
No leito do Rio Mondego
Serviu para ser gerada
A tal fonte dos amores
E cada alga avermelhada
Seria o sangue de Inês
Brutalmente assassinada.



- 16 -

Fim



LEIA TAMBÉM!

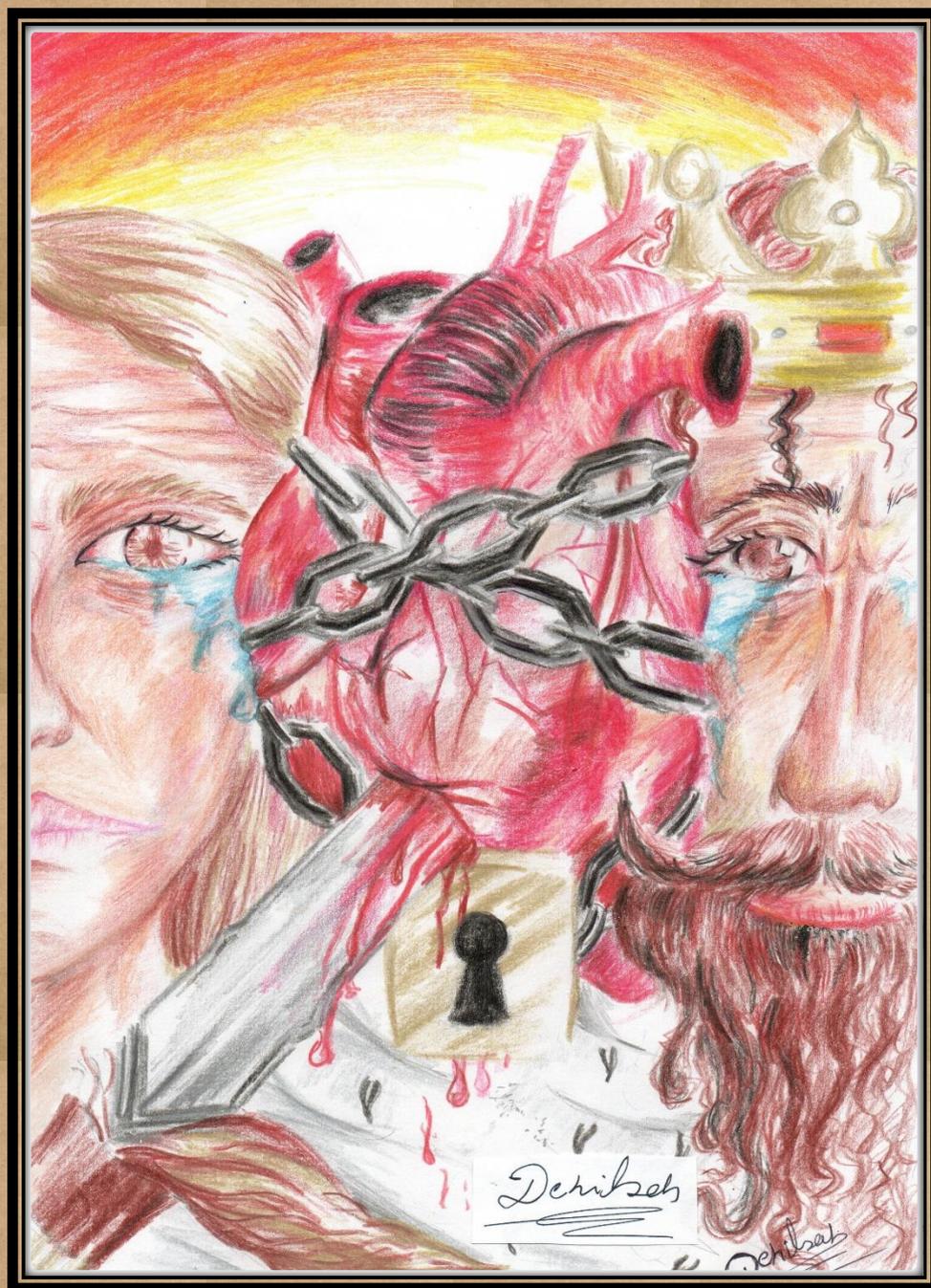
TUPYNANQUIM
EDITORA

Aestrofe
ASSOCIAÇÃO DE ESCRITORES, JORNALISTAS E POLÍTIOS DO CEARÁ

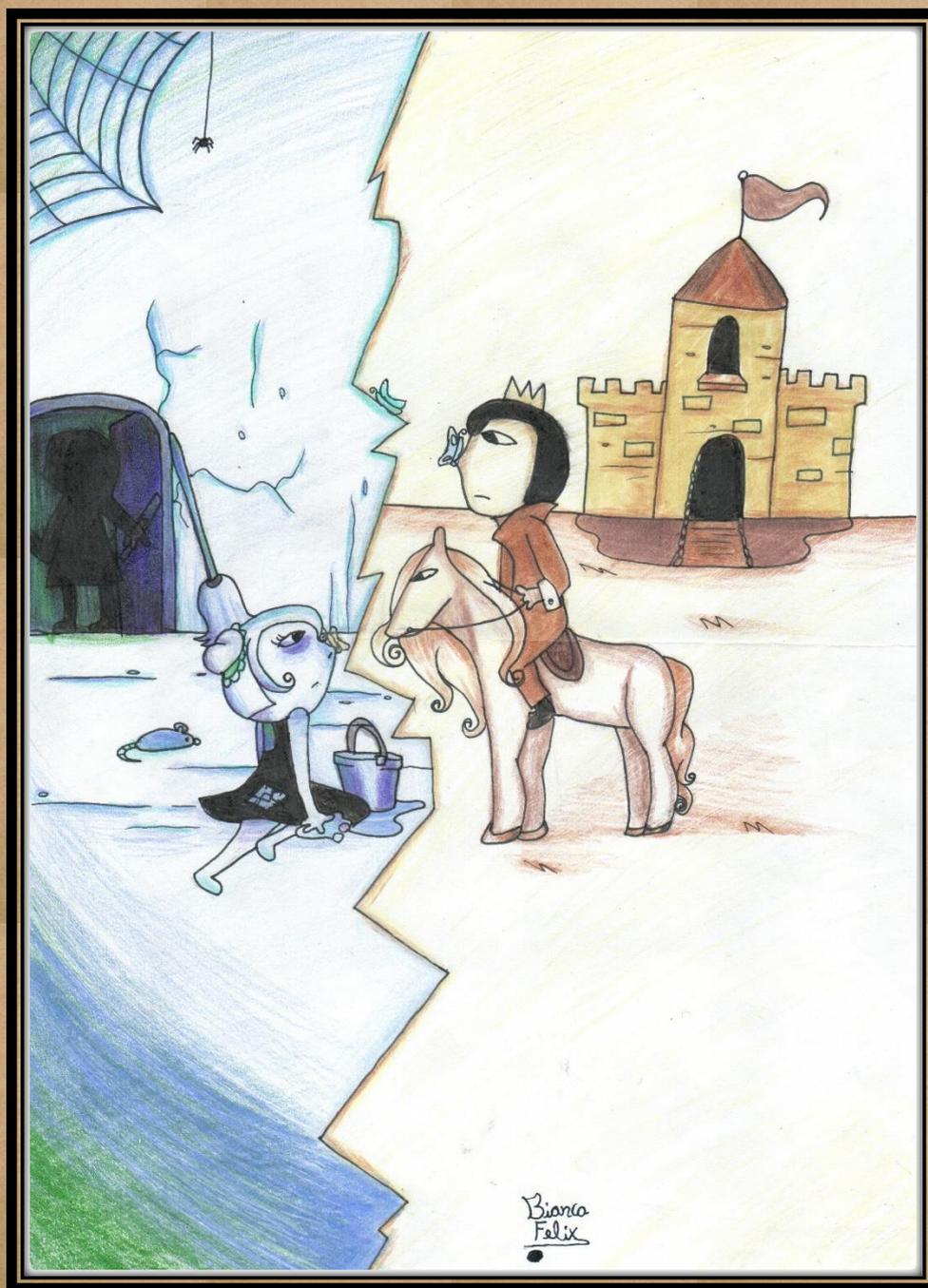
Av. Bezerra de Menezes, 2071 — SL 208 — São Gerardo
Fortaleza — Ceará — Brasil — CEP:60325-004
Tel.:(85) 3217-2891 — tupynanquim_editora@ibest.com.br
<http://fotolog.terra.com.br/tupynanquimeditora2071>

FOT
ROR
EX-

As imagens abaixo foram idealizadas pelos alunos, Denilson Fernandes Oliveira, Bianca Félix e Yago Tavares, respectivamente nessa ordem e, estão ilustrando os capítulos 2, 3 e 4 do *E-book* de acordo com as temáticas.



Essa primeira imagem representa a relação de amor proibido entre os personagens D. Pedro I e Inês de Castro. Essa proibição está não só representada pelo coração acorrentado, mas também pela dor do coração que foi ferido por uma espada, simbolizando a morte da bela Inês. Essa dor de não poder viver esse amor que sentem um pelo outro está simbolizada no choro e no semblante triste do casal.



Essa segunda imagem representa a diferença socioeconômica entre os personagens D. Pedro I e Inês de Castro. De um lado temos o príncipe herdeiro do trono, futuro rei, e, do outro lado, temos a simples dama de companhia, a bela Inês de Castro.



Essa terceira imagem representa os temas justiça e liberdade. Podemos perceber a representação da justiça por meio dos símbolos venda nos olhos e balança; ao passo que a liberdade está representada na figura do pássaro que rompe as correntes que o prendiam e alça voo.

