



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE

JULIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO

INÊS DE CASTRO EM DOIS CORDÉIS BRASILEIROS PARA CRIANÇAS: UMA
PROPOSTA DE MANUAL PEDAGÓGICO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA PELA
APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS

CAMPINA GRANDE – PB

2025

JULIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO

**INÊS DE CASTRO EM DOIS CORDÉIS BRASILEIROS PARA CRIANÇAS: UMA
PROPOSTA DE MANUAL PEDAGÓGICO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA PELA
APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade (PPGLI) da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), na Linha de Pesquisa em Literatura Comparada e Intermidialidade, como requisito à obtenção do título de Mestre

Área de concentração: Literatura e Estudos Interculturais

Orientadora: Professora Doutora Valéria Andrade

CAMPINA GRANDE – PB

2025

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto em versão impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que, na reprodução, figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A658i Araújo, Juliana do Nascimento.
Inês de Castro em dois cordéis brasileiros para crianças
[manuscrito] : uma proposta de manual pedagógico de
mediação de leitura pela aplicação do método leratos / Juliana
do Nascimento Araújo. - 2025.
148 f.

Digitado.

Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) -
Universidade Estadual da Paraíba, Faculdade de Linguística,
Letras e Artes, 2025.

"Orientação : Prof. Dra. Valéria Andrade, Departamento de
Letras".

1. Literatura para crianças. 2. Cordel dramaturgico. 3.
Manual Pedagógico de Mediação de Leitura. 4. Método
LerAto. I. Título

21. ed. CDD 398.2

JULIANA DO NASCIMENTO ARAÚJO

INÊS DE CASTRO EM DOIS CORDÊIS BRASILEIROS PARA CRIANÇAS: UMA
PROPOSTA DE MANUAL PEDAGÓGICO DE MEDIAÇÃO DE LEITURA PELA
APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS

Dissertação apresentada à
Coordenação do Curso de Mestrado em
Literatura e Interculturalidade da
Universidade Estadual da Paraíba, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestra em Literatura e Interculturalidade

Linha de Pesquisa: Literatura Comparada e
Intermedialidade.

Aprovada em: 31/03/2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado eletronicamente por:

- **Larissa de Cássia Antunes Ribeiro** (***.930.779-**), em **09/06/2025 16:25:08** com chave **7457de3e456711f0a29e1a1c3150b54b**.
- **Valéria Andrade** (***.073.176-**), em **09/06/2025 16:06:32** com chave **db5d6f34456411f09d4c06adb0a3afce**.
- **Luciano Barbosa Justino** (***.700.574-**), em **09/06/2025 16:19:52** com chave **b8000464456611f0aa731a1c3150b54b**.
- **Edson Santos Silva** (***.766.875-**), em **09/06/2025 20:23:07** com chave **b3552b02458811f083181a1c3150b54b**.

Documento emitido pelo SUAP. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do
QrCode ao lado ou acesse https://suap.uepb.edu.br/comum/autenticar_documento/ e informe os dados a seguir.

Tipo de Documento: Folha de Aprovação do Projeto Final

Data da Emissão: 10/06/2025

Código de Autenticação: 451784



Aos meus amados pais que com suas mãos calejadas cultivaram não apenas a terra, mas também os meus sonhos e os valores que me guiam. Mainha e Painha, seu amor e cuidado genuíno são as raízes que me sustentam para a vida.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, o dono dos meus dias, quem me sustentou em todos os tempos difíceis, me deu força e coragem, e usou pessoas para de alguma forma me impulsionar. E sim, eu creio que foi e é Ele que me proporciona vivenciar este momento tão esperado e especial. Toda honra e glória a Ele.

Aos meus pais, **Luiz e Lúcia**, a quem amorosamente chamo de **Mainha e Painha**. Os pilares da minha vida, aqueles que são meu abrigo, casa – lar –, o maior presente de Deus que ressignifica todos os dias da minha vida. Quem mais se orgulha de cada passo meu, desde quando comecei a engatinhar, segurando minhas mãos, e hoje, mesmo seguindo com minhas próprias pernas, sigo impulsionada pela força de suas palavras e gestos de amor. Assim como a música “*Se avexe não*” interpretada pelo poeta conterrâneo Flávio José, “a lagarta rasteja até o dia em que cria asas”, e eu voei, mas sei que sempre posso voltar ao casulo de amor inefável que tenho em vossos braços.

Às minhas preciosas irmãs, **Fabiana, Apoliana e Fabíola**. E ao meu querido irmão, **Fabício**. Inspirações para mim. Joias que me deram o título de irmã caçula. Vocês são partes de mim e me enchem de orgulho.

Ao meu querido esposo e companheiro de vida, **Leandro**, por todo amor e cuidado de sempre. Por compreender meus dias não tão bons e por sempre procurar me ajudar e incentivar durante todos os processos. Por todos os abraços de conforto, cada garrafinha de água que me trouxe nos dias de intenso estudo, principalmente na reta final onde tudo se agigantou com intensidade. Por tudo e por tanto.

À minha orientadora **Dra. Valéria Andrade**, mulher encantadora, sábia, humana e que me inspira, não somente como referência profissional, mas como pessoa. Agradeço por toda dedicação, apoio, e orientações durante o desenvolvimento desta pesquisa. Seu profissionalismo e dedicação afetuosa foram essenciais para que eu pudesse superar os desafios. Obrigada por acreditar em mim e mostrar que eu posso ir além.

Aos senhores professores e membros da minha banca examinadora, **Dr. Edson Santos Silva** e **Dr. Luciano Barbosa Justino**, pelas valiosas contribuições para com a minha pesquisa. Vossa dedicação, olhar atento e sugestões enriquecedoras foram fundamentais para o aprimoramento desta dissertação.

À professora **Dra. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro**, por aceitar participar da Banca Examinadora Final da dissertação. Agradeço por dedicar sua disponibilidade de tempo, conhecimento e olhar crítico-construtor ao meu trabalho.

A todos os **professores e professoras do PPGLI/UEPB** com quem tive a oportunidade de aprender e crescer academicamente. E ao Programa pela oportunidade de cursar o Mestrado em Literatura e Interculturalidade na linha de pesquisa de Literatura Comparada e Intermidialidade. Tudo que aprendi e vivenciei ficará somado não somente em minha bagagem acadêmica, mas na minha vida pessoal e profissional.

Aos secretários, **Telma e Luíz** por sempre se mostrarem atenciosos e proativos em resolver as nossas demandas enquanto pós-graduandos com muita educação e gentileza.

Aos colegas da **turma 2023.1**, em especial à **Priscila Marques** com quem compartilhei caminhos, não somente acadêmicos, mas também de deslocamento até a Universidade, de Monteiro à Campina Grande, nas madrugadas, manhãs, tardes e noites, na volta para casa. Sua parceria foi essencial para que este percurso, mesmo sendo desafiador e cansativo, fosse mais leve. É certo que levaremos muitos aprendizados do que vivemos.

À minha amiga **Izabele Arruda**, a quem carinhosamente chamo de Belinha, mestranda pelo PROFSOCIO/UFCG, companheira desde o início da graduação em 2017 na UFCG/CDSA. Nossa parceria continua, mesmo em programas diferentes, sempre apoiando uma à outra e fazendo-se presente mesmo de longe. Obrigada por ouvir minhas frustrações e por me incentivar quando precisei. Sempre farei o mesmo por você.

Ao gentil cavalheiro, **Leandro Almeida**, que além de escrever uma das valiosas obras que compõe o corpus literário desta pesquisa, o cordel dramaturgicó *Almas livres*, também se mostrou solícito em todo tempo, ajudando-me desde o processo de seleção para o Mestrado. Minha eterna gratidão, Leo. Você é uma bênção na vida de muita gente e merece êxito em tudo que fizer.

A **Fábio Sombra**, autor da obra *A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta virou rainha*, segunda obra do corpus literário da minha pesquisa, de uma riqueza sem tamanho que me encantou desde a primeira vez que a li.

Aos poetas **Klévisson Viana e Jorge Furtado**, pela disponibilização de material de sua autoria, o *Romance e Martírio da Bela Inês* (2012).

A **Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ)** pelo apoio financeiro desta pesquisa, o que me possibilitou não só concluir este ciclo, mas concluí-lo com dedicação exclusiva.

À **D. Inês de Castro e D. Pedro** (*In memoriam*) pela sua nobre e belíssima história de amor infinito que irrompeu os limites fronteiriços de Portugal até chegar ao interior do Cariri paraibano tocando e inspirando inúmeros corações, tal como o meu.

Às minhas criancinhas (meus gatos) **Bella e Tommy**, que em meio aos meus dias solitários de longas horas de estudo e escrita dessa dissertação, foram meus companheiros, me fazendo sorrir, sendo meu suporte emocional. Mesmo sem ter a noção disto, foram eles, muitas vezes, que acalmaram os meus dias difíceis quando eu não tinha ninguém fisicamente por perto. A quem doou todo o meu cuidado, afeto e amor.

A todos que direta ou indiretamente me incentivaram ou ajudaram de alguma forma, pois até mesmo um simples comentário, como, “*você vai conseguir*” “*como vai a sua pesquisa?*” ou “*se precisar de alguma coisa, fale comigo*”, fez toda diferença neste processo. Dito isto, faço menção à obra “*A colcha de retalhos*” da Conceil Corrêa da Silva e Nye Ribeiro, que, para mim, traz lições preciosas no sentido em que cada pessoa representa um pedacinho dessa grande “colcha” que está sendo formada, cada um com seu jeito e valor, mas que faz parte de um todo, que faz parte de mim e do que venho construindo. Por isto, reafirmo, nesta dissertação há muitas mãos, há muitos saberes compartilhados e aprendidos, há dias de lágrimas e de risos. Houveram dias em que a desmotivação veio e que eu achei que não seria capaz, mas fui. E que bom que eu não desisti.

Esta pesquisa de mestrado já foi um sonho distante, aquele “quem sabe um dia” que eu ousei sonhar. E eis que tudo tornou-se realidade. Por cada dia, fase e processo, gratidão.

RESUMO

Esta pesquisa surge de uma investigação relacionada à ausência de uma vertente de literatura inesiana para o público infantil/infantojuvenil no formato de cordel, mesclando tradições populares com narrativas históricas. O objetivo geral foi analisar e pensar modos de ler a história trágica de Inês de Castro adaptada para crianças a partir da apreciação de um *corpus* de literatura inesiana destinada a esse público em forma de cordel dramático primando por obras de autoria brasileira, selecionando-se para isso duas obras: *A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha* (Sombra, 2011) e *Almas livres* (Almeida, 2022). Como objetivos específicos indicamos os seguintes: a) Investigar e traçar um panorama analítico da fortuna literária inesiana no formato de cordel adaptado para o público infantil no Brasil; b) Analisar as representações do mito de Inês de Castro nas duas obras que compõem o *corpus* de literatura inesiana em comparação com os relatos históricos mais gerais sobre a personagem; c) Realizar um estudo comparado, intermediário e intercultural das obras a partir de diferentes indicadores que caracterizam o gênero literário e d) Desenvolver um Manual Pedagógico baseado no Método LerAtos, propondo uma experiência de mediação de leitura a ser realizada por professores/as do ensino fundamental, a fim de que o mito de Inês de Castro possa ser tomado como base para um processo de sensibilização e conscientização precoces sobre violências contra as mulheres e, em geral, sobre desigualdades de gênero. Esse estudo também congrega discussões pertinentes acerca da história, lenda e mito da rainha *post mortem* de Portugal do século XIV, D. Inês de Castro, e seu legado simbólico e cultural até o presente século pautando-se em referenciais como, Gil (1975), Sousa (1987), Osakabe (1998), Aristóteles (2011), Jacoto (2008), Toledo (2008), Rocha (1996), Almeida, Andrade e Barros (2021). A dissertação também compreende discussões acerca da análise dos cordéis dramáticos que integram o *corpus* literário com base nas postulações teóricas de Rosenfeld (1985), Prado (1970), Hutcheon (2013), Reis (2017) e Coccia (2020); apontamentos relacionados às perspectivas históricas e contemporâneas ligadas aos conceitos de infâncias com as concepções de Ariès (1981 e 1986), Postman (1999) e Coelho (2011); perspectivas voltados para a leitura literária de temática inesiana como estratégia de prevenção à violência contra as mulheres, em específico o feminicídio como desdobramentos dos estudos de Andrade (2021); e por fim, uma proposta de leiautoria do mito de Inês de Castro pela aplicação do método *LerAtos* na sala de aula, no intuito de formar leiautoras/es apaixonadas/os pela leitura, e não somente sensibilizadas/os,

desde a infância, sobre questões de gênero, preconceitos e violências. Para tanto, utilizamos dos conceitos de McGonigal (2012) e Barros e Andrade (2017).

Palavras-chave: Inês de Castro; cordel dramaturgico; Literatura para crianças; Manual Pedagógico de Mediação de Leitura; Método LerAto.

ABSTRACT

This research arises from an investigation related to the absence of a strand of Inesian literature for children/youth audiences in the cordel format, mixing popular traditions with historical narratives. The general objective was to analyze and think about ways of reading the tragic story of Inês de Castro adapted for children based on the appreciation of a corpus of Inês de Castro literature aimed at this audience in the form of a dramaturgical cordel, focusing on works by Brazilian authors, selecting two works for this purpose: The story of Inês de Castro or the blonde lady who, after her death, became queen (Sombra, 2011) and Almas livre (Almeida, 2022). As specific objectives we indicate the following: a) Investigate and draw an analytical panorama of Ines's literary fortune in the cordel format adapted for children in Brazil; b) Analyze the representations of the myth of Inês de Castro in the two works that make up the corpus of Inês de Castro literature in comparison with the more general historical accounts about the character; c) Carry out a comparative, intermedia and intercultural study of the works based on different indicators that characterize the literary genre and d) Develop a Pedagogical Manual based on the LerAtos Method, proposing a reading mediation experience to be carried out by elementary school teachers, so that the myth of Inês de Castro can be taken as the basis for a process of early awareness and awareness about violence against women and, in general, about gender inequalities. This study also brings together pertinent discussions about the history, legend and myth of the post-mortem queen of Portugal in the 14th century, D. Inês de Castro, and her symbolic and cultural legacy until the present century, based on references such as Gil (1975), Sousa (1987), Osakabe (1998), Aristóteles (2011), Jacoto (2008), Toledo (2008), Rocha (1996), Almeida, Andrade and Barros (2021). The dissertation also includes discussions about the analysis of the dramaturgical strings that make up the literary corpus based on the theoretical postulations of Rosenfeld (1985), Prado (1970), Hutcheon (2013), Reis (2017) and Coccia (2020); notes related to historical and contemporary perspectives linked to the concepts of childhood with the concepts of Ariès (1981 and 1986), Postman (1999) and Coelho (2011); perspectives focused on the literary reading of Inesian themes as a strategy for preventing violence against women, specifically feminicide as an outcome of Andrade's studies (2021); and finally, a proposal for a law authored by the myth of Inês de Castro by applying the LerAtos method in the classroom, with the aim of training readers who are passionate about reading, and not just sensitized, from childhood, to issues of gender, prejudice and violence. To do so, we used the concepts of McGonigal (2012) and Barros and Andrade (2017).

Keywords: Inês de Castro; dramaturgical cordel; Literature for children; Pedagogical Manual for Reading Mediation; ReadAtos Method.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Estátua jacente do túmulo de D. Inês de Castro	33
Figura 2: <i>O caso de Pedro e Inês - Inês(quecível) até o fim do mundo</i>	56
Figura 3: <i>Romance e martírio da bela Inês de Castro</i>	57
Figura 4: Capa do cordel: <i>A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha</i>	59
Figura 5: Pedro conhece Inês e Constança	60
Figura 6: Inês clama pela vida	61
Figura 7: Representação do beija-mão póstumo	62
Figura 8: Caixa de ferramentas de criação <i>LerAtos Tools</i> disponibilizada na disciplina PLP	119

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	12
2- INÊS DE CASTRO ATÉ AO FIM DO MUNDO	22
2.1 Inês, a mulher histórica.....	22
2.1.1 A morte de Inês de Castro, a mísera e mesquinha que depois de morta virou rainha	26
2.2 Inês, a dama lendária	34
2.3 Inês, a rainha mítica	40
2.3.1 A rainha mítica na contemporaneidade	45
2.4 Inês em cordéis brasileiros.....	55
2.4.1 A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha, uma história trágica bem humorada contada para as crianças	58
2.4.2 Almas livres: a magia do protagonismo de crianças leitoras para sonhar e florear o mito do amor de D. Pedro e D. Inês de Castro	64
3- INFÂNCIAS E LEITURAS INESIANAS.....	73
3.1 Concepções de infância: perspectivas históricas.....	73
3.1.1 Do conceito de infância na contemporaneidade	79
3.2 Da adaptação de histórias trágicas para crianças	87
3.2.1 Da tragédia da morte à magia: utilização do gênero fantástico na abordagem de temas sensíveis junto ao público infantil/infantojuvenil	93
3.3 Leituras inesianas para crianças como estratégia de prevenção à violência contra a mulher e o feminicídio.....	100
4- TRAÇANDO NOVOS PERCURSOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO MITO DE INÊS DE CASTRO PELA APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS NA SALA DE AULA.....	112
4.1 Caracterização do método <i>LerAto</i>s	112
4.2 Missão 1: <i>Sonhação</i>	116
4.3 Missão 2: <i>Fruição</i>	117
4.4 Missão 3: <i>Criação</i>.....	118

4.5 Missão 4: <i>Doação</i>	120
4.6 Proposta de Manual Pedagógico de mediação de leitura do mito de Inês de Castro para crianças	121
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	140

1- INTRODUÇÃO

Falar sobre a personagem Inês de Castro é revisitar uma das mais intensas e trágicas histórias de amor da literatura e da história de Portugal. É mergulhar em um relato onde o amor e a política se entrelaçam, resultando em uma tragédia que deixou marcas profundas na cultura e na memória coletiva do povo português. Discutir a história inesiana é explorar a tensão entre o poder e os sentimentos humanos, em que as decisões políticas se chocam com o desejo pessoal, resultando em consequências devastadoras que incluem o assassinato de uma mulher. Ler e escrever sobre a mulher Inês de Castro é também celebrar a força de um amor desmedido que, mesmo após a morte, continuou a viver, a influenciar e a fazer a história, tornando-se uma lenda que ultrapassa o tempo e se perpetua nas mais diversas formas de arte, com especial ênfase na literatura e, sobretudo, no imaginário popular. Dialogar sobre D. Inês de Castro, a Rainha Póstuma de Portugal é *ir além*: além do tempo, dos espaços e dos limites, sejam eles geográficos ou imaginários. Dissertar sobre Inês de Castro é, essencialmente, afirmar vida, subvertendo o ditado popular a nos dizer “Agora é tarde, Inês é morta”, e não, certamente isto não se aplica a ela, considerando a força presentificante das palavras de cada um que se detém a ler, a escrever, e a dar-lhe uma nova vida.

Inês, se faz presente nos espaços físicos das universidades, das escolas, dos teatros, das bibliotecas, dos museus e galerias de arte etc., e também em espaços simbólicos, na vida e imaginação dos/as inúmeros apaixonados/as por sua história de amor infinito. Estes/as buscam disseminar a chama desse sentimento para além do sentido amoroso – considerando que mesmo com ares românticos, sua história também é uma tragédia –, além do tempo, dos espaços e das gerações, sob novas óticas, sendo outra, mas sempre a mesma Inês, mítica, histórica, ou lendária, uma mulher representante da cultura e tradição portuguesa. Uma Inês que, ao transcender barreiras espaço-temporais, representa muitas outras *Ineses* de vários tempos além do seu, entre os quais a contemporaneidade.

Ao nos referirmos especificamente à história inesiana como sendo uma tragédia clássica, tomamos como base, por exemplo, as definições defendidas por Aristóteles em sua *Poética* (2011) em que delimita tragédia como a imitação de uma ação séria e completa, de personagens de elevado destaque (nobres, reis, deuses), que desperta piedade (*éleos*) e medo (*phobos*), conduzindo à catarse, ou purificação das emoções. Desse modo, consideramos que a história de Inês de Castro cumpre os critérios definidores do termo de acordo com o estudioso, uma vez que: 1) o amor proibido entre D. Pedro e D. Inês, seguido de seu trágico assassinato, é uma narrativa carregada de consequências fatais, portanto, *uma ação séria e*

completa de personagens ligados à monarquia portuguesa; 2) o sofrimento de Inês, sua execução e o luto de D. Pedro despertam compaixão e temor no público, despertando piedade (*éleos*) e medo (*phobos*); e 3) tais sentimentos despertados pela narrativa trágica, faz com que o público seja levado a um estado de alívio emocional – *a catarse*, termo também a ser discutido posteriormente – e também uma experiência educativa ao permitir que o espectador reflita, reconheça e compreenda as consequências das ações e dos conflitos apresentados na tragédia¹.

É, pois, neste sentido, e levando em consideração as diversas produções literárias e em diferentes campos artísticos, e distintas ressignificações, que nos propusemos a investigar como a história real de Inês de Castro adaptada para o público infantojuvenil pode contribuir significativamente para com os/as integrantes deste público. Mediante a isto, a justificativa para realizar uma pesquisa no campo da história e do mito dos amores de D. Inês de Castro e D. Pedro, representado nas obras destinadas a crianças na contemporaneidade, bem como possibilidades de leitura fruitiva e crítica desse episódio português para crianças, se deu, a princípio, pela descoberta da literatura inesiana por ocasião da disciplina *Práticas de Leituras Performativas*, cursada no primeiro semestre de 2020 na Licenciatura em Educação do Campo do Centro – Linguagens e Códigos, no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (LECAMPO/CDSA/UFCG). Ministrada pela professora Valéria Andrade (CDSA/UFCG; PPGLI/UEPB), essa disciplina constituiu-se como espaço das atividades práticas desenvolvidas no contexto da pesquisa *Inês&Nós: uma aplicação do Método LerAtos na formação de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro* (Almeida, 2021), sob sua orientação, abrindo ainda um leque de possibilidades para outras produções acadêmicas somadas ao repertório inesiano, entre elas a presente dissertação. Durante o percurso formativo proposto na disciplina, fomos

¹ Abordar a tragédia como gênero literário específico implica explorar uma variedade de teorias, argumentos e interpretações sobre sua concepção. De forma sintética, sabemos que este gênero teve como berço fundante a Grécia, tendo como grandes nomes neste período Ésquilo, Sófocles e Eurípides. Destaca-se, em termos de definição do gênero, o filósofo Aristóteles com a sua *Poética*. Nesta obra, afirma o filósofo que “a tragédia não é a imitação de homens, mas de uma ação” (Aristóteles, 1984, p. 258), isto implica dizer que o importante na tragédia é o enredo – as decisões, os conflitos e as consequências das ações dos personagens. Sendo esta ação o que provoca a *kátharsis*, outro princípio básico da tragédia, que é justamente a identificação do público com narrativa, como um alívio de emoções em demasia. Sobre esta temática, a professora Dra. Renata Junqueira (Unesp – Araraquara), ao ministrar a aula “Tehekhov e o inferno familiar” no âmbito do projeto de Extensão Sábados Literários – Fruto de parcerias entre várias Instituições, como a Prefeitura Municipal de Irati, Academia de Letras e Artes do Centro Sul do Paraná - ALAC'S -, Fundação e Cineclube Denise Stoklos –, destaca que, nas tragédias, a catástrofe sempre advém dos excessos, sejam eles de fúria, ciúmes, de amor, entre outros; seria, portanto, a *hybris* a força motriz da catástrofe (Junqueira, 2024), em consonância com Northrop Frye (1980), que a conceitua como um ânimo soberbo, apaixonado, obsessivo, inerente ao herói trágico, e por si só, um agente precipitador normal da catástrofe. Deste modo, tais conceitos relacionados à tragédia grega influenciam na forma como outros estudiosos a classificam em épocas distintas, em tempos passados até a contemporaneidade.

motivados a ler, reescrever, reinventar, ressignificar e reviver simbolicamente a história de Inês e Pedro como elemento catalisador de uma sensibilização frente à defesa dos direitos das mulheres e o combate à violência e o preconceito de gênero, particularmente no tocante à conscientização de professores/as e alunos/as quanto à prevenção ao feminicídio. A partir dessas vivências no âmbito da disciplina, enquanto aluna da LECAMPO e professora em formação, aflorou-me as motivações para adentrar ainda mais neste universo envolvente da história mítica de Inês de Castro, e como ela pode contribuir junto ao público infantil.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa foi desenvolver e analisar modos de ler a história trágica de Inês de Castro adaptada para crianças a partir da apreciação de um *corpus* de literatura inesiana brasileira, tendo como enfoque dois cordéis, sendo eles: *A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha* (Sombra, 2011) e *Almas livres* (Almeida, 2022). No que se refere aos objetivos específicos, destacam-se: 1) Investigar e traçar um panorama analítico da fortuna literária inesiana no formato de cordel adaptado para o público infantil no Brasil; 2) Analisar as representações do mito de Inês de Castro nas duas obras que compõem o *corpus* de literatura inesiana em comparação com os relatos históricos mais gerais sobre a personagem; 3) Realizar um estudo comparado, intermediário e intercultural das duas obras a partir de diferentes indicadores que caracterizam a Literatura de Cordel; e 4) Desenvolver um Manual Pedagógico baseado no Método LerAto, propondo uma experiência de mediação de leitura a ser realizada por docentes do ensino fundamental, a fim de que o mito de Inês de Castro possa ser tomado como base para um processo de sensibilização e conscientização precoces sobre violências contra as mulheres e, em geral, sobre desigualdades de gênero.

Dessa forma, a presente pesquisa, e de forma mais específica, o Manual Pedagógico de proposta de mediação de leitura aqui incluído, poderá ser útil a docentes do ensino básico voltado ao público infantojuvenil diante da necessidade de criação de estratégias para o trato com temas complexos relacionados a temáticas contemporâneas que afetam, de forma direta ou indireta, as crianças de escolas brasileiras, em seus variados contextos, seja do campo, seja da cidade, como é o caso das desigualdades e preconceitos de gênero, das violências contra mulheres, entre elas o feminicídio.

O caminho metodológico deu-se mediante a realização dos objetivos da proposta, considerando que, após a investigação teórica referente à fortuna literária inesiana na forma de cordel para o público infantil no Brasil, e demais aparatos teóricos e literários necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, buscamos analisar como a figura de Inês de Castro é representada nas duas obras que compõem o nosso *corpus* literário, em confronto com os

relatos históricos, a fim de entender que efeitos que essas imagens femininas podem causar no imaginário infantil. Posteriormente, em seguida à análise-interpretação comparativa, levando em consideração aspectos interculturais e intermediáticos das adaptações e ressignificações da tragédia para o trato com o público infantil, foi desenvolvido o citado Manual Pedagógico.

Dentro dessa ótica, destacamos também a importância da pesquisa no âmbito dos estudos interculturais, particularmente no que se refere a representações das mulheres nas narrativas literárias, a exemplo de Inês de Castro, a qual é apresentada como a figura principal das produções citadas no decorrer deste estudo. Dito isto, essa introdução da figura feminina como foco na narrativa pode ajudar no desenvolvimento de uma nova mentalidade nas crianças brasileiras, tendo em vista que a representação heroica nas histórias infantis é, na grande maioria das vezes, refletida na figura masculina, ficando a mulher restrita a um papel secundário. Neste caso, acredita-se que tendo o contato com narrativas dessa natureza, as pequenas leitoras e os pequenos leitores podem refletir sobre a possibilidade de vislumbre do protagonismo de meninas, não somente nas histórias, mas também na vida real. Por conseguinte, observa-se que a leitura e mediação de narrativas infantis feitas de forma singular, singela e imaginativa podem levar o público a refletir a seu modo e em seu nível cognitivo e emocional sobre questões que podem contribuir para os seus processos de formação, crescimento e aprendizagem.

Neste sentido, a presente pesquisa intitulada **Inês de Castro em dois cordéis brasileiros para crianças: uma proposta de Manual Pedagógico de mediação de leitura pela aplicação do método leratos** apresenta-se enquanto linha de continuidade da pesquisa de pós-doutoramento de Valéria Andrade (2021), intitulada *Inês & Nós: Ler e Dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e Brasil*, levando em consideração que a pesquisadora, por meio dos seus estudos acerca do tema inesiano, moveu-se pela utopia de um mundo em mudança, sem preconceitos e desigualdades de gênero, resultando na criação da comunidade Inês&Nós “cujo alicerce assenta-se na promoção da experiência de ler percebida como processo de transformação de pessoas e de criação de mundos utópicos possíveis” (Andrade, 2021, p. 3). Mediante as ações de pesquisa empreendidas por Andrade, este desejo passou a ser nutrido por outros pesquisadores, professores e alunos – tanto graduandos, como pós-graduandos – que vêm se debruçando a estudar o tema inesiano relacionado às temáticas contemporâneas, especificamente, à condição feminina, às questões de gênero e violências contra a mulher impressas nas narrativas literárias. Ao mesmo tempo, à medida em que o projeto é levado para o contexto educacional de jovens, crianças e adolescentes, com intuito de estimular educadores e

educandos em salas de aula na luta pela equidade de direitos e respeito às diferenças na sociedade, pode-se incutir nestes sujeitos o desejo de mudança, de uma sociedade mais justa, sem preconceitos ou violências, um convite feito a docentes e discentes de todas as idades que desde cedo podem ser tomados pela compreensão do mundo como uma instância de vida em constante movimento e, portanto, passível de mudança.

Concernente a isto, sobre a literatura para crianças, evidenciamos que o pequeno leitor, ao ter contato com o texto, cria, tal qual o leitor adulto, uma relação dinâmica constituída pela interação entre autor-obra-leitor, de forma que através de seu processo receptivo, e por meio de sua subjetividade, pode fazer várias interpretações daquilo que está lendo. Em outras palavras, este fato está vinculado aos pressupostos da Estética da Recepção, à qual está estritamente associada a interpretação por parte do leitor de obras literárias. Neste sentido, o autor Terry Eagleton em *Teoria da literatura: uma introdução* (1997), pontua: “quando a obra passa de um contexto histórico para outro, novos significados podem ser dela extraídos” (Eagleton, 1997, p. 98). Paralelamente, isso se torna possível justamente pela expectativa do leitor com a obra no momento da leitura, momento crucial para que este vá adquirindo seu espaço como produtor de sentidos, tornando-se um elemento participativo. Com efeito, para que aconteça esse processo participativo e dialógico, é necessário que o leitor seja provocado a uma busca de novos sentidos para além daquilo que está escrito, proporcionando uma visão mais ampla e crítica de uma obra literária. Cabe salientar que isto é válido para todas as categorias de leitores, sendo cada um levado à reflexão de acordo com suas especificidades etárias. E, para que isto de fato aconteça, é necessário um processo de mediação de leitura personalizado para a faixa etária, principalmente no que se refere aos pequenos leitores que estão se iniciando nesse mundo de descobertas.

Cabe destacar também que muitas crianças têm o seu primeiro contato com o livro na escola. Ciente disso, é desejável e esperado que o professor enquanto mediador do ato leitor, torne esse momento atrativo, agradável e sedutor para os alunos, de forma que possibilite o desejo de um contato mais aproximado com o livro e todo o universo imaginário que ele pode proporcionar. Por conseguinte, a postura docente é um fator de interferência na formação das crianças. Neste sentido, para que o professor possa formar leitores, é preciso que este também seja um leitor. O professor, assim como aponta Heloisa Lück (2002), é a figura central na formação do aluno, é por meio dele que os educandos podem adquirir gosto pela escola e sentirem-se motivados, ou não, pelos estudos e, por extensão, pela leitura. É preciso, portanto, que ele crie estratégias para que seus alunos encontrem na leitura uma porta aberta capaz de

transportá-los a um mundo de possibilidades intrinsecamente ligadas à formação de cada criança como pessoa leitora. Daí vemos a significância da leitura para a criança e o quanto esse contato implica em sua formação, de forma que ela poderá tornar-se pessoa leitora assídua e aos poucos compreender e interpretar a si e ao mundo em que vive.

Um fato interessante sobre a leitura para crianças é que, notadamente, o que prende a atenção durante a leitura e/ou contação da história são os elementos constitutivos que ilustram toda a narrativa, como os desenhos, as cores, e texturas e, como afirma Nelly Novaes Coelho em *A literatura infantil: gênero ou forma?* (2000): “aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura ou fecunda” (Coelho, 2000, p. 164). Tudo isso, então, pode ancorar a criança na história para que ela tenha o interesse em ouvir até o fim.

Inclusive, é importante lembrar que este contato com a literatura desde as primeiras fases da criança em seu contexto educacional e até mesmo familiar – tendo em vista que essas duas instituições trabalham juntas em prol do desenvolvimento da criança – pode estimular o desenhar, o brincar, o sair, o ficar, o pensar, o escrever, o ouvir e o querer ouvir novamente (Abramovich, 2005), além de ser um importante elemento de autoconstrução do indivíduo. Dessa forma, as narrativas desenvolvem a criatividade e a imaginação dos pequenos apreciadores da literatura, contribuindo também para a construção de valores essenciais ao seu desenvolvimento, “além de ingressarem num mundo de fantasia a ser descoberto, onde se deparam com histórias que divertem, fazem sonhar, suscitam dúvidas, dão respostas e apresentam novas emoções” (Dantas, 2019, p. 7).

Dentro desse contexto de ficção e realidade, pontuamos mais uma vez a relevância da leitura de histórias trágicas para crianças de forma ressignificada com temáticas que envolvem cenários desoladores de morte, vingança e conflitos familiares, revelando facetas humanas que, supostamente, talvez não convêm ao imaginário infantil. Nessas adaptações, criadas especificamente para o trato com os pequenos leitores, são usados recursos de construção de significados para que este público seja, aos poucos, preparado para lidar com situações semelhantes em sua vida e levados à reflexão em vários aspectos de maneira adequada à sua idade, sobretudo, acerca da violência e, neste contexto, ao que se refere ao papel da mulher para além do de vítima, mas a mulher enquanto protagonista de sua própria história.

A dissertação resultante desta pesquisa constitui-se de quatro capítulos. O primeiro capítulo introdutório tece considerações gerais a respeito da pesquisa. O segundo, intitulado **(2) Inês de Castro até ao fim do mundo**, apresenta reflexões a respeito das diferentes perspectivas e combinações sobre a figura de Inês de Castro, de modo a apresentar aos/às

leitores/as os relatos históricos que enunciam como foi a sua vida real e como o mito inesiano se mantém vivo mesmo passados mais de seis séculos de sua morte física. Na seção **(2.1) Inês, a mulher histórica** trazemos uma perspectiva histórica e documental dos fatos, e para isto, apoiamo-nos em autores como A. Pedro Gil (1975) e Maria Emília Toledo (2008), que trazem dados relacionados à época e à memória de Inês de Castro. Apesar de haver um vasto e diversificado repertório sobre o episódio trágico, a menção a esses dois estudiosos é feita com base no compromisso com relatos, inclusive literários, que buscaram dar conta da história documental; na subseção **(2.1.1) A morte de Inês de Castro, a mísera e mesquinha que depois de morta virou rainha** especificamos, de acordo com os registros documentais, o processo de acusação de Inês de Castro, a sentença proferida e executada, e a vingança de Pedro; na seção **(2.2) Inês, a dama lendária** abordamos a perspectiva lendária da tragédia inesiana imortalizada pela poesia de Luís de Camões. A interpretação nesses moldes leva-nos ao trabalho dos poetas e literatos que, por meio da sua imaginação, dimensionaram a história para além das fronteiras de Portugal. Para isto, trazemos à baila as interpretações de estudiosos do tema como a professora Maria Leonor Machado de Sousa (2004) e António de Vasconcelos (1928). Ambos defendem que historiógrafos e poetas contribuíram para a formação da lenda, e utilizando-se de dados documentais descaracterizaram em muito a história real, ora acrescentando, ora omitindo fatos. Nesta seção incluímos às nossas reflexões autores que discursam sobre a temática como Jorge de Sena (1963) e Hakira Osakabe (1998), este, em particular, com sua análise pertinente a respeito da ideia em que confrontam “verdade histórica” e “verdade culturalmente necessária” no caso inesiano; posteriormente, na seção **(2.3) Inês, a rainha mítica**, evidenciamos, diante da multiplicidade interpretativa do que vem a ser um mito, as conjugações de estudiosos como, o antropólogo Everardo Rocha (1996) e Jabouille (1994), que definem o mito enquanto narrativa que subverte o tempo, sendo, portanto incabível em uma narrativa histórica. Como defende Jacoto (2008), por essa razão acontece um processo contínuo de resgate e renovação desse mito a partir do momento em que ele é recontado e revivido à luz de diferentes tempos e contextos, garantindo a sua relevância contínua; na subseção **(2.3.1) A rainha mítica na contemporaneidade** testificamos, em meio a dimensões histórico-mítico-lendárias, a presença inesiana na contemporaneidade, em especial em terras brasileiras, subvertendo o ditado popular “Agora é tarde, Inês é morta”, de tal maneira que a mulher, outrora morta, é trazida de volta ao mundo dos vivos pela força subversiva da palavra escrita e verbalizada, em que se pode afirmar “Agora é tempo, Inês é viva!” (Andrade, 2021).

Na seção **(2.4) Inês em cordéis brasileiros**, evidenciamos uma breve discussão em relação à adaptação da história inesiana para a literatura de cordel, dado que, pela observância dos estudos realizados e buscas em plataformas digitais, destaca-se um número reduzido de obras literárias brasileiras nesse formato, especialmente ao que se refere à adaptação para o público infantil, distinguindo-se os cordéis analisados nas subseções seguintes: **(2.4.1) A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha: uma história trágica bem humorada contada para as crianças**, e **(2.4.2) Almas Livres: a magia do protagonismo de crianças leitoras para sonhar e florear o mito dos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro**. Nestas duas subseções, realizamos a análise comparada, intermediática e intercultural dos dois cordéis, tendo como base o pensamento de Rosenfeld (1985) e Prado (1970) como suporte teórico para a análise-interpretação da figura de Inês de Castro enquanto personagem de texto dramático, considerando que os dois cordéis tomados para análise apresentam semelhanças significativas em termos de abordagem criativa da temática por meio do discurso construído por diálogos entre os principais personagens históricos. Esses diálogos entre personagens mais expressivos, podem sugerir, no contexto do cordel ilustrado de Sombra (2011), por exemplo, que este apresenta uma estrutura que se assemelha à de um texto dramático, como se configura *Almas livres*, de Almeida (2022). Ainda em nossa análise, trouxemos para o diálogo os estudos de Linda Hutcheon (2013), que considera a adaptação enquanto uma forma de manter viva a obra adaptada, dando-lhes uma *sobrevida*; tal conceito em destaque nos transportou, portanto, às considerações e estudos empreendidos por Carlos Reis (2017), em que o personagem de ficção representa uma força de movimento que o faz transitar ao longo do tempo, permitindo o diálogo com novos públicos e gerações. Nesta mesma perspectiva, de forma dialógica e complementar, consideramos o pensamento do filósofo Emanuele Coccia (2020), no processo de investigação e interpretação a partir do conceito de *metamorfose*, em que a vida se apresenta enquanto fluxo incessante de mudanças e interconectividade entre todas as formas de vida. Observa-se, portanto, que tal abordagem, conforme discutido por Andrade (2025), vincula-se intimamente ao texto literário, enquanto organismo vivo, recriado a cada ato de leitura, a cada nova geração que o interpreta, permitindo que ele continue a existir e a se transformar ao longo do tempo, dando origem a outros textos reconfigurados com novas formas de vida, num contínuo processo de transformação, sempre mutáveis e abertas à novas interpretações e significados.

No terceiro capítulo, **(3) Infâncias e leituras inesianas**, enfatizamos as diferentes concepções de infâncias ao longo dos tempos, discutindo nas seções **(3.1) Concepções de infância: perspectivas históricas** e **(3.1.1) Do conceito de infância na contemporaneidade**,

aspectos relacionados à construção social do conceito de infância e como este conceito foi se modificando e sendo moldado em meio a fatores como religião, educação e transformações políticas e sociais. Para isto, tomamos como aparato teórico as ideias de autores como Philippe Ariès (1973) e Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), dentre outros, que nos ajudam a entender como se deu o processo de formação do conceito de infância mediante vieses históricos e contemporâneos. Baseamo-nos também nas ideias de Postman (1999), ao considerar que o conceito de infância passou por uma evolução significativa, desde uma época em que não havia sequer uma palavra para defini-la, até chegar a descrições detalhadas de suas características, à elaboração de inúmeros estudos acerca da criança e do seu desenvolvimento, bem como à implementação de políticas públicas específicas para cada faixa etária, programas de proteção e cuidado, considerando que, nos dias atuais não se trata apenas de uma etapa biológica, mas da própria essência de um ser em desenvolvimento. Na seção **(3.2) tratamos Da adaptação de histórias trágicas para crianças** partindo da perspectiva de Hutcheon (2013), em que a adaptação é vista como uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro, mantendo uma perceptível sintonia com a obra que adapta, ao mesmo tempo em que possui uma independência semântica ao ponto de manter uma certa autonomia; dialogamos na subseção **(3.2.1) Da tragédia da morte à magia: Utilização do gênero fantástico na abordagem de temas sensíveis junto ao público infantil/infantojuvenil** sobre o trato com temas não convencionais para o público infantil, os temas fraturantes que envolvem cenários de morte e assassinatos, trazendo vozes de autores como Zilberman, (1984), Abramovich (2009) e Bettlheim (2005) em diálogo com Antonio Candido (2011), que defende a democratização do acesso à arte e à literatura em todos os níveis e modalidades educacionais, enfatizando a importância de uma educação que valorize e promova a sensibilidade estética e a reflexão crítica, concepção especialmente importante ao que se refere ao tratamento precoce de questões sociais de preconceitos de gênero e violências, ou seja, desde a tenra idade; na última seção deste capítulo, **(3.3) Leituras inesianas para crianças como estratégia de prevenção à violência contra a mulher e o feminicídio**, fortalecemos os diálogos relacionados às questões não convencionais que vêm alcançando espaço na literatura para os públicos infantil e juvenil, como temas relacionados a violências contra mulheres, assunto particularmente presente na história de Inês de Castro, assassinada brutalmente a mando do rei Afonso IV, evento hoje compreendido como um caso de feminicídio (Andrade, 2025). Para uma compreensão mais acurada sobre o processo de formação desse termo, apoiamo-nos nas concepções de Mello (2018), Pasinato (2011), bell hooks (2018), Adichie (2012), que nos

mostram, por meio de exposições teóricas e experiências práticas, situações de violências e preconceitos a que as mulheres são submetidas na sociedade. Neste sentido, a narrativa inesiana reverbera na atualidade, numa íntima ligação entre passado e presente, considerando que mudam os tempos, os contextos, as definições, mas os casos de violências se perpetuam. É, pois, neste intuito, e pela possibilidade de concepção utópica de um mundo sem violências, desigualdades, preconceitos e feminicídios, que evidenciamos nesta seção a comunidade Inês&Nós (Andrade, 2021), criada justamente com o intuito de promover ações voltadas para a área de formação do leitor, em particular da leitura literária, mediados pela leitura do mito de Inês de Castro. Não somente uma leitura frutiva e contemplativa, mas reflexiva e insurgente, que possibilita ao público leitor, por meio da força subversiva das palavras, criar um mundo em que a utopia de uma sociedade sem preconceitos e sem feminicídios seja possível.

No quarto capítulo intitulado **(4) Traçando novos percursos: uma proposta de leitura do mito de Inês de Castro pela aplicação do método LerAtos na sala de aula**, abordamos, num primeiro momento, na seção **(4.1)** acerca da **Caracterização do método *LerAtos***, desenvolvido por Barros e Andrade (2017) com o objetivo de promover atividades de leitura e escrita criativas do mito de Inês de Castro, numa proposta de sensibilização e prevenção da violência contra a mulher e o feminicídio por meio da realização de oficinas, ou missões, destacadas nas seções seguintes, sendo: **(4.2) Missão 1: *Sonhação***; **(4.3) Missão 2: *Fruição***; **(4.4) Missão 3: *Criação*** e **(4.5) Missão 4: *Doação***. Por fim, na seção **(4.6)** temos a **Proposta de Manual Pedagógico de mediação de leitura do mito de Inês de Castro para crianças** desenvolvido por meio da metodologia *LerAtos* em que se afirma a propositura com sugestões de caminhos metodológicos e literários de narrativas inesianas adaptadas e adaptáveis para crianças, no trato de questões sociais contemporâneas relacionadas aos temas da violência contra a mulher e o feminicídio.

2-INÊS DE CASTRO ATÉ AO FIM DO MUNDO

Um amor tão grande só a finitude o pode terminar. A finitude que somos ou a finitude que fabricamos (Rosa, 2005, p. 93).

Como na maior parte das jornadas, o caminho da heroína não é fácil, pois ela não dispõe de sinalizações ou guias bem definidos. Não há mapas, cartas náuticas ou a idade cronológica certa para a viagem começar. Não há uma linha reta a ser seguida. Trata-se de uma viagem que raramente recebe validação do mundo exterior – que na verdade, muitas vezes a sabota e interfere nela (Murdock, 2022, p. 23).

2.1 Inês, a mulher histórica

Voltando os nossos olhos para uma das mais belas histórias concebidas por meio do amor que o mundo já viu, mas também uma das mais trágicas e sanguinárias, encontramos a de Inês de Castro. Sucedida na Europa há mais de seis séculos enquanto um acontecimento particular registrado na história de Portugal, expandiu-se para muito além de suas fronteiras e do continente europeu, chegando até os lugares mais interioranos de outros países, a exemplo do Brasil.

É uma história considerada trágica, visto que, derivada de paixões humanas, possui como característica fundante o trânsito do herói da felicidade para a infelicidade. Segundo o filósofo grego Aristóteles (2011), a tragédia, enquanto gênero teatral, seria capaz de transmitir ao público espectador os sentimentos vividos pelos personagens. Relacionada a este processo, o filósofo descreve o que denominou de “catarse”² ou purgação, liberação de sentimentos e

² Acerca do termo em destaque, percebe-se uma certa dificuldade para uma definição mais precisa e unânime, de maneira que não conseguiremos destacar aqui um denominador comum entre os teóricos da tragédia. Rosenfeld (2009), por exemplo, relata que em Aristóteles a catarse ficou conhecida como uma “descarga de humores” – o autor ainda descreve que são quatro tipos de humores fundamentais: sangue, bile amarela, fleuma e bile negra, que deveriam ser descarregados para evitar que o acúmulo desestabilizasse a vida psíquica – e que, a partir dessa definição, a arte passou a ser considerada uma grande fonte de libertação imaginária, pois “homens que, na vida social, não poderiam dar vazão ao desejo de matar ou ferir veriam seus humores canalizados para essa descarga libertadora [...] permitindo a manutenção de cidadãos bem-comportados e conformados” (2009, p. 51). Roberto Machado (2006) ao abordar outros estudiosos do tema também resume suas definições para o termo no sentido em que, o espectador sentiria “um prazer moral que se tem na contemplação da vitória moral do herói trágico sobre a adversidade” (Machado, 2006, p. 78 *apud* Moretti, 2011, p. 15). Em Lessing, um dos principais críticos do teatro francês, Machado (2006) ainda afirma que a ação trágica produz a compaixão no espectador justamente pelo medo que ele sente de que algo parecido lhe ocorra, logo, a compaixão seria o elemento primordial da tragédia e o temor, seria uma espécie de auxiliar. Sobre a visão de Hegel, em contrapartida, o autor disserta que a catarse não está no medo ou na piedade, mas na satisfação que a reconciliação das forças proporciona. Da parte

emoções. De forma enfática, Augusto Boal, por outro lado, no livro *O Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1991), ao referir-se ao fenômeno da catarse, a partir da leitura que fez da *Poética* de Aristóteles, refuta com veemência o pensamento do filósofo, pois, para ele, a tragédia clássica funcionava como uma estratégia de dominação da aristocracia dominante. Para Boal, o fenômeno da catarse experimentado pelo espectador da tragédia é o que contribui para a correção das ações do homem grego, resultando em conformismo e imobilidade³. A catarse se torna, assim, o núcleo e a essência desse sistema trágico, sendo um efeito buscado e a principal finalidade da tragédia, da perspectiva aristotélica. Ainda de acordo com o pensamento do estudioso, o espectador, ao assistir a tragédia, estabelece uma conexão emocional com o personagem, que reflete suas próprias experiências. O sofrimento do herói desperta nele sentimentos de piedade e terror, fazendo-o perceber que também pode ser punido, assim como o protagonista, caso tome atitudes impulsivas ou desmedidas. Nestes casos, o espectador não só observa a história, mas vive as emoções do personagem.

Ao adentrarmos na história de D. Inês e D. Pedro de Portugal, podemos sentir a liberação de sentimentos descritos como o horror e o alívio. O horror diante do catastrófico assassinato de Inês e, de outro lado, o alívio diante da beleza do amor dito eterno entre o casal, tendo em vista sua perpetuação para além dos séculos, fazendo refletir ao longo das épocas sobre questões relacionadas aos sentimentos que de uma forma ou de outra, permeiam a vida e as relações entre as pessoas, tais como: a crueldade humana representada pela traição e assassinato cruel de uma mulher julgada e condenada *in absentia* e, portanto, sem direito a defesa; vingança; poder; e o amor, capaz de desafiar convenções sociais e enfrentar obstáculos extremos. Além disso, é uma história que também promove reflexões sobre a

de Friedrich Holderlin, Roberto Machado disserta que o filósofo apresenta um conceito bem diferente dos demais, pois acredita que a catarse afeta não o espectador, mas sim os próprios personagens do enredo (*apud* Moretti, 2011, p. 15). Ainda assim, como anota Taciana Muniz C. Moretti (2011), “a catarse pode se relacionar ao prazer moral, ao medo ou alívio do espectador ou, ainda à purificação do enredo dentro da própria peça e manter-se alheia ao público” (Moretti, 2011, p. 15). Mediante o exposto sinteticamente, ressaltamos que nossa intenção não é exprimir uma definição sobre o termo, uma vez que há múltiplos olhares e perspectivas que o abordam na busca de uma conceituação, mas para uma melhor contextualização acerca do que sublinhamos.

³ Em diálogo com o pensamento de Boal (1991) acerca dos aspectos da tragédia em Aristóteles, em que o estudioso elabora sua crítica à forma como os espectadores se mantêm passivos por meio da catarse, vista por ele, portanto, como um mecanismo que, ao invés de libertar, acaba por controlar e moldar as emoções e pensamentos do público, controlando seus ímpetos revolucionários. Podemos assim destacar as propostas de reescrita e reinvenção da história inesiana dentro da perspectiva da comunidade Inês&Nós enquanto um chamamento à ação, conectando-se diretamente com as ideias empreendidas pelo autor ao refutar enfaticamente a noção de passividade e conformismo. Nesta comunidade, mediante as oficinas do método LerAto, como se verá em detalhes no Capítulo 3, propõe-se que seus participantes transportem as ações desenvolvidas nas fases iniciais do processo para o âmbito social/comunitário na busca de uma sensibilização, conscientização e enfrentamento das violências de gênero, preconceitos e o feminicídio. Essas ações de empoderamento e mobilização de práticas educativas visam transformar o conformismo em atitudes proativas, onde cada sujeito participante, sejam eles docentes e/ou discentes, tornam-se agentes de mudança e transformação social.

efemeridade *versus* a perenidade da vida: a memória de Inês, morta de maneira brutal, permaneceu viva na mente e no coração de D. Pedro que a amou de maneira indizível em palavras, porém traduzida em seus vários atos planejados destinados a vingar seu assassinato.

Trazendo na presente seção deste capítulo uma perspectiva histórica dos fatos, apoiamo-nos centralmente nos estudos de Artur Pedro Gil (1974) e Maria Emília Miranda de Toledo (2008), que fazem uma descrição analítica de natureza documental a respeito da trajetória do casal Inês e Pedro. Muito embora exista um repertório numeroso e variado a respeito da tragédia inesiana, a referência a esses dois estudiosos se faz mediante o comprometimento com a história documental. No caso de Gil (1974), sua obra, *Os grandes julgamentos da História – o processo de D. Inês de Castro*, refere-se a um compilado de vários textos de autores que se debruçaram sobre o episódio de Inês de Castro numa ordem tanto quanto lógica em que “procurou-se nada omitir, nem sequer os estudos sobre a personalidade de D. Pedro” (p. 11), trazendo dados desde a chegada de Inês às terras portuguesas, seu assassinato, transladação dos seus despojos mortais, e até a leitura dos túmulos do casal. Semelhantemente, Maria Emília Miranda de Toledo (2008), grande estudiosa da literatura portuguesa, apresenta os dados da tragédia assertivamente relacionados à época e a memória trazendo as possíveis razões de Estado e razões de amor pelas quais Inês foi morta tomando como base a tragédia *Castro* (1857) – título abreviado de *Tragédia mui sentida de Dona Inês de Castro* – de António Ferreira.

Inscrevem-se nestas narrativas a condição de Inês de Castro como dama de companhia de Constança Manuel, prometida em casamento ao infante D. Pedro, herdeiro do trono português em meados do século XIV. No entanto, Pedro e Inês apaixonaram-se irremediavelmente, desafiando convenções sociais e políticas da época.

A continuidade do romance do casal após a morte da princesa Constança, em 1346, levantou a ira do rei Afonso IV, pai de Pedro, que considerava a união inaceitável, tendo em vista que Inês, a estrangeira vinda de Castela, representava uma ameaça ao trono português, considerando, em particular, que sua relação com o príncipe contrariava os interesses políticos da corte, especialmente devido à ascendência e influência da família de Inês, também parenta próxima de Pedro: os dois eram primos de segundo grau. A nobreza portuguesa via com desconfiança a crescente influência dos irmãos de Inês de Castro, D. Álvaro Peres de Castro – como ela, filho bastardo de Fernandes de Castro – e D. Fernando de Castro – seu meio-irmão –, que ocupavam posições estratégicas na corte, gozando de certa influência em Portugal e também sobre o herdeiro do trono. “Os Castros, ambiciosos, poderiam arrastar o Reino ao sabor dos seus interesses, graças à sua amizade com o infante D. Pedro” (Gil, 1974, p. 67).

A corte portuguesa, por sua vez, temia que isso resultasse em um aumento do poder da família Castro em detrimento dos seus próprios interesses, podendo resultar no enfraquecimento de alianças políticas que a coroa portuguesa mantinha com outras famílias nobres, criando assim uma instabilidade no reino. Gondin da Fonseca (1956, p. 10) e Gil (1974, p. 67 e 93) registram que, diante da influência dos Castro em Portugal, era temível que estes pensassem em eliminar D. Fernando, herdeiro legítimo de seu pai, D. Pedro, para que um dos filhos de Inês e dele pudesse um dia ascender ao trono. E, o que parecia, inicialmente, ser um caso familiar, que nada tinha a ver com as leis do reino, com o aumento assustador das influências dos Castro, transcende o domínio familiar para alcançar o terreno dos interesses políticos nacionais, “e a causa de todos esses perigos era a amante de D. Pedro [...] todo mal residia nela” (Gil, 1974, p. 93). Afonso IV, levando em consideração todos estes aspectos, e já ciente dos encontros não contidos dos amantes, e decidido a preservar a linhagem real, ordena o exílio de Inês. Banida de Portugal, instala-se no Castelo de Albuquerque, onde fora criada por uma tia sua, casada com D. Afonso Sanches, irmão bastardo de Afonso IV.

Uma vez viúvo, Pedro antes mesmo de se tornar rei de Portugal, determina-se por viver plenamente seu amor por Inês, trazendo-a de volta e instalando-a no Convento de Santa Clara, que se tornou um dos principais refúgios do casal. Por ali ficaram alguns anos, mas ainda sem viver maritalmente. O infante vivia no Paço da Serra, depois chamada de Serra de El-Rei, e D. Inês no Paço do Moledo, depois chamado de Paço de D. Inês. Ele a visitava à noite, sem permanecer fixamente ao seu lado, convivendo à base encontros noturnos e apaixonados.

Pedro e Inês também passaram temporadas em terras de Lourinhã e no ano de 1352 transferem-se para Santo André de Canidelo, perto da Vila de Gaia (Gil, 1975, p. 335) e, ao que parece, é a partir dessa data que começam, de fato, a viver juntos com os filhos que foram sendo gerados: Afonso (1346-1346) – morto ainda bebê, pouco tempo após o nascimento –, João (1349-1387), Dinis (1354-1397) e Beatriz (1354-1381). Em 1354 uma nova transferência se opera e dessa vez o casal, com sua prole, fixa-se em Coimbra, capital do Reino, no chamado Paço da Rainha, depois chamada Quinta das Lágrimas, próxima ao Mosteiro de Santa Clara, local que D. Isabel, a Rainha Santa, esposa de D. Dinis, avó de Pedro, construía para uso dos seus descendentes e respectivas esposas legítimas, razão que despertava ainda mais a ira do rei Afonso IV (Saraiva, 1993, p. 49). Talvez seja esta a mais famosa das propriedades associadas ao casal, sendo o local em que Inês de Castro foi morta por ordem de Afonso IV. A Quinta, com seus belos jardins e fontes, é hoje um espaço geográfico simbólico do amor trágico de Pedro e Inês. A Fonte dos Amores e a Fonte das Lágrimas, localizadas na

propriedade, são pontos turísticos que evocam a memória do casal. Reza a lenda que as lágrimas de Inês, derramadas no momento de sua morte, se transformaram em uma fonte de água límpida que, ao passar por sobre os musgos, avermelhados pelo contato com seu sangue, tingia-se de vermelho, cor-símbolo da sua morte e da tragédia de sua história. Posteriormente, o lugar foi usado pelos monges do Mosteiro de Santa Cruz que, conhecedores das suas qualidades, exploraram sua paisagem e a transformaram na Quinta do Pombal⁴.

Esta relação entre Pedro e Inês desencadeou, portanto, conflitos políticos e familiares, de modo que representantes da nobreza portuguesa, em assembleia, juntamente com o rei Afonso IV, procederam ao julgamento de Inês de Castro, traçando, na sua ausência e sem direito a defesa, sob uma atmosfera hostil, o destino da dama galega, condenada à morte em vista da ameaça representada por ela à estabilidade do reino e alegando traição à coroa portuguesa.

Esses mesmos relatos ainda destacam que Inês, sendo morta a sangue frio, o foi ainda na frente dos seus filhos, trazendo ainda mais horror ao momento da brutal violência.

2.1.1 A morte de Inês de Castro, *a mísera e mesquinha que depois de morta virou rainha*

Segundo afirma Gil (1974), Inês foi o ser mais bondoso e passivo que se prostrou a satisfazer os desejos e vontades do amante sendo levada por ele ao caminho da desonra e da própria morte: “Ela foi o dócil instrumento dos caprichos libidinosos de um infante mal equilibrado, sempre propenso aos exageros mais condenáveis” (p. 74). Acrescenta o autor que Inês foi, quando muito, conivente com o amante. Dentro da concepção de que cada um deve pagar por seus atos, é certo que a conspiração deveria recair contra o próprio D. Pedro, mas no caso foi sobre Inês, não se esclarecendo na história os pormenores desta conspiração.

O rei Afonso IV, chamado *O Bravo*, considerava Inês como massa de manobra usada por seus ambiciosos irmãos Álvaro e Fernando de Castro. Como anota Maria Emília Toledo, os dois “poderiam induzir o Infante a um mau reinado e, sem escrúpulos, se desfariam do frágil Fernando, para que um dos seus sobrinhos, filhos de Inês, assumisse o trono português” (Toledo, 2008, p. 119). A autora ainda sublinha: “Os amores de Pedro e Inês, a essa altura, transcendiam a simples escândalo familiar para constituir um iminente perigo para a estabilidade do Reino” (Id. *ibid.*). Neste contexto, segundo expressão de Sarah Oliveira (2023,

⁴ Cf. Acerca de Coimbra: Quinta das Lágrimas. Disponível em: <https://acercadecoimbra.blogs.sapo.pt/tag/quinta+do+pombal+ver+quinta+das+l%C3%A1grimas> Acessado em 05 de jul. de 2024.

p. 59), “Inês aos olhos dos detratores de sua imagem seria a própria serpente bíblica no paraíso preparando os ouvidos do inexperiente Pedro para as manipulações de sua família”.

Afonso IV, não somente motivado pela pressão de todo o contexto ao seu redor, devendo assim fazer valer seu papel como soberano que possui poder de vida e morte sobre os seus súditos, mas também categórico na sua íntima desaprovação relativa à união entre seu filho e Inês de Castro, ordena o seu assassinato baseado em razões de Estado, conforme indicadas por Maria Emília Toledo:

1) A ligação adúltera e quase incestuosa entre Pedro e Inês, primos de 2º grau, constituía um escândalo em uma corte de costumes austeros; 2) a ambição dos irmãos de Inês, ora castelhanos, ora portugueses, representavam um perigo para a política do reino, em razão da influência que exerciam sobre D. Pedro; e 3) a vida do infante D. Fernando corria perigo. Fraco física e espiritualmente, o herdeiro legítimo seria facilmente eliminado pelos Castros, para que um dos filhos de Inês subisse ao trono (Toledo, 2008, p. 119).

O rei Afonso culturalmente eximido de toda culpa e responsabilidade por ser rei e basear-se em razões de Estado, acompanhado de séquito real, rumou para Coimbra a fim de se fazer cumprir a sentença de morte proferida contra a amante de seu herdeiro.

Inês, tida por ré de alta traição ao reino, estava com os filhos no paço do convento de Santa Clara quando foi surpreendida por seus algozes. Toledo (2008) e Gil (1974) dissertam que o coração do monarca abrandou-se depois de ver os netos, chegando até a revogar a sentença, mas, sendo persuadido por seus conselheiros que lhe recordaram as razões que os levava ali, conseguiram o consentimento do monarca para a consumação do veredito.

Ao ser levada para o pátio do paço, Inês não dispunha mais de forças, suas pernas vergavam ao peso do corpo. “Eram os executores que a sustinham de pé, segura pelas axilas. Ela, agora, já nem para falar dispunha de forças” (Gil, 1974, p. 100). Ela não resistiu. Sua morte foi rápida, um só golpe bastara.

Foi degolada pela garganta, pormenor que assinala uma execução em tudo conforme aos costumes da época, pois essa era a forma honrosa das execuções capitais, e como tal reservada aos membros da nobreza. Executada a sentença, foi o cadáver levado para a hoje Igreja de Santa Clara, e aí recebeu piedosa sepultura (Gil, 1974, p. 15).

A. Pedro Gil ainda acrescenta que, após o golpe, “seus lábios ainda se moveram, maquinalmente, sem som, como se pronunciassem, para além da morte, o nome de Pedro que lhe enchera a vida toda” (Gil, 1974, p. 102). Inês foi degolada no dia 7 de janeiro de 1355.

Quanto ao fato específico da execução de Inês, Toledo (2008) defende a probabilidade de que a degolação tenha sido cumprida por um carrasco oficial incumbido do cumprimento de sentenças régias, e não pelos próprios conselheiros do rei, e que estes tenham sido testemunhas oculares da execução, mas não havia manchado as mãos com o sangue de Inês. Mas o fato é que, se não o fizeram para não atrair a cólera de D. Pedro, isto foi inevitável, pois, ao saber do assassinato da sua amada, foi tomado por uma fúria extraordinária, prometendo vingança contra os conselheiros e contra o seu pai.

Ao ter conhecimento do bárbaro feito, Pedro, tomado pelo ódio e pela dor, deflagra uma guerra civil contra o seu pai, sabendo, pois, que tudo o que havia acontecido seria por ordenança dele. Para isto, levantou uma hoste, estranha mescla onde havia de tudo, “soldados galegos trazidos pelos irmãos de Inês de Castro, homens-de-armas dos seus partidários portugueses, e até malfeitores que se lhe ofereciam na esperança de benefício” (Gil, 1974, p.16). Os ânimos foram contidos pela rainha-mãe D. Beatriz, conseguindo estabelecer a paz entre o filho e o pai de forma que ambos assinaram um acordo em 15 de agosto de 1355, uma base de mútuo perdão. Entre as cláusulas, figurava o compromisso de ambas as partes esquecer o ocorrido e não perseguir os inimigos, obrigando Pedro a poupar os assassinos de Inês.

D. Afonso IV morreu dois anos depois, em 28 de maio de 1357, e D. Pedro, aos 37 anos de idade, cingiu a coroa, tornando-se o novo rei de Portugal. Passados dois anos, já havia o interesse do infante por outras mulheres que tomavam o lugar de Inês, mas sem o poder de substituí-la. Entre essas companhias estava Tereza Lourenço, que gestou um filho de Pedro, o pequenino D. João, futuro Mestre da Ordem de Avis e mais tarde rei de Portugal.

Embora ocupado no exercício de suas ocupações pessoais e de governante do reino de Portugal, incluindo as guerras contra nações vizinhas por interesses dinásticos, Pedro não esquecera sua vingança contra os fidalgos conselheiros do seu pai que executaram Inês, pois o ódio que sentia era maior que a palavra dada ao assinar o acordo de perdão com o falecido pai, intermediado por D. Beatriz, sua mãe. Pedro tinha reacendido em si o desejo de vingança.

Em negociação com D. Dinis, rei de Castela – onde estavam refugiados os três fidalgos –, D. Pedro entrega-lhe quatro importantes vultos da nobreza castelhana que se escondiam em Portugal em troca dos assassinos de Inês. Dentre os três, Diego Lopes Pacheco consegue escapar à prisão fugindo em direção a Aragão e de lá para a França. Cabe também sublinhar que Diego Lopes era muito amigo do infante Pedro, fato este destacado por Gondin da Fonseca no livro *Inês de Castro (1310?-1355)*, no qual acrescenta que ambos eram

compadres (Fonseca, 1956, p. 17) e antes do infante morrer, o perdoou pelo seu feito e mandou devolver os seus bens que haviam sido confiscados.

Quanto aos outros dois, foram interrogados e torturados para que assumissem o assassinato de Inês, ambos, porém, permaneceram em silêncio, provocando ainda mais a ira do rei, que mandou açoitá-los e, por fim, deu-lhes a sentença de morte, “morte horrível e afrontosa, por extirpação do coração – metaforicamente é o lugar onde se cultivam os melhores e piores sentimentos humanos –, tirado a Álvaro Gonçalves pelas costas e a Pero Coelho pelo peito” (Gil, 1974, p. 20), e após serem arrancados, os corações foram queimados como símbolo de purificação de sua cruenta vingança. Sobre isto, Maria Emília Toledo (2008, p.122) registra que D. Pedro assistia ao espetáculo da execução enquanto se deliciava com um grande banquete. A comida servida no banquete, de acordo com as crônicas lopesianas, era carne de coelho, o que coincidentemente, ou não, era o sobrenome de um dos condenados.

Ainda assim, levando em consideração tal sentença proferida pelo rei, importa acentuar que, como nobres e sendo também réus de um crime político, aos fidalgos em sua condenação, deveriam ser degolados cumprindo-se a pena capital, mas sendo mortos de outra forma – como assim o foram – equivalia a rebaixá-los a criminosos reles, sem nenhum valor.

Para o rei D. Pedro, Inês estava devidamente vingada graças à força do seu amor, a mesma força impulsionadora que fez com que punisse tão terrivelmente aqueles que, fazendo-se cumprir a ordem já pré-determinada, a mataram. Agora faltava exaltá-la e elevá-la como merecida rainha.

Quanto a isto, não podemos deixar de reforçar o perjúrio que D. Pedro acabara de cometer, visto que anteriormente, à morte de seu pai, Afonso IV, ele havia solenemente perdoado os algozes. Sua atitude demonstrou algo muitas vezes repetido “que bem pouco valem os compromissos humanos, quando não os sublima a voz da consciência” (Gil, 1974, p. 17). Relacionado a isto, Lima (2008) também registra: “a desobediência e a crueldade eram faces de um mesmo temperamento, de uma mesma natureza tomada pelas paixões, que fazia dele um mal filho e príncipe, e um rei cruel” (p. 150). Segundo tais apontamentos, o infante seria o reverso do pai, pois não sabia domar suas paixões e temperamentos, ao mesmo tempo em que era chamado de cruel e justiceiro por executar penas sem misericórdia.

Ainda sobre o infante, para assegurar, segundo se conjectura, a possibilidade dinástica dos filhos que teve com D. Inês de Castro (D. João, D. Dinis e D. Beatriz), este declara que se casou com Inês na igreja de Cantanhede, num dia em que não podia precisar e foram abençoados pelo bispo da Guarda, D. Gil. Sendo que esta declaração teria sido feita somente em 1360, pois temia retaliações do seu pai quando este ainda estava vivo. Diante disso, uns

acreditaram e outros não, justamente por estranharem o fato de que Pedro não sabia precisar a data de um fato tão importante, um enlace que marcaria não somente uma certidão, mas as suas vidas, já que não escondia o seu grande amor pela castelhana Inês.

Em *Crônicas Del-Rei D. Pedro I* – compostas entre 1440 e 1450, que pode também ser considerada como o primeiro relato sobre o romance com os feitos do apaixonado D. Pedro –, Fernão Lopes (1895, p. 116) escreve acerca das “razões contra isto, de alguns que ahi estavam, duvidando muito neste casamento” no sentido de não haver nenhum alicerce de razão em um homem sendo tão inteiro em saúde esquecer-se de algo tão simbólico para ele mesmo. O povo questionava, de acordo com Lopes (1895) “que um casamento tão notável como este, e que tantas razões tinha para ser lembrado, houvesse, em tão pequeno espaço, de esquecer, assim áquelle que o fez, como os que foram presentes, não lhe lembrando o dia nem o mez?” (1895, p. 118). Em contrapartida, o autor ainda disserta que Estêvão Lobato, criado do rei e testemunha ocular do matrimônio, afirmara que este aconteceu em janeiro, no primeiro dia de celebração de mais um ano em todo o reino.

Esta inquietação acerca do matrimônio entre o infante e a dama galega perdurou por entre os séculos e ainda subsiste. Ao que parece, os documentos comprobatórios do casamento não foram suficientemente válidos para se ter uma convicção. Assim, levando em consideração a ordem cronológica dos fatos, após a morte de D. Constança Manuel em 1346, Pedro sente-se livre para viver com Inês, mas mesmo assim, temendo a ira do pai, ambos ainda se viam com reservas. Como referido anteriormente, Pedro vivia no Paço da Serra e Inês no Paço de Moledo. Ele a visitava à noite.

Gil (1974) descreve que o casal se amava apaixonadamente, mas Pedro “não pretendia mais do que o amor de alcova (...) um dia seria rei, mas não lhe convinha apresentar D. Inês como rainha de Portugal” (1974, p. 27). E mais, por muitas vezes ao ser questionado sobre sua possível união com Inês, ele negava. Rui de Pina escrevendo suas *Crônicas de D. Afonso IV* aponta que “elle em vida sempre **negou que o casamento entre elles era feyto**, nem tam pouco quis com outra molher cazar (...) o ynfante negou que **nuca fora sua molher**, nem o seria” (Pina, 1653 *apud* Gil, 1974, pp.71-72, grifo nosso).

De certo modo, pode-se conjecturar que o infante levaria em conta a origem da infanta que, embora de ascendência nobre, era bastarda e filha de bastardo. Logo, não tinha prestígio o suficiente para ser rainha de Portugal ao seu lado. Pedro Gil, ainda declara que “nada justifica que D. Pedro guardasse o segredo do seu casamento durante sete anos” (1974, p. 29), no sentido em que, mesmo diante da ira pelo assassinato de Inês, e agindo com revolta, matando, queimando e atacando vilas a fim de atingir o seu pai, por que não invocou a

verdade do seu casamento clandestino para melhor justificar seus atos e dignificar a imagem de sua amada? O que se sabe é que ele esperou três anos após a morte do seu pai, e mais quatro anos depois de já coroado para expor a referida afirmação.

Gil (1974) assevera em *Os grandes julgamentos da história* que D. Pedro não tinha palavra de rei. O autor justifica suas palavras primeiramente pelo juramento do infante perante os Santos Evangelhos e a Cruz de Cristo, seus pais e todos os presentes em solenidade de que perdoaria a todos os executores da morte de Inês, e quebrou seu juramento ao vingar-se de dois deles da forma mais cruel possível, perdendo muito da fama que gozava junto ao povo, e por esses motivos suas declarações não poderiam ser aceitas sem reservas. E, de fato, como acreditar em seu possível casamento? O que não deixa de ser intrigante o fato de o seu criado lembrar-se da data e o próprio D. Pedro não se recordar de um dia tão especial em que casara com sua amada, e ainda mais por ser um dia especialmente festivo, o de Ano Novo.

Em meio a essas incertezas, o cronista Fernão Lopes, que foi secretário de D. João I, do infante D. Fernando e do rei D. Duarte, tendo em suas mãos muitas correspondências oficiais e particulares destes, e mesmo sendo incumbido de escrever a *Crônica de El-rei D. Pedro*, não deixou de desacreditar no casamento clandestino do rei Pedro e seu caráter inverossímil.

Gil (1974) argumenta, ainda, quanto ao hipotético casamento de Pedro com Inês, que este feito histórico, se assim tivesse sido efetivado, estaria gravado em suas arcas tumulares, e não estão. As iconografias nos túmulos registram vários momentos de suas vidas, marcados de uma forma tão imponente que levam a crer ter sido realmente ele mesmo quem contou todos os detalhes ao artista, ou pelo menos os autorizou. E nos túmulos, segundo observa o estudioso, não parece haver nenhum registro como representação do casamento.

Sobre as iconografias presentes nos túmulos de Pedro e Inês, António de Vasconcelos discorre que os escultores que gravaram as arcas tumulares dispunham de uma técnica assombrosa e ao mesmo tempo sublime e exuberante (1928 *apud* Gil, 1974). A. Pedro Gil (1974) acrescenta que os túmulos são equiparáveis em beleza e perfeição a “joias de ouro preciosamente cinzeladas por um grande artista” (1974, p. 113), sendo perfeitamente singulares e realmente admiráveis em sua assombrosa composição, um verdadeiro poema histórico talhado no calcário. Visualmente, ainda conforme o autor, as iconografias mostram a afetuosidade e o amor que unia os dois, e assim como era objetivo de Pedro, o túmulo de Inês fora esculpido de forma a glorificá-la como esposa e rainha de direito. Possivelmente, também quisesse mostrar com tal atitude que, apesar de ser conhecido como *O Cru*, odiando e

castigando, também era um homem verdadeiramente apaixonado por sua Inês, e sabia gozar as delícias do amor.

Nas arcas tumulares é possível encontrar a confirmação dos fatos que constam em fontes documentais e historiográficas de modo que:

[...] acharemos elementos que nos revelam alguma coisa de novo, e outros que nos habilitam a corrigir fatos, que passam por históricos, e são apenas legendários; deparar-se-nos-ão, finalmente, algumas pormenorizações românticas, fáceis de desvendar, em que a verdade é dissimulada em conformidade com os desejos do rei, ou às conveniências estéticas dos artistas (Gil, 1974, p. 148).

Desse modo, vemos que, seja por meio de D. Pedro ou por meio dos artistas que esculpiram as arcas tumulares, o fato é que eles nos remetem ao feito histórico e efetivam uma grande marca de descobertas, de forma que por meio das imagens impressas nele, tem-se a ratificação e retificação daquilo que sabemos ou acreditamos saber.

Ao que se refere a transladação dos despojos mortais de Inês de Castro da Igreja de Santa Clara, em Coimbra, para o rico túmulo no Mosteiro de Alcobaça no qual Inês está figurada como rainha, registra-se documentalmente ter acontecido em 1362, precisamente no dia 2 de abril. O evento representaria a finalização dos atos do monarca, iniciados quando ordenou a construção de dois túmulos grandiosos onde ele e sua amada repousariam até o fim do mundo.

Especialmente a arca tumular de Inês, como aponta Sousa (2021, p. 31) “é a concretização da saudade amorosa de Pedro em relação à sua querida amante na forma de túmulo luxuoso e ornamentado”. Uma verdadeira obra de arte que se tornou símbolo cultural da história de Portugal.

Figura 1: Estátua jacente do túmulo de D. Inês de Castro



Fonte: Blog O baú da história: O túmulo de Inês de Castro

Dentro dessa mesma perspectiva, e já levando em conta a transladação dos despojos mortais de Inês para o Mosteiro de Alcobaça, como bem narra Fernão Lopes na *Crônica de el-rei D. Pedro I*, de 1895, foi uma transladação pomposa, quase romântica, com a presença de nobres e cavaleiros e damas da corte. “Foi a mais honrada transladação que até aquele tempo em Portugal fora vista” (1895, p. 123). O cronista português ao escrever sua crônica baseia-se em fontes orais e a partir de uma leitura narrativa do túmulo de Pedro (Vasconcelos, 2004), por meio disso, seus relatos oscilam entre a história documental e a recontada pela memória e pela interpretação subjetiva após 70 anos do ocorrido (Andrade, 2025).

Ainda assim, Arthur Pedro Gil, em concordância com a percepção de António de Vasconcelos, sublinha que as fantasias da coroação e do beija-mão póstumo só aparecem no ano de 1577, com os textos teatrais de Jerônimo Bermudez, que, dando asas à imaginação, incluiu as cenas tétricas em seus escritos (Gil, 1974, p. 24). Em vista disso, o que se sabe, de acordo com os registros historiográficos é que El-Rei D. Pedro ordenou de fato, que Inês de Castro fosse considerada rainha como uma homenagem póstuma, inclusive, a imagem de Inês no túmulo é de uma mulher com uma coroa na cabeça, como se fosse rainha (Lopes, 1895, p. 173), mas o fato é que não se sabe ao certo, se houve, ou não, coroação do cadáver e nem a cerimônia do beija-mão.

2.2 Inês, a dama lendária

A história trágica de amor de Pedro e Inês inspirou poetas, cronistas, escritores e outros artistas ao longo dos séculos. A intensidade do amor entre eles e a crueldade de sua separação tornam a história de Inês de Castro um dos episódios mais marcantes da história portuguesa desde fins da Idade Média. Ambos são personagens lendários da história de Portugal, cujo amor trágico transcendeu gerações, sendo “matéria-prima perfeita para escritos híbridos de realidade e imaginação” (Andrade, 2011, n. p.).

Inês, uma dama de beleza incomparável, “tão alva, pura e linda esbelteza que foi designada por uma dessas líricas alcunhas que sugerem por modo precioso a qualidade da graça e da beleza” (Vieira, 1913, p. 11), conquistou o coração do príncipe herdeiro, D. Pedro. No entanto, seu amor foi proibido não somente pelas circunstâncias que o contexto envolvia, mas também pela própria corte e pela família real. E, apesar das adversidades, eles se entregaram a um amor intenso.

Apesar dos traços românticos com os quais este amor, na maioria dos casos, é tratado e reimaginado, afirma-se que, em seu tempo, o povo português não acolheu com bons olhos a ligação adulterina e desvairada do casal, tendo em vista que seus encontros começaram antes mesmo da morte da D. Constança. Apesar de tudo, relata-se que o povo inclinava o seu julgamento para Inês, retirando a parte que cabia a D. Pedro da culpa. O povo detestava a amante do príncipe. Inês era vista como a intriguista e aventureira que o enfeitiçava, fazendo-o cair em tentação. Dentro dessa ótica, Gil, (1974) disserta, sob o mesmo ponto de vista de António Vasconcelos que: “não foram apenas os áulicos conselheiros, que induziram Afonso IV a mandar eliminar a amante do príncipe; que principalmente as murmurações insistentes do povo, avolumando-se e ressoando aos ouvidos do rei, é que a perderam” (Vasconcelos, 1928 *apud* Gil, 1974, p. 206).

Podemos ver claramente isto na tragédia *Castro*, de António Ferreira: “Contra ti, Dona Inês, sentença é dada. **O reino inteiro pede a tua morte!** Pouco é o tempo de vida que te resta” (Ferreira, 2020, p. 55, grifo nosso).

Essa suposta persuasão do povo junto ao rei Afonso IV também pode ser notada no momento em que ele é tomado por bondade e inclinado a perdoar Inês antes da sua efetiva condenação, conforme se lê no Canto III de *Os Lusíadas*: “Mas o **povo**, com falsas e ferozes razões, à morte crua o **persuade**” (Camões, 2000, p. 130 grifo nosso), sendo o momento de maior intensidade dramática e crueza para com Inês neste episódio histórico, segundo a ótica camoniana, retratando que não somente o rei e seus conselheiros aspiravam a sua morte, mas

também o próprio povo reclamava a sentença. Vê-se, pois, por meio disso, que este povo a que os autores se referem, possivelmente é alusivo, sobretudo, às pessoas que faziam parte da nobreza, que nutriam, em sua maioria, segundo se relata, grande aversão por Inês de Castro.

Sobre o trágico episódio inesiano, a professora Maria Leonor Machado de Sousa (2004, p.12), uma das maiores especialistas do tema, disserta que “[...] desde a Idade Média, Inês de Castro aparece como tema literário; e sua morte adquiriu dimensões que vão além das fronteiras de Portugal [...]”. Ideia também defendida por António de Vasconcelos (1928), ao anotar que a lenda não é, pois, de origem popular, mas sim dos literatos. O autor ainda acrescenta: “os nossos historiógrafos e os nossos poetas colaboraram uns e outros na sua formação” (Vasconcelos, 1928 *apud* Gil, 1974, p. 209), de modo que, utilizando os dados documentais e históricos, reinventaram a narrativa, acrescentando-lhe detalhes e aspectos fantasiosos, reconfigurando em muito a realidade histórica. O fato histórico, na expressão de Vasconcelos, “veio a ficar completamente desfigurado, e como que sufocado, pela superabundância de ornatos legendários” (Id. Ibid.). Como bem afirma Maria Leonor de Sousa (1987) “[...] houve omissões, mudanças e acréscimos” e ainda questiona: como saiu Inês de tudo isso? (1987, p. 65).

Neste contexto de omissões e acréscimos à narrativa factual, destaca-se o nome de Fernão Lopes que, como afirmado por Vasconcelos (1928 *apud* Gil, 1975, p. 214), transplantou a lenda para o domínio da literatura. Acrescenta ainda que é a partir dele que a trágica história do casal se torna tema literário não somente em Portugal, mas também em toda Europa, de maneira que “os poetas, reconhecendo o alto valor desta mina sentimental, que os cronistas lhes descobriram, cedo principiaram a sua elaboração, e largamente a exploraram” (p. 215).

Cabe destacar também que nos textos lopesianos, especialmente a *Crônica de D. Pedro I*, a figura de Inês de Castro não é destacada com lirismo, e a de Pedro é exaltada, sendo adjetivado pelo cronista como justiceiro e cru, e evidentemente, suas crônicas serviram de inspiração para outros artistas que, tomando como base as suas produções, também se debruçaram sobre o tema.

Outro nome em destaque é o de Luís de Camões, citado anteriormente. O episódio imortal sobre a *Linda Inês* (Canto III de *Os Lusíadas*) escrito por esse autor épico de valor e qualidade inquestionáveis que deu forma à lenda com uma linguagem lírica e sensível, e todo esmero e ternura. Ciente de que estava lidando com uma das histórias mais marcantes da identidade nacional portuguesa, o autor do retrato poético do episódio inesiano não só reflete a sua intenção enquanto escritor – considerando que a história de Inês de Castro oferece um

material rico para exploração poética – permitindo-lhe expressar uma gama de sentimentos, como também busca externá-los para além das páginas. Camões representa Inês e Pedro não apenas como figuras históricas, mas como sujeitos reais com sentimentos. A forma como detalha as emoções torna os personagens mais próximos dos leitores, que podem se identificar com eles e sentir empatia por sua situação, contribuindo para uma atmosfera de ternura e melancolia. Além do cuidado que o poeta tem com a escolha das palavras, a construção dos versos faz aumentar o impacto emocional da narrativa. Um exemplo notável é:

Estavas, linda Inês, posta em sossego,
De teus anos colhendo doce fruto,
Naquele engano da alma, ledo e cego,
Que a Fortuna não deixa durar muito (p. 120).

Esse trecho certamente captura a inocência e a paz de Inês de Castro antes da tragédia, contrastando com a brutalidade que se segue, o que desperta uma gama de sentimentos, tais como: indignação e tristeza, compaixão, ternura, e a profunda sensação de injustiça por parte do leitor ao se perguntar os motivos que a levaram à morte.

Referindo-se ao excepcional poeta da língua portuguesa, Jorge de Sena (1963) registra: “Inês de Castro atinge a máxima altura significativa, como termo final de um processo de que os séculos perderam o nexó político-social. Inês continuou a ser, até aos nossos dias, um tema; mas não voltou a ser como em Camões, (...) um símbolo” (1963, p.125). Nesta sua afirmação, o estudioso ressalta a importância da obra de Camões no estabelecimento de Inês de Castro como um símbolo duradouro, ascendendo não apenas à condição permanente de assunto literário, mas à condição de mito, como hipótese cultural do ‘motivo’ da ‘Perdição do Amor’ (Sena, 1963). Este “motivo” da “Perdição do Amor”, em Jorge de Sena, é uma ideia que reflete a visão trágica do amor, em que forças externas, como o poder político e o jogo de interesses, interferem na pureza e intensidade do sentimento ao enfrentar obstáculos como a inevitabilidade da tragédia, em que o amor é sacrificado em nome de outros interesses. Sena sugere que Camões cria uma hipótese cultural ao mitigar a história de Inês. Tal hipótese se refere à ideia de que a narrativa de Inês de Castro encapsula a essência da “Perdição do Amor”, tornando-se um tema recorrente na literatura. O autor considera que a abordagem de Camões elevou Inês de Castro a um patamar simbólico que transcendeu o contexto político e social da sua época e perdura ao longo dos séculos. Sena, enfatiza a capacidade de Camões em conferir um significado mais amplo e atemporal ao tema de Inês de Castro, tornando-a um símbolo cultural e literário que perdura até os dias atuais.

Considerando que a personagem nos séculos XIV e XV era referida apenas como exemplo de “catástrofe do amor” em textos com caráter moralizante (Alcides, 2008, p. 188), passa a partir d’*As Trovas à Morte de Inês de Castro* (1516), de Garcia de Resende, a receber uma caracterização mais elevada, e logo após, em meados do século, alcança a designação de heroína trágica com a *Castro* (1587), de António Ferreira. O ponto desse novo prestígio é celebrado por Camões ao elevar a castelhana à *Rainha morta* no Canto III de *Os Lusíadas*.

A tragédia inesiana, que Camões imortalizou por entre os séculos, continuou sendo excitante e conquistando espaço na literatura popular, e a partir do século XVIII popularizou-se como lenda, disseminando-se por entre os caminhos abertos pela literatura de cordel portuguesa⁵, a qual abarcava uma diversidade de textos e estruturas diferenciadas, como, por exemplo, contos fantásticos e moralizantes, autos, pequenas novelas, farsas e outros (Abreu, 1999, p. 21), incluindo peças teatrais. Neste contexto, a história trágica “da mísera e mesquinha / que depois de morta foi rainha” seria narrada, portanto, também no formato dramaturgico, sendo representada em pequenos teatros improvisados, atraindo nestes outros espaços de circulação a atenção de camadas sociais mais populares, que até então não viam Inês de Castro com bons olhos.

Por meio dessas representações cênicas, o público mais popular começaria a ser tocado com grande comoção e a vislumbrar os amores do casal, passando a rejeitar, com reservas e mesmo aversão, tudo aquilo que era contrário à união deles. O choro passaria a ser inevitável e a lenda inesiana viria a democratizar-se. Segundo argumenta António de Vasconcelos: “E foi desse modo que a lenda tão sensibilizante, tão afetiva, se tornou familiar ao povo e se gravou profundamente em suas almas ingênuas” (Vasconcelos, 1928, *apud* Gil, 1974, p. 138). Para este autor, a circulação da narrativa inesiana neste momento provoca uma mudança na sua recepção pelas classes populares:

A lenda inesiana que até ali vivera exclusivamente nos meios mais ou menos literários, democratizou-se, e desde então as classes populares principiaram a

⁵ Os folhetos de cordéis lusitanos tradicionais e mais frequentes, constantemente reeditados ao longo dos séculos, de acordo com Abreu (1993), são aqueles que se tratam de narrativas de amor e luta, de anti-heróis e temas de tradição religiosa – destacado pela estudiosa como o tema preferido pelos autores portugueses desde o século XVI. Os demais, surgem de maneira esporádica e dificilmente incorporam-se aos ao conjunto de “*best sellers*” do cordel lusitano, como, por exemplo: aquelas conhecidas como “conto de fadas” difundidas pela tradição oral; “manifestações naturais”, não muito comuns, como narrativas de terremotos, envolvendo também povos com costumes diferentes, etc.; “acontecimentos sociais”, envolvendo assuntos muito próximos aos divulgados atualmente, como assuntos políticos; “crítica de costumes” e “folhetos históricos”. Sobre este último a autora enfatiza “são narrativas que tomam por base acontecimentos históricos de apelo popular, contudo nem sempre há o que se pode chamar de fidelidade histórica” (p. 53), e ainda exemplifica a narrativa do caso do infante D. Pedro e a tragédia de D. Inês de Castro. Para uma abordagem circunstanciada acerca desta literatura de cordel portuguesa de temática inesiana, com ênfase na produção do século XVIII, ver Ferreira (2008).

conhecer e a sentir os amores e as desditas de Inês, a detestar a crueldade de Afonso IV, a odiar a perversidade de Pêro Coelho e de Álvaro Gonçalves, deleitando-se com a execução sangrenta dos dois assassinos, a entusiasmar-se finalmente com a cena apoteótica da coroação e beija-mão do cadáver (Vasconcelos, 2004, p. 5).

Fica claro, pois, que dentro desses contornos lendários, apesar de conter traços documentais, há também traços ficcionalizados, isto é, inverdades ou invenções que são repassadas e que acabaram por fazer parte da própria tradição cultural portuguesa. Sobre isto, Osakabe em seu estudo *A pátria de Inês de Castro* (1998) acrescenta:

No entanto, leve-se em conta, no caso, que com essa conjugação de contrários não se dá a simples dissolução das fronteiras da “verdade histórica”, mas, mais fortemente, abandona-se esse paradigma para entrar-se num outro, de uma ordem distinta: a do mito. Assim, anula-se a velha questão de saber da verdade vivida historicamente e passa-se para o território da verdade culturalmente necessária (Osakabe, 1998, p. 107).

Neste sentido, o autor afirma que ao abandonar o paradigma da “verdade histórica”, com base em evidências documentais, e entrar no domínio do mito – uma vez que tal evento histórico transcende sua realidade original –, a história de Inês de Castro se move para um outro território, que é o da “verdade culturalmente necessária”. Nesse novo paradigma, o valor da história não reside mais em sua precisão factual, e a busca pela verdade dos fatos não se torna tão relevante, mas sim na forma como ela ressoa culturalmente e emocionalmente sendo (re)contada ao longo dos séculos, estando relacionada a crenças, tradições e valores que variam de acordo com o contexto social e histórico, implicando em diferentes representações e interpretações relevantes.

Semelhantemente, ao tratar dessa questão relacionada ao imaginário coletivo, Gil, (1975) atesta:

História adulterada esta, de Inês de Castro, e adulterada tardiamente, que não pelos contemporâneos. Historiadores eminentes, têm-na estudado, analisando-a sob os mais diversos aspectos, e fez-se já luz em muitos pontos, esclarecendo-se designadamente, por exemplo, que nunca Inês de Castro na realidade foi coroada rainha, mau grado a coroa da sua estátua jacente em Alcobaça. Outros pontos permanecem obscuros, um dos quais é, aliás, de grande importância: Inês foi morta pelos conselheiros de Afonso IV (sobre dois dos quais recaiu depois a vingança de Pedro) ou foi executada no seguimento de sentença legal proferida pelo tribunal de corte? (Gil, 1975, p. 09-10).

O estudioso destaca a complexidade e as ambiguidades históricas em torno da figura de Inês de Castro, revelando como a história se torna adulterada ao longo do tempo, não necessariamente por autores/as contemporâneos/as, mas pelos esforços posteriores de interpretação. A referência à história “adulterada” de Inês de Castro, feita pelo escritor, sublinha como as narrativas históricas podem ser passíveis de modificações e acréscimos, envolvendo, muitas vezes elementos fictícios.

Dentre os elementos contidos na lenda inesiana que transcendem o simbolismo, ganhando destaque em toda a Europa, e que mais se fixaram no imaginário popular, é o episódio de coroação da Rainha Morta – exibido em praticamente todas as tragédias espanholas do século XVII –, bem como a cerimônia do beija-mão póstumo, especialmente através da obra de Jeronimo Bermudez, “Nise Laureada” (1577). Essa obra é notável por ser a primeira a incluir o episódio macabro, descrito como “demasiado sanguinário e desagradável” por Maria Leonor Machado de Souza (2005, p. 111). A autora sugere uma crítica à representação exagerada da violência e do macabro, bem como uma reflexão sobre os limites éticos e estéticos da dramatização, de modo que na elaboração desse processo, embora a licença poética permita certa flexibilidade, pode-se defender que haveria um limite ético a ser respeitado na alteração dos fatos. Neste caso, pode-se levar em consideração alguns fatores, tais como: o desvio do significado histórico ao concentrar-se apenas no macabro, esquecendo-se que a história dramatizada trata-se de pessoas reais, que são símbolo e parte da cultura e identidade da nação portuguesa; outro fator primordial é a desumanização da personagem principal, Inês de Castro, reduzida a um mero instrumento da narrativa, o que seria deveras problemático, tendo em vista que isso pode obscurecer a complexidade das motivações e das emoções humanas tão vívidas e significativas na sua história e de Pedro. Estas formas de representação podem, portanto, impactar na memória coletiva e na forma como a história ressoa culturalmente. Isso pelo fato de que poder-se transformar em uma lenda macabra uma tragédia que, mediante os fatos históricos, revelam o lado trágico do amor manifestado por meio do assassinato da Castro, de modo que esta paixão proibida se configura como um elemento central de uma tragédia escrita do período do romantismo, em que o sentimento amoroso é frequentemente colocado em conflitos sociais, familiares e de poder, logo, também política pelo entrelaçamento de jogos de interesses dinásticos, tal como bem apresentado por Toledo (2008) em *Razão de Estado x Razão de Amor na tragédia Castro, de António Ferreira*.

O fato é que mesmo divergindo em termos factuais, estas cenas tornam-se parte da tradição cultural de Portugal, movendo-se para uma esfera passível de ser mitologizada.

É neste sentido que Inês de Castro, enquanto personagem de uma história real de amor trágico, permanece até os dias de hoje na condição de mito, em sua “interminável ressurreição [...] repetida toda vez que sua história é contada” (Andrade, 2025, p. 2), ultrapassando, portanto, todas as fronteiras possíveis *até ao fim do mundo*, configurando esse sentimento deveras destemido como um amor imponente, um amor além-vida, visto que este par amoroso mitifica a esperança de uma continuidade infinda de sua paixão na eternidade.

2.3 Inês, a rainha mítica

Diante da multiplicidade interpretativa do que vem a ser mito, embora não seja a intenção trazer aqui um conceito fechado, até porque não seria possível em meio a diversidade de perspectivas complementares, comecemos por trazer as palavras de um grande estudioso sobre o mito, o antropólogo Everardo Rocha (1996). Em seu entendimento, o mito é uma narrativa, uma fala, mas não uma fala qualquer: “Se assim o fosse ele se descaracterizaria, perderia sua especificidade. Seria tragado, submerso pelo oceano de narrativas, falas e discursos humanos (...) se o mito fosse uma narrativa ou uma fala qualquer, estaria diluído completamente.” (Rocha, 1996, p. 3).

O autor ainda destaca que o mito é uma narrativa particular, capaz de se distinguir das demais narrativas humanas e quase sempre serve de matéria-prima para a criação de novos mitos, argumento este que entra em conformidade com Vitor Jabouille ao formular que “o mito é a linguagem da imaginação” (Jabouille, 1994, p. 27). Sendo justamente o que nos interessa nesse estudo, no sentido em que essas narrativas dão um significado à existência, assim como à própria permanência, ao longo dos séculos, dos mitos a que deram origem, como é o caso de Inês de Castro, que se tornou um mito central da literatura e da cultura portuguesa, e por herança, também no Brasil. Nas palavras de Aldinida Medeiros, “Antes de ser mito, Inês foi lenda e ainda o é. Mas, como simbolizam o amor e a morte, Pedro e Inês, mitos do amor imortal, não poderiam encerrar-se apenas como lenda” (2010, p. 67).

É, portanto, em meio às características míticas da história de amor trágico do casal D. Pedro e D. Inês de Castro que Lilian Jacoto, em *A paixão de Pedro e Inês: o clássico e o surreal* (2008), aponta que a história inesiana “afirma uma força que, por natureza, é subversiva, inexplicável e, portanto, incabível na narrativa histórica” (p. 172). Dessa forma, a autora complementa que a ascensão de Inês ao trono, depois de morta, poderia por ora explicar a sua mitificação. Em outras palavras, o fato de Inês de Castro ter sido coroada como

rainha, mesmo que apenas simbolicamente, é um ato completamente disruptivo em termos históricos narrados e, ainda mais, acontecidos.

Lilian Jacoto ainda nos traz outra possibilidade hipotética muito valorosa ao referir-se à mitificação de Inês, quando afirma que:

Certas personagens históricas ganham a eternidade mítica quando um povo se reconhece na sua ação, e encontra nelas uma espécie de reflexo de sua identidade mais íntima, como que um substrato da alma coletiva, um arquétipo ou modelo inconsciente de conduta. Pois quando uma personagem transita da História ao Mito, isso equivale a dizer que a sua ação não se esgota na cronologia, no ser em sucessividade, mas passa a integrar o tempo do eterno rito, e estabelece um padrão de conduta de tempos em tempos resgatado, para lembrar um significado remoto da cultura que, entre outros mitos, ela fundamenta (Jacoto, 2008, p. 172).

À luz dessa perspectiva apontada por Jacoto (2008), e em alinhamento com a visão proposta por Osakabe (1998), “Inês é incabível na narrativa histórica” (Jacoto, 2008, p. 172), razão que dá azo a um contínuo processo criativo de resgate, renovação, ressurreição e transubstanciação da matéria histórica em matéria mítica, a partir do momento em que sua vida passa a ser (re)vivida e (re)contada em suas mais diferentes formas para além da perspectiva histórica senão no território do mito. Neste sentido, a literatura representa um papel fundamental para a divulgação, permanência e atualização desse mito (Jabouille, 1993).

Sob essa perspectiva, ao longo dos séculos, escritores, poetas, dramaturgos e ensaístas têm se apropriado do tema para criar novas obras que reinterpretem a história e a transformam em algo relevante para as gerações subsequentes. Através de poemas, romances, peças teatrais e ensaios, a literatura mantém viva a narrativa de Inês e Pedro, preservando-a como parte essencial da identidade cultural portuguesa trazendo novos contornos para além do tempo e dos espaços. Essas novas abordagens permitem que o mito seja atualizado e reinterpretado à luz de diferentes contextos históricos e sociais, garantindo sua relevância contínua. A título de exemplo dos mais recentes podemos citar a coletânea *Inês e Nós: Trinta e uma novas histórias de Inês de Castro* (Andrade et. al., 2022) – resultante do projeto “Inês & Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil”, idealizado pela professora Valéria Andrade (2021)⁶ e desenvolvido nos espaços da Escola Secundária do Agrupamento de Escolas de Valongo (Valongo-Porto, Portugal) e da Unidade Acadêmica de Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande-Campus Sumé (Sumé-PB, Brasil). No âmbito das atividades do projeto, estudantes brasileiros/as e

⁶ A experiência desenvolvida durante o projeto está relatada em seu relatório final de Pós-Doutoramento em Estudos sobre Utopia realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, entre 2018 e 2019.

portugueses/as, inspirados pela história do amor infinito de Pedro e Inês, reconstruíram o percurso inesiano escrevendo suas pequenas-grandes histórias como potência utópica em salas de aula de Portugal e do Brasil. Este fato, por sua vez, contribui ainda mais para a perpetuação do mito com um enfoque contemporâneo trazendo a figura de Inês de Castro como protagonista das trinta e uma novas histórias que compõem a coletânea citada.

Convém dizer que essa retomada constante de um determinado mito, no caso, do mito de Inês de Castro, propicia uma “circularidade cultural das imagens míticas” como afirma Christina Ramalho (2003):

[...] o Mito recebe uma aderência co-criadora que atuara não sobre o Mito em si, potência significativa múltipla que é, mas sobre uma determinada versão ou imagem desse Mito. Ao mesmo tempo, a reprodução ou o trânsito cultural dessa materialidade também receberá aderências ideológicas de cunhos os mais diversos (Ramalho, 2003, p. 130).

É, pois, neste sentido em que Inês se concretiza como uma imagem deveras importante da história e da memória coletiva e cultural portuguesa, sendo re-memorada, re-vivida, re-inventada, re-interpretada e também re-mitificada. Em conformidade a isto, o escritor literário António Cândido Franco registra que algo próprio dos mitos é “vestirem acessórios diferentes, repetindo o essencial” (2005, p. 13), tal como acontece por meio da constante retomada do tema inesiano que permite que a bela Inês seja evocada à vida, mostrando que não há barreiras que impeçam a sua re-memoração. Sendo, portanto, este sentimento de saudade⁷ de Inês de Castro e a memória que a traz para cada vez mais perto por meio de novas reconstruções do percurso inesiano, rompendo fronteiras espaço-temporais *até ao fim do mundo*.

Se pararmos para analisar os textos que contêm relatos históricos da vida de Inês de Castro e o seu destino cultural – que se refere justamente à forma como os escritos são preservados, estudados e transmitidos ao longo do tempo, influenciando a literatura, a cultura, as artes e até mesmo as novas gerações –, observa-se que ela só ganha determinada grandeza, para além do contexto biográfico, justamente em consequência das atitudes de D. Pedro, que, levado pelo emblemático sentimento da saudade da sua amada, ordena a exumação e transladação do seu cadáver. A sua consagração como rainha aconteceu no Mosteiro de Alcobaça, para onde seu corpo foi translado depois de ser exumado da sepultura que lhe foi dada após o assassinato, na Capela do Convento Santa Cruz situado às margens do Mondego.

⁷ Este sentimento desde o século XIX tornou-se uma espécie de chave explicativa da “nacionalidade” da “alma” e da “nação portuguesa”, ou seja, uma característica definidora do povo português, tal como disserta Lima (2008) em *Amor, saudade e crueza: Pedro e Inês na historiografia seiscentista*.

O que o príncipe fez naquele momento, como destaca Osakabe (1998) foi *dar matéria à saudade*, “perenizando Inês num trono que sendo Português, está, no entanto, acima das próprias vicissitudes históricas deste” (1998, p.110) acontecendo por meio disso o que o autor descreve como o processo de transubstanciação da matéria histórica em matéria mítica, processo que vai se tornando cada vez mais patente ao longo dos tempos, ao passo que a Inês que surge da saudade é eterna (p.110-111).

Dentro dessa perspectiva, Medeiros (2010) aponta que a saudade, juntamente com a memória, alimenta o “mito inesiano naquilo que se pode chamar de “circularidade cultural” (p. 77). Entretanto, a autora ainda explica:

o mito inesiano continua circulando, mas não de modo circular, pois a ideia de círculo limitaria as muitas Ineses dos romances históricos. Neste caso, embora pareça contraditório, **gostaria de elucidar que se trata de uma circularidade em espiral**, pois nunca volta ao ponto onde iniciou o círculo (2010, p. 77, grifo nosso).

Em concordância com a autora, compreendemos a pertinência do seu ponto de vista ao tratar da circularidade do mito inesiano acrescentando ser uma “circularidade em aspiral”, de modo que por meio desses contínuos processos de re-memoração as histórias ganham novas roupagens e, com elas, novos sentidos, sem deixar de reverberar a imagem de Inês em proporções grandiosas. São imagens que refletem e ao mesmo tempo transcendem o sentimento da saudade e se perpetuam nas múltiplas formas de dizer o amor infinito do casal por meio de expressões artísticas diversas em ordem de multiplicação, adquirindo dimensões que vão para além dos limites fronteiriços da nacionalidade portuguesa.

À vista disso, é importante destacar que os maiores mitos da história, assim como o de Inês de Castro em toda a sua potência em termos culturais e simbólicos, foram difundidos por meio da oralidade e da escrita, perpassando por entre os tempos, promovendo diálogos e inspirando gerações. E justamente, por sua natureza mítica, a narrativa inesiana pode ter inúmeras representações e interpretações, o que retoma o argumento trazido por Rocha (1996) de que o mito sempre fez parte da narrativa do ser humano, conferindo, de certa forma, significação à existência humana.

Isto implica dizer que o mito de Inês de Castro é transcendente, ao passo que se transmuta por entre diferentes tempos e narrativas, indo além, conectando as pessoas a algo ainda maior ultrapassando o contexto imediato, mas sem perder o seu caráter original do ponto de vista historiográfico. Dessa forma, sua narrativa revela uma transcendência dos limites da vida humana para a mítica. Concernente a isso, o mitólogo Mircea Eliade (1957)

descreveu na sua obra *Mitos, sonhos e mistérios* que, sendo “real e sagrado, o mito torna-se exemplar, e por conseguinte, passível de se repetir, porque serve de modelo” (p. 15-16).

Eliade (1998) ainda aponta que o mito possui características “transumanas”, de modo que a personagem, no caso, Inês, diante deste aspecto, transcende os limites da vida humana para a mítica; e “sagradas” por estar repleto de simbologias.

O valor apodíctico do mito é periodicamente reconfirmado pelos rituais (...). Graças à repetição contínua de um gesto paradigmático, algo se revela como *fixo e duradouro* no fluxo universal. Através da repetição periódica do que foi feito *in illo tempore*, impõe-se a certeza de que algo *existe de uma maneira absoluta*. Esse "algo" é "sagrado", ou seja, transumano e transmundo, mas acessível à experiência humana. A "realidade" se desvenda e se deixa construir a partir de um nível "transcendente", mas de um “transcendente” que pode ser vivido ritualmente que acaba por fazer parte integrante da vida humana” (Eliade, 1998, p. 124).

É, pois, neste sentido que este mito permanece vivo através de quem o atualiza, seja por meio da voz, canções, crônicas ou qualquer que seja o gênero literário, a narrativa é amparada pela força da memória evocando para o presente um fato passado que passa a ser reatualizado com novas formas de dizer o amor infinito do casal adaptadas às histórias comuns e cotidianas de muitas “*Ineses*” acentuadas potencialmente pela literatura, por muitos cantos do Brasil e oxalá do mundo, mantendo o seu reinado não somente a partir da sua consagração como Rainha *post-mortem*, mas um reinado de muitos significados que se estende por meio da palavra.

É, portanto, por meio da palavra enquanto força presentificante que Inês tem seu reinado concretizado nas suas mais diversas formas de ser evocada por cada escritor(a), triunfando sobre o tempo e o espaço, reafirmando sua mitificação. Neste sentido, apoiamo-nos em outros mitólogos como Gilbert Durand (2008) e Joseph Campbell (1990) para defender que o mito não desaparece, mas fica à espera de um “eterno retorno”.

Os conceitos centrais dos referidos autores nos ajudam a entender como os mitos persistem e se transformam ao longo do tempo, reaparecendo, sendo trazidos pelos meios literários, audiovisuais e tecnológicos nos horizontes da sensibilidade e do pensamento ocidental. Durand (2008), por exemplo, argumenta que os mitos não desaparecem, mas se transformam e se adaptam às novas circunstâncias culturais e históricas, o que os mantém vivos e relevantes para as gerações contemporâneas. Em conformidade com as ideias do autor, e no caso de Inês de Castro, os escritores ao reescreverem sua trajetória, seja por vieses imaginativos ou históricos, “reencontram” os mitos. Pois se trata de uma “volta”, um retorno

(Durand, 2008, p. 20), tal como descrito anteriormente. Da mesma forma, Campbell (1990) argumenta que os mitos são uma linguagem universal que transcende culturas e épocas. Um dos conceitos mais influentes de Campbell, explorado em *O Poder do Mito* (1990) é a "Jornada do Herói" ou "Monomito". Esse padrão inclui etapas como o chamado à aventura, iniciação, provação, e a transformação, destacando o efeito típico do herói: “partida, realização e retorno” (p. 150). Tal concepção refere-se ao ciclo contínuo, infinito, das transformações que os heróis experimentam nas narrativas mitológicas. Aplicando, pois, esta teoria à Inês de Castro, podemos constatar que sua história não é apenas um conto de amor e tragédia, mas um ciclo contínuo de memória, transformação e inspiração, que partindo da sua vida real, ultrapassa fronteiras para além dos tempos.

2.3.1 A rainha mítica na contemporaneidade

Em meio aos modos como se conjugam as dimensões históricas e mítico-lendárias de Inês de Castro, observamos que essa personagem de grande vulto na cultura portuguesa ganha destaque igualmente como rainha mítica na contemporaneidade. Como bem anotado por Valéria Andrade (2021), a dama galega que “depois de morta foi rainha” de Portugal tem reacendido a chama criativa de poetas, dramaturgos, cronistas, escritores e ilustradores dedicados a ficcionalizar e idealizar sua imagem que ultrapassa o tempo e fixa-se na memória por mais de seiscentos e cinquenta anos enquanto ser simbólico vivente capaz de ultrapassar até mesmo as fronteiras imaginárias.

Ao transpor limites espaço-temporais, a Rainha Inês aporta em terras brasileiras que a desvelam para além do provérbio popular “Agora é tarde, Inês é morta”. Esse fato evidencia o caráter circular do mito que chega até nós, no presente, por meio de um provérbio difundido na oralidade, criado por meio de consequências irremediáveis do passado, mas que também está presente na escritura, fazendo com que a personagem de uma história de amor trágico interditado socialmente, permaneça na memória coletiva, mesmo que de forma inconsciente, sendo revisitada e revivida (Andrade, 2021). O fato é que, assim como é destacado por Sousa (2021) “o mito nasce, e revive no passado, presente e com questionamentos para serem realizados no futuro” (p. 33), de maneira que o mito inesiano possui muitos vieses a serem explorados e por tais aspectos ganha contornos atemporais que se manifestam por meio do provérbio popular que lhe garante sobremaneira a força expressiva e sua perenidade.

Considerando esse enfoque, podemos citar a título de exemplo o romance *A trança de Inês*,⁸ de Rosa Lobato de Faria (2001), que é certamente, sem tempo e sem medida. A autora nos faz reviver o romance português de forma ímpar narrando a história em três épocas distintas, em três tempos, três mundos, três destinos, e um único amor, representando o passado, o presente e o futuro narrados de forma simultânea. Em todas as eras imaginadas, a romancista nos oferece uma história de amor impossível em que Inês e Pedro lutam contra tudo e todos postos frente a questões que nos fazem refletir se a morte traz o fim de um amor tal qual do casal. E certamente vemos que não, mediante tantas obras que trazem à vida a história dos amores contrariados de Pedro e Inês além dos tempos, e percebe-se que ainda há muito folego de vida a ser soprado por sobre a história, um amor capaz de mover toneladas de pedras, tal como escreve Afonso Cruz (2016). Tal perspectiva projeta, de certa forma, expectativas para um futuro, mesmo que este decorra do desenterrar dos mortos, conforme expressão de Heiner Muller (*apud* Andrade, 2011), compreendida no sentido em que é preciso desenterrar tragédias a fim de estabelecer as necessárias ligações entre passado e presente e vislumbrar as possibilidades de futuro.

Ainda que despregado de sua origem, o já citado provérbio, “Agora é tarde, Inês é morta”, funciona como uma constatação de uma situação problemática cuja possível solução é encontrada demasiadamente tarde, ou seja, um fato consumado, irreversível, para a qual o possível remédio chega quando já não fará efeito. Mas, de um outro ângulo, pode-se imaginar, defender e comprovar que o dito não se aplicaria ao caso de Inês de Castro. Essa mulher “morta”, trazida de volta ao mundo dos vivos pela palavra escrita e verbalizada por meio do dito popular, transcende a matéria histórica do seu assassinio para se transformar em ser vivente do imaginário. Nas palavras de Osakabe (1998), em torno dessa morte: “o macabro dá lugar ao sublime, ou melhor, o macabro, no caso, está a serviço do sublime” (1998, p. 111). Ou, nas palavras certeiras da grande estudiosa inesiana Maria Leonor Machado de Sousa, “a morta revive no mito regenerador e, assim sendo, a literatura se encarrega de revelar essa potencialidade” (Sousa, 2005, p. 36).

Transmitido por meio da voz humana, o ditado popular, que repousa na verdade histórica de Inês de Castro, e constitui uma tradição que defronta o passado com o presente, conservando a personagem na oralidade, configura o que Jacques Le Goff define como “entrelaçamento” dos diferentes tempos da história, em que há “um mergulho no passado

⁸ O romance foi adaptado para o cinema por António Ferreira e recebeu o título de *Pedro e Inês* (2018), sendo considerado um grande sucesso em Portugal. Cf. CARVALHO, Diana. **Pedro e Inês: nem Camões teria dito melhor**. 03 Nov 2018. Disponível em: [Pedro e Inês: nem Camões teria dito melhor - ComUM \(comumonline.com\)](https://comumonline.com). Acesso em 13 de mar. de 2024.

mais que secular de onde são transmitidas as características de um comportamento que perdura (...) até os dias de hoje” (Le Goff, 1993, p. 87). Tal ideia comunga com o pensamento da pesquisadora Beliza Áurea de Arruda Mello (1999) ao destacar que, na sociedade nordestina, por exemplo, a voz é a tecelã da sobrevivência da criação de novos mitos nos finais do século XIX, no início do século XX e, ainda, no século XXI (Mello, 1999, p. 307).

Em conformidade com os aportes teóricos destacados até o presente momento, e levando em consideração a natureza cíclica e atemporal do mito, observa-se que este se alia ao provérbio enquanto continuidade narrativa de Inês de Castro na contemporaneidade constituindo-se em uma aliança simbólica que emana vida à personagem. Isto implica dizer que em tempo – e simbolicamente – Inês permanece viva, e não morta. É esta a Inês de “todos nós” que se propaga na voz corrente do povo sem perder o seu status de Rainha Póstuma de Portugal, mas que também reina por meio da palavra, seja ela escrita ou verbalizada. A “Inês morta” enunciada no provérbio “corresponde não necessariamente à pessoa histórica, porque esta é um ser vivente e mítico no imaginário popular, mas à situação irremediável a qual não se deve mais lamentar” (Brito, 2006, p. 32).

Desse modo, cada narrador, escritor, ou leitor que dá voz ao provérbio ressuscita a personagem, tendo em conta que usar “a voz é querer dizer a vontade da existência, lugar de uma ausência que, nela, se transforma em presença; ela modula os influxos cósmicos que nos atravessam e capta seus sinais” (Zumthor, 1997, p. 11). Desse modo, é a partir da voz presentificante dos muitos apaixonados por Inês, de suas vozes que anseiam pela existência e que buscam uma materialização por meio da escrita, que Inês de Castro renasce para o hoje e o amanhã como “heroína do amor infinito”.⁹

Entre tantas formas de dizer o amor infinito de D. Pedro e D. Inês de Castro na contemporaneidade dando-lhes vida por meio da potencialização das palavras, o mito refloresce no presente promovendo uma série de interlocuções culturais entres povos, costumes e línguas diferentes, considerando que o mito inesiano possui características que podem ser analisadas para além do escrito por todos os lugares em que este for lido e ressignificado.

Entendemos, pois, que criar, contar e ouvir histórias pode incutir desejos de utopias e de um mundo em mudança, conforme Mia Couto (2014) nos explica na aula magna *Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro*, ministrada em comemoração aos 80 anos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

⁹ Expressão tomada de empréstimo do estudo desenvolvido por Andrade et al (2018).

[...] as pequenas histórias podem ser um ponto de partida contra esta grande narrativa que é a narrativa do medo [...] não podemos permitir que nos roubem a autoria da nossa própria história de vida. [...]. A gente pensa que contar histórias é uma competência dos escritores, mas não é. Todos nós somos produtores e produtos de pequenas histórias. Essas histórias devolvem-nos o encantamento da infância, afastam o medo e reiniciam o mundo. E mais do que reiniciar o mundo, elas fazem criar um mundo em estado de infância, quer dizer, um mundo que está ainda nascendo e, por isso, o próprio passado pode estar nascendo mais que tudo (Couto, 2014).

O escritor acredita que ao contar histórias, especialmente aquelas que refletem as aspirações, lutas e sonhos individuais, é possível inspirar um desejo coletivo por um futuro melhor e mais justo, considerando que esse poder imaginativo das narrativas é crucial para a construção de uma perspectiva utópica, pois antes de qualquer mudança concreta, é necessário que as pessoas vislumbrem um mundo diferente. Ainda de acordo com o que Mia Couto argumenta, as histórias têm o poder de devolver-nos o “encantamento de um mundo em estado de infância” onde tudo está ainda nascendo e sendo formado. Ou, ainda, nas palavras de Andrade (2021), um mundo:

[...] em mudança que, sendo ele mesmo livro, constrói-se tal como se constroem as narrativas, que acontecem num tempo e num espaço pelas ações de seres que têm a capacidade de se perguntarem sobre o sentido de suas existências e de agirem para dar-lhes mais qualidade em todos os aspectos – mundo, portanto, histórico, feito de histórias nascidas da imaginação humana movida pela vontade de transformar o caos em cosmos, a desordem em uma nova ordem. (Andrade, 2021, p. 4).

Dentro dessa perspectiva, Andrade destaca o poder criativo e transformador da imaginação humana, que não só interpreta e compreende o mundo, mas também se move pela vontade em transformar o mundo pela ordem das palavras. Citamos, à guisa de exemplo, a comunidade *leiautora*¹⁰ ativa ubíqua **Inês&Nós** idealizada pela referida professora Valéria Andrade, cujo propósito consiste “na promoção da experiência de ler percebida como processo de transformação de pessoas e de criação de mundos utópicos possíveis pela mediação das mídias digitais para recontar o amor e a tragédia de Inês de Castro, Rainha de Portugal” (Andrade, 2021). Esta comunidade, composta por adolescentes e jovens em contexto formativo-pedagógico em Portugal e no Brasil, formou-se mediante atividades de leitura e recontação escrita da história inesiana pela aplicação do método LerAtos (Andrade, Barros, 2017). Voltado para a inovação em práticas de leitura e de escrita criativas, LerAtos é

¹⁰ Neologismo criado por Valéria Andrade e que designa que somos leitores e autores ativos (Barros; Andrade, 2017).

uma abordagem pedagógica em que são utilizados recursos midiáticos como ferramentas chave para promover atos de *leitura* conectados para além da frequência dos corpos num único espaço físico. A comunidade **Inês&Nós** conecta-se, desde suas primeiras ações formativas, não somente por meio das mídias digitais enquanto espaço comunicacional, mas também simbolicamente por meio do *amor infinito de Pedro e Inês* como elo fecundo a unir seus integrantes em um propósito reinventivo como forma de perpetuação deste amor na contemporaneidade e sua transcendência para uma amorosidade ampliada, em que se incluem o amor por si e pelos outros seres humanos e não humanos viventes em nosso planeta (Andrade, 2021).

Por meio disso, entendemos que, a par de outras artes, como as visuais, as musicais, as cênicas, como teatro e dança, é também, e sobretudo, por meio da literatura e do seu poder criador que são promovidas talvez a maior parte das reinvenções da história inesiana. São incontáveis as escritas criativas e inovadoras que trazem em diferentes perspectivas novas imagens da personagem em diferentes tempos e espaços e gestando diálogos acerca de temas para os dias que se seguem.

Entre tantas obras literárias que recontam a história de Inês em diferentes perspectivas, a exemplo dos já citados *A trança de Inês*, de Rosa Lobato de Faria, e o episódio da *Linda Inês (Canto III)* em *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, destacamos também: *Adivinhas de Pedro e Inês* (1983), romance histórico de Agustina Bessa-Luís, em que, como anuncia o próprio título, a história inesiana seria uma espécie de charada que, ao longo da narrativa, busca sua própria decifração, tentando-se vários caminhos de como a história poderia ter sido na realidade frente a vários pontos de interpretação; *Castro* (1587), a primeira tragédia clássica portuguesa, escrita por António Ferreira; *Noites de Inês-Constança* (2005), de Fíama Hasse Pais Brandão, texto teatral contemporâneo em que se explora a dualidade identitária entre Inês e Constança evocada no título; *A Rainha Morta e o Rei Saudade: o amor de Pedro e Inês de Castro* (2005), romance histórico de António Cândido Franco, na qual ensaia-se uma biografia romanceada do amor de Pedro e Inês com especial atenção às incidências poéticas e artísticas do episódio; *Inês não está Morta* (2019), da brasileira Gabriela Maya, outro romance histórico em que, para além do amor, se entrelaçam sentimentos ligados a fé, amizade e espiritualidade, compondo uma trama estruturada como uma prova de que o amor vence a própria vida; *Minha querida Inês* (2019), de Margarida Rebelo Pinto, é mais uma recriação na linha do romance histórico inspirado e um pouco mais comprometido com a história verídica dos amores de Inês de Castro, no qual a própria Inês fala da sua vida íntima e da sua visão de amor e do mundo.

Ainda nessa perspectiva criativa, citamos também algumas referências da história de amor de Inês e Pedro adaptadas ao público infantil, tais como: *O casamento de Pedro e Inês de Castro* (2013), de Nuno Higinio, com ilustrações de Alberto Pêssimo. O autor conta a história centrada no casamento do casal de apaixonados por meio de uma atraente narrativa poética; *O amor de Pedro e Inês* (2007), de Vanda Furtado Marques, livro em que se recria a história de forma simples e clara para o universo dos pequenos leitores sem excessivas preocupações didáticas, mas buscando recuperar os momentos chave do episódio; *Nero e Nina* (2012), de Mário Cláudio, é um pequeno conto com uma simplicidade tocante onde a história de Pedro e Inês se cruza com a de Nero e Nina, companheiros caninos que, talvez, poderiam estar presentes ao longo da história dos seus donos. Escrita de forma simples e comovente, sem dúvidas é capaz de cativar leitores de todas as idades. E *Inês de Castro* (2015), de Ana Oom, da série Nomes com histórias, traz de forma atrativa a história da Rainha Inês de Castro, uma mulher muito especial, responsável por despertar paixões e ódios muito violentos. Citamos ainda *A lenda de Pedro e Inês* (2011), de Margarida Almeida, uma versão bilíngue (Português e Inglês), bem condensada e recheada de cores e imagens com traços infantis, o que aflora a imaginação do público leitor, além de *Inês* (2015), de Roger Mello e Mariana Massarani, um livro repleto de composições imagéticas em uma abordagem nova sobre a história do amor proibido de D. Pedro I e Inês de Castro. Em destaque para os objetivos desta dissertação, referimos *A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha* (2011), escrito pelo professor e poeta Fábio Sombra que reconta por meio dos versos de cordel uma das mais singulares histórias de amor que o mundo já viu, e também *Almas Livres* (2022), de Leandro de Sousa Almeida, cordel dramatúrgico protagonizado por duas crianças, José e Maria, que por meio da magia da leitura deleitam-se com a história de amor infinito de Pedro e Inês.

Além deste pequeno conjunto de obras inesianas para crianças e jovens, há um considerável número de obras contemporâneas para o público adulto igualmente inspiradas no mito de Inês de Castro que trazem um olhar reflexivo, não somente para a história trágica do par amoroso em si e seu contexto histórico, mas também para a atualidade, apontando para questões políticas e sociais, em particular as relacionadas a gênero. Entre elas, podemos citar o texto teatral *Inês de Portugal* (2008), de João Aguiar, escrito originalmente em 1997 como roteiro fílmico. A obra apresenta um olhar contemporâneo sobre a história de Inês e aborda questões como o poder, a política e os valores da sociedade portuguesa da época. É também de se referir neste contexto o monólogo *A Boba: três insônias e um despertador* (2006), protagonizado por uma mulher acometida de nanismo que desempenhava a função de boba da

corte de Afonso IV e que, por obra do destino traçado pela dramaturga Estela Guedes, acaba indo viver na lixeira de um computador. Conforme anotado por Andrade (2011), a boba, figura contraditória, ambígua, compósita, ao sair da lixeira, faz muitas revelações polêmicas da corte portuguesa.

Outro monólogo também, “Falas da Castro”, inserido em *Antes que a noite venha*, de Eduarda Dionísio (1992, 2005), traz a perspectiva de multiplicidade da identidade feminina a partir de três falas de uma mulher comum do século XX, designada como Castro, dirigidas a si mesma por meio de um espelho, com quem ela contracenava. Sendo uma, esta Castro termina por ser muitas que (re)vivem, (re)pensam e (re)sofrem o trágico da violação do seu direito à vida, ou, em outras palavras, a epidemia do feminicídio instalado no mundo desde tempos imemoriais. Mulheres que dialogam com tantas outras, mulheres de ontem, hoje e do amanhã (Andrade e Oliveira, 2024; Oliveira, 2023).

Há também o já citado *Noites de Inês-Constança* (2005), de Fiamma Hasse Paes Brandão, texto teatral sobre o mito inesiano com três atos e um epílogo. O grande debate que esse texto suscita é uma investigação dos fundamentos de uma relação amorosa em novos tempos e a procura da natureza essencial do Homem e da Mulher. Nesta obra, Inês e Constança representam as faces inseparáveis da essência do feminino que, paulatinamente vão se confundindo em uma única imagem, a análise da relação homem-mulher e do sujeito consigo mesmo e com o mundo enquanto espaço de existência.

Também temos outra importante ressignificação da figura de Inês de Castro no século XX apresentada na obra *Negra Bá* (1959), da romancista, contista e dramaturga brasileira, Heloísa Maranhão. Na peça, Inês de Castro é refigurada de modo a transcender o papel tradicional de vítima. Narrada pela voz da personagem Negra Bá, uma mulher afro-brasileira ex-escravizada, essa outra Inês é uma mulher reinante em busca de sua própria voz em meio às adversidades, permitindo que a personagem seja vista não apenas como ser passivo, mas como sujeito ativo em sua própria narrativa. A autora reconfigura a personagem inesiana construindo uma narrativa contemporânea que dialoga com questões relevantes sobre identidade, gênero, raça, amor e resistência e esperança.

Cabe enfatizar que dentre as obras citadas, algumas trazem um caráter mais histórico da vida do casal, assim como a presença de questões que, engessadas pela tradição, ainda podem ser facilmente percebidas nos dias atuais, servindo de base para a ressignificação de novas narrativas com o vislumbre de mudanças.

Entre estas obras inesianas na contemporaneidade, destacamos as que trazem Inês de Portugal para o Nordeste do Brasil, especificamente para as terras sumeenses em solos

paraibanos, compondo a já referida coletânea *Inês&Nós: Trinta e uma novas história de Inês de Castro*. Esta cumpre a proposta de divulgar amplamente os principais resultados do intercâmbio entre docentes e discentes brasileiros e portugueses que, inspirados na história trágica de Pedro e Inês, tomaram como mote para suas reinvenções questões de amor, paixão, poder, vingança, violência, igualdade de direitos entre mulheres e homens, e outros eixos temáticos desenvolvidos durante o projeto **Inês&Nós**. A antologia luso-brasileira intercultural congrega obras de autores portugueses e brasileiros de temática relacionada ao mito de Inês de Castro à luz dos novos enfrentamentos de mulheres inesianas do século XXI, destinando-se, sobretudo, a contribuir como suporte crítico-conceitual na construção de estratégias de políticas públicas de enfrentamento às desigualdades, preconceitos e violência de gênero, em particular aquelas cometidas em contextos familiares (Andrade, 2021).

As trinta e uma novas histórias inesianas integrantes dessa coletânea e suas respectivas autorias são as seguintes: **1-** Uma história de Pedro e Inês (Ana Guilhermina Pinto); **2-** História de Inês da Beatriz (Beatriz Silva); **3-** Inês e Pedro (Bruna França); **4-** História de Inês da Bruna Marujo (Bruna Marujo); **5-** Amor e caminho de Inês (Carlos Eduardo Nascimento); **6-** Inês, Meu Anjo (Carlos Henrique Andrade); **7-** História de Inês de Catarina (Catarina Vale); **8-** Para sempre Minha Inês (Edilene Oliveira); **9-** Amor que supera a morte (Ednalva Silva); **10-** Inês é viva e dona de sua vida (Fernanda Costa); **11-** Inês, a primeira rainha negra (Gabriela Oliveira); **12-** História de Inês do Gonçalo (Gonçalo Silva); **13-** Inês e Pedro do cariri paraibano (Hosana Torres); **14-** História de Inês da Jacinta (Jacinta Sousa); **15-** Amor de morte e vida (Juciquely de Queiroz); **16-** Pedro e Inês, os frutos do amor (Juliana Nascimento¹¹); **17-** História de Inês do José (José Nunes); **18-** Já é tarde, querido (Leandro Almeida); **19-** História de Inês da Mafalda (Mafalda Loureiro); **20-** Outra história de Inês (Maria Das Graças Silva); **21-** História de Inês da Maria João (Maria João Alves); **22-** O poder do amor verdadeiro (Maria Simone Santino); **23-** Inês é traída (Mayara Oliveira); **24-** História de Inês do Pedro Miguel (Pedro Miguel Alves); **25-** Pedro e Inês além do tempo (Rita Souza); **26-** História de Inês do Rui (Rui Torres); **27-** O amor acontece (Tamires Candido); **28-** Inês, a faxineira (Tiago Silva); **29-** Amor que acontece (Wagner Xavier); **30-** Um diálogo improvável (Beatriz Silva, Bruna Marujo, Catarina Vale, Gonçalo Silva, Jacinta Sousa, José Nunes, Mafalda Loureiro, Maria João Alves, Pedro Miguel Alves, Rui Torres); **31-** Almas livres (Leandro Almeida).

¹¹ Obra de minha autoria enquanto estudante de graduação da Licenciatura em Educação do Campo no ano de 2020 pela Universidade Federal de Campina Grande (UAEDUC/UFCG/CDSA).

Em vista dessas reinvenções do percurso inesiano, os estudantes-autores viveram a experiência pessoal de libertar Inês de várias prisões às quais foi submetida, sendo evocada à vida em diferentes tempos e espaços, libertando-se dos ferrolhos da morte, trazida “da tumba à retumbância” (Andrade, Almeida, Barros, 2023), uma Inês recomeçada, de muitos nomes mas sempre a mesma Inês que despertou uma paixão desmesurada em D. Pedro, e que também cativou paixões e inspira poetas e artistas por todos os lados através da sua história de amor trágico. Ao tornarem-se produtores dessas pequenas grandes histórias, enquanto potência utópica de mudança (Couto, 2014), estes estudantes elevam a Rainha póstuma ao protagonismo não somente de uma ou duas, mas em todas as suas trinta e uma novas e desse modo a Rainha-Morta continua a ser vivificada e a reinar postumamente no século XXI transpondo fronteiras num enlace entre diferentes povos e culturas.

Isso nos remete ao que enfatiza Carlos Reis (2017), ao tratar do conceito de *sobrevida* em seus estudos sobre a constituição da figura de ficção. Da perspectiva teórica elaborada pelo autor, o personagem de ficção, em sua dimensão ajustada aos novos tempos, representa uma força de movimento, na qual reside potencialidades que lhe conferem o poder de refiguração e reconstrução a partir de sua constituição original. Esse conceito refere-se justamente à capacidade dos personagens literários de transcenderem o tempo e o espaço, mantendo-se relevantes e vivos na memória coletiva ao longo das gerações.

Nesse sentido, o pesquisador afirma que os personagens literários – e, por extensão, segundo podemos compreender, os textos em que vivem –, possuem uma vitalidade inerente que os permite dialogar com novos públicos e responder a novas perguntas, mantendo-se significativos e influentes, não se limitando à mera sobrevivência textual das obras literárias entre tempos distintos, mas envolvendo um processo dinâmico em que “o texto abre-se a composições colaborativas e a múltiplas vozes enunciativas” (Reis, 2017, p. 133), prolongando a existência dos personagens. Esses novos textos, com novas roupagens, com novas vidas ou sobrevidas, em tempos pretéritos ou atuais, configuram, como bem lembrado por Andrade (2025), o vínculo interminável entre a ressurreição de Inês de Castro, sendo outra e ela, e a infinitude do texto em sua eterna metamorfose de ser outro a cada vez que é lido¹².

Dentro desses moldes, no caso das *sobrevidas* inesianas, conforme observado por Andrade (2025), seu ponto de partida não é o mundo ficcional de onde saem as figuras de ficção, mas o mundo real, onde Inês de Castro viveu factualmente, ou seja, os fatos históricos e documentais, sua vida e morte, são recontados prolongando a existência de novos sentidos

¹² Ao elaborar sua argumentação, Andrade (2024) também se inspira no pensamento de Emanuele Coccia (2020) em seu livro *Metamorfoses*.

do mito diante da possibilidade de criação de um mundo utópico sem feminicídio e outras formas de violência pelas quais as mulheres são submetidas. Assim, as *sobrevidas* de Inês de Castro, como observado até aqui, não se restringem apenas a perpetuação da sua história e sua vida, ainda que simbólica, por entre os tempos e espaços, mas trata-se dessa perpetuação em modo de transformação. Isto, portanto, reverbera na teoria formulada pelo filósofo italiano Emanuele Coccia (2020) em sua obra *Metamorfose*, na qual o autor utiliza o conceito de metamorfose para descrever como todos os seres vivos, desde as plantas e animais até os seres humanos, estão constantemente em um estado de intrincada e, muitas vezes imperceptível, transformação. Para Coccia, essas transformações não são meramente físicas, mas contínuas como a essência da existência. Vemos, portanto, esse processo de metamorfose presente do texto literário, não somente no que se refere ao processo de leitura, mas na escrita de “novos textos que darão existência a outros novos textos, gêmeos de si por carregarem em seu corpo o corpo, sobretudo o simbólico, daquele que lhe deu origem, e assim indefinidamente, num contínuo retrospectivo até às fronteiras do primeiro texto alguma vez produzido humanamente” (Andrade, 2025, p. 18).

Tudo isso, como se vê, nos remete a um fato: Inês vive – tal como afirma Andrade (2007) em seu projeto de pesquisa *“Inês é viva!”: a paixão amorosa na dramaturgia portuguesa contemporânea de autoria feminina*, desenvolvido no âmbito da Universidade do Algarve, em Portugal¹³. Assim, seja no contexto acadêmico, onde vem sendo estudada e interpretada sob inúmeros aspectos há décadas, seja nos campos da literatura e outras artes, a história de Inês de Castro vem sendo contada, (re)contada, e (re)escrita por muitos, e os muitos disseminam o amor de Inês e Pedro por todos os cantos até onde se pode chegar, aumentando cada vez mais o número de apaixonados por esse “amor que move toneladas de pedras” (Murmúrios de Pedro e Inês, 2019), um amor que supera a morte, tal como Maria Leonor Machado de Sousa descreve em *Inês de Castro: um tema português na Europa*:

A vontade de um rei provocou um episódio trágico, fruto de tempos rudes, em que a força era a lei (...). A vontade de outro rei impediu o seu esquecimento e deu-lhe a dimensão do mito, um mito que implica também uma violência – o triunfo do amor para além da morte. (...) o amor ultrapassa, na história de Pedro e Inês, os limites e os significados de outras histórias lendárias, como as de Tristão e Isolda ou Eloísa e Abelardo, pois o episódio português supera a própria morte. (Sousa, 2005, p. 64).

¹³ O projeto foi executado com bolsa de pesquisa da Fundação Calouste Gulbenkian.

Por meio disso, é justo dizer que o imaginário inesiano foi e continua sendo disseminado em diferentes espaços, tempos, mídias e linguagens as mais variadas e possíveis. Este processo vem sendo desvelado pelo tempo, tornando-se cada vez mais patente, além de histórias adaptadas e levadas a diferentes públicos, que independentemente da idade, podem ser cativados por essa história trágica e mágica de amor, morte e saudade.

2.4 Inês em cordéis brasileiros

A literatura de cordel, como tradição oral e escrita profundamente enraizada na cultura popular brasileira, tem desempenhado um papel essencial na difusão de narrativas históricas e lendárias. No entanto, observa-se uma notável carência de obras brasileiras desse gênero dedicadas à figura de Inês de Castro, especialmente voltadas para o público infantil e juvenil. Dada a riqueza do potencial narrativo e trágico de sua história, que combina elementos de romance, poder e morte, a ausência de adaptações em cordel representa uma lacuna significativa no repertório literário, o que dificulta sua popularização entre os leitores mais jovens. Além disso, a escassez de cordéis inesianos voltados para este público priva os/as leitores/as de um contato inicial com um episódio histórico que ressoa em múltiplas expressões artísticas e literárias ao longo dos séculos.

Ainda assim, outro aspecto relevante quanto a esta carência é que ela impacta também o repertório escolar que deixa de se beneficiar de cordéis inesianos como recurso pedagógico interdisciplinar, dado que a história de Inês de Castro permite conexões para além da literatura e, por exemplo, da história, incluindo discussões sobre gênero, violência e feminicídio, temas que podem ser levados de forma didática e crítica ao contexto da sala de aula. Tendo isso em vista, no contexto educacional, a adaptação dessa narrativa para a literatura de cordel não apenas preenche uma lacuna na difusão da história lusófona, da qual a brasileira faz parte, mas também se apresenta como uma ferramenta pedagógica para a conscientização e prevenção das violências e desigualdades contra as mulheres desde a infância, estimulando reflexões sobre suas consequências, destacando a necessidade do respeito às mulheres e da promoção de relações baseadas na igualdade de direitos, em especial o direito à vida.

Entre os cordéis brasileiros dos quais se tem conhecimento na perspectiva de reinvenção da história inesiana, evidenciamos o cordel *O caso de Pedro e Inês – Ines(quecível) até o fim do mundo* (2015) do professor, poeta e crítico literário, Francisco Maciel da Silveira, ilustrado por Dan Arsky.

Figura 02: *O caso de Pedro e Inês – Ines(quecível) até o fim do mundo*

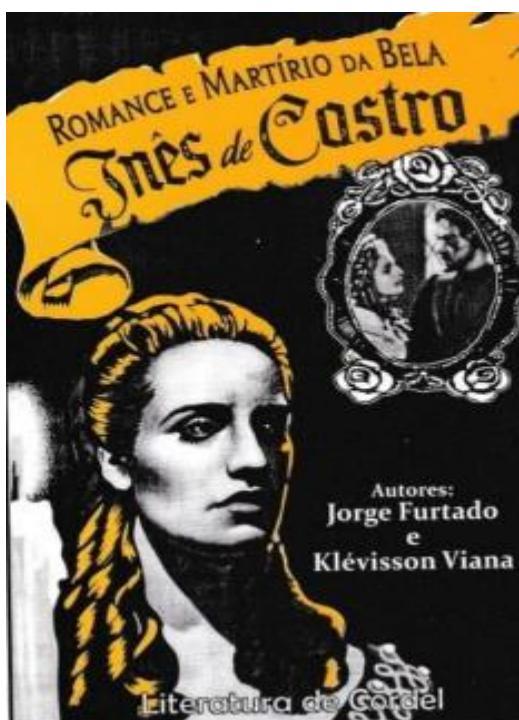


Fonte: Maciel, 2015

Alinhando criatividade ao rigor poético, esta versão em cordel já sugere no título a perenidade do mito inesiano, enfatizando o caráter inesquecível da história e sua relevância ao longo do tempo. É importante notar que a ilustração da capa traz uma estética que se aproxima da literatura de cordel, com traços simples e expressivos, tais como os traços da xilogravura, e um fundo em tons de bege que remete ao papel envelhecido e a uma estética rústica e artesanal. Entretanto, apesar da grande relevância desta obra no contexto dos estudos acerca de cordéis inesianos, ela dialoga principalmente com leitores jovens e adultos mais familiarizados com o gênero. Este direcionamento do público se dá, em grande parte, ao tom mais explicitamente trágico da narrativa, à complexidade dos temas abordados e à linguagem que, mesmo sendo acessível e ritmada, contém construções que exigem um nível de compreensão mais avançado, mantendo assim, uma estrutura mais próxima do cordel tradicional para o público adulto.

Outro cordel em destaque é o *Romance e martírio da bela Inês de Castro* (2012) de Jorge Furtado e Klévisson Viana. É também um poema longo, construído em sextilhas seguindo a métrica tradicional da escrita neste gênero. Nele, a imagem de Inês, por todo o amor e sofrimento que passou, diante de sua morte trágica, ganha contornos da figura de mártir, tal como descrito no título.

Figura 03: *Romance e martírio da bela Inês de Castro*



Fonte: Furtado e Viana (2012)

Neste cordel, pode-se verificar que a ilustração principal da capa apresenta um retrato realista e intenso de Inês de Castro, com um olhar sério e expressivo, reforçando o tom trágico da sua história. Pode-se inferir também que o uso do preto e o branco, com detalhes em amarelo, remete ao contraste característico das xilogravuras do cordel tradicional, mas com um refinamento visual mais moderno. A menção explícita a *Literatura de Cordel* na parte inferior da capa reforça a intenção de enquadrar essa versão da história de Inês dentro da tradição do cordel. Observa-se que nesta versão da narrativa, os autores dão ênfase ao episódio da vingança cruenta de Pedro contra os assassinos de Inês, dado que, o infante, ao capturá-los retira-lhes o coração, comendo-o em macabra refeição (Furtado; Viana, 2012, p. 13), retratando de forma direta e impactante, a brutalidade do ato. Esse tipo de representação, embora em consonância com os aspectos da dimensão trágica e vingativa da lenda, é inadequado para o público infantil, considerando que tal cena pode ser emocionalmente perturbadora e inapropriada para seu nível de desenvolvimento emocional e cognitivo. Outra observação a ser feita é que os poetas focam com demasia nas questões políticas da história, e pela complexidade das relações de poder envolvidas, seu destinatário é o público jovem e adulto, visto que conseguem assimilar melhor tais assuntos.

Com base no que foi discutido, e ratificando a importância da menção à existência de um número reduzido, mas valioso de um repertório inesiano escrito na linguagem de cordel, enfatizamos que nossa análise crítico-interpretativa está focalizada em cordéis brasileiros

destinados ao público infantil como estratégia de prevenção à violência contra a mulher, preconceitos e o feminicídio, como nas obras analisadas a seguir¹⁴.

2.4.1 A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha, uma história trágica bem humorada contada para as crianças

Fábio Sombra, além de poeta e cordelista, é músico repentista, pesquisador e ilustrador da cultura popular, aspecto este que aborda em suas obras literárias infanto-juvenis. O autor costuma utilizar elementos modernos que atraem a atenção do público leitor. É membro da Academia Brasileira de Literatura de Cordel (ABLC), ocupante da Cadeira 3, dedicada ao poeta Firmino Teixeira do Amaral.

A lenda do violeiro invejoso e *Vladimir e o navio voador*, livros que publicou em 2005 e 2014, respectivamente, foram premiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) com o selo Altamente Recomendável Para os Jovens. Entre suas obras, citamos ainda *A bruxa Jezibaba e a menina bordadeira* (2014), *A peleja do violeiro magrilim com a formosa princesa Jezebel* (2008), *Armando e o mistério da garrafa* (2009) e *As dez filhas do seu João* (2010), além da que selecionamos para o presente estudo, *A história de Inês de Castro, ou a dama lourinha que depois de morta virou rainha* (2011), sobre a qual passamos a tratar a seguir.

Referente à justificativa para a escolha desta leitura comparativa de um cordel dramatúrgico com um cordel ilustrado, deve-se à observação quanto ao fato de ambos apresentarem semelhanças significativas em termos de abordagem criativa da temática inesiana por meio de diálogos entre os principais personagens históricos. Esses diálogos entre personagens mais expressivos, podem sugerir, no contexto do cordel ilustrado de Fábio Sombra (2011), por exemplo, que esta obra contém uma estrutura que se assemelha à de um texto dramatúrgico.

Se no cordel dramatúrgico *Almas Livres* há a disposição de falas dialogadas entre personagens centrais, a exemplo de Inês de Castro e D. Pedro, no cordel ilustrado (...) *A dama loirinha* (...), observamos o que seriam diálogos entre a voz narrativa e/com personagens como D. Afonso IV e os três fidalgos conselheiros. Assim, no caso do cordel ilustrado,

¹⁴ A presente análise-interpretação expande e aprofunda discussões apresentadas no artigo intitulado: *Inês de Castro entre o trágico e o mágico em Almas livres e em A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou* (Andrade; Araújo; Almeida, 2024) publicado na coletânea *Diálogos interculturais e tendências utópicas: Inês de Castro nas dramaturgias portuguesa e brasileira na perspectiva de mulheres*, como parte do material desenvolvido com base nos referenciais teóricos desta dissertação.

podemos compreender que por meio do recurso da fala da voz narradora, acompanhada das ilustrações, há a presença de uma ação dialogada próxima a uma ação dramática, possibilitando que os leitores se conectem efetivamente com a história e, por conseguinte, entendam mais amplamente as motivações por trás das ações dos personagens.

Ao visualizarmos o referido cordel em sua materialidade, destaca-se a impressão em um formato híbrido de folheto-livro, dado o seu tamanho maior que o folheto de cordel convencional e mais estreito que o tamanho padrão de um livro. Observa-se também que a ilustração da capa contribui para antecipar algumas informações importantes para o leitor, como, por exemplo, o título já rimado e a ilustração feita em xilogravura apresentando os principais personagens do enredo, direcionando também o público para o tipo de leitura que será feita. Importante salientar também que, na contracapa, onde contém as informações catalográficas, indica-se sua classificação como “Literatura infantojuvenil brasileira”, especificando o público a qual se destina.

Figura 4: Capa do cordel: *A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha*



Fonte: Sombra (2011)

Posteriormente, destaca-se que em sua apresentação da obra, o autor retoma o já citado provérbio popular em língua portuguesa, “Agora é tarde, Inês é morta”, trazendo pontuações relacionadas a sua criação e perpetuação para além dos séculos. Sombra também revela que o

seu interesse pelo tema surgiu após uma de suas viagens a Portugal, na qual, tomado de paixão pela história do casal, resolve recontá-la por meio do cordel em sextilhas. Desse modo, os versos escritos sumarizam alguns elementos fundamentais do mito inesiano seguindo os moldes da linguagem poética do folheto de cordel. Portanto, ler o folheto de cordel sem conhecer a versão clássica da história não compromete a leitura, uma vez que o autor traz todas as informações centrais e mais importantes para a compreensão de sua versão.

Ainda podemos notar que as xilogravuras criadas por Sombra (2011), são utilizadas não apenas para potencializar a compreensão da história, adicionando, de fato, uma dimensão visual correlacionada à tradição do cordel à experiência de leitura de forma mais imersiva para os leitores, mas também para abrir caminhos para outras práticas leitoras da obra, a exemplo das que se podem realizar com recursos do teatro, podendo também pensar na leitura encenada e na sua apresentação como espetáculo teatral. Há, pois, além da ilustração da capa, na qual se vê o par amoroso, outras quatro ilustrações que sugerem, elas mesmas, serem concebidas para além das páginas do livro, ou seja, como cenas: a primeira, nas páginas doze e treze (12-13), apresenta as personagens Constança, Inês e o personagem Pedro, no momento em que o príncipe, tomado pela beleza Inês, apaixona-se por ela, e não por Constança, sua predestinada em casamento. O momento da atração fatal é destacado por Sombra da seguinte forma:

Quando Pedro viu sua noiva
Não sentiu muita alegria.
Gostou, sim, de Inês de Castro,
Uma jovem, loura e esguia,
Que era aia de Constança
E dama de companhia.
(Sombra, 2011, p. 12)

Figura 5: Pedro conhece Inês e Constança



Reproduzido com autorização

Fonte: Sombra (2011)

A segunda ilustração encontra-se nas páginas dezoito e dezenove (18-19) em que o autor faz a representação do momento em que os fidalgos conselheiros do rei Afonso IV chegam ao Paço de Santa Clara, junto à Fonte dos Amores, para cumprir o decreto real de assassinato da Castro que, clama por sua vida, dizendo: “tenho filhos pequeninos/ E a mais nova mama e chora. / Senhores, poupem minha vida, / É uma mãe que vos implora!” (Sombra, 2011, p. 18). Esta passagem, juntamente com a ilustração criada pelo autor, representa um dos momentos mais dramáticos da narrativa, em que Inês de Castro suplica por sua vida diante de seus algozes, apelando para a compaixão ao mencionar seus filhos. A construção desses versos, por sua vez, reforça a dimensão humana e materna de Inês de Castro, deslocando momentaneamente o foco da tragédia amorosa para um apelo emocional baseado na maternidade.

Figura 6: Inês clama pela vida



Fonte: Sombra (2011)

A terceira e última representação que Fábio Sombra faz encontra-se nas páginas vinte e dois e vinte e três (22-23), em que, em momento posterior à exumação dos despojos mortais de Inês de Castro, o seu cadáver esquelético é instalado no trono real. Na ilustração, o autor retoma a passagem do pavoroso beija-mão, em que a caveira coroada da Rainha tem sua mão beijada por um nobre da corte portuguesa.

Figura 7: Representação do beija-mão póstumo



Fonte: Sombra (2011)

Diríamos, portanto, que essas ilustrações com traços próximos aos de xilogravuras como elemento visual complementar à narrativa – dado que não apenas ilustra o enredo, mas transforma a recepção da história ao associar imagem e palavra –, sugerem possíveis representações das/dos personagens que poderiam inspirar crianças e jovens numa atividade criativa de representação ou de leitura encenada, em que figurinos e cenários característicos da realeza portuguesa do século XIV poderiam, por exemplo, fundir-se aos do universo sertanejo do Nordeste do Brasil.

Nesta visão analítica do cordel de Fábio Sombra (2011), observamos a presença de uma poética para além dos elementos estritamente textuais destacados na escrita do poeta. O cordelista inicia a sua narrativa pedindo inspiração a Camões – poeta de renome da literatura portuguesa que escreveu sobre Inês no Canto IV de *Os Lusíadas* – enfatizando que a história contada é real, com uma mistura da lenda ao enredo original em forma de cordel. No decorrer da narrativa híbrida de história e de lenda, observa-se que Inês de Castro, como na grande maioria das obras inesianas, para não dizer na totalidade, é destacada por sua beleza, dado que a protagonista é apresentada pelo narrador como “Uma jovem, loura e esguia” (Sombra, 2011, p. 12) e por tais atributos era temida entre as mulheres, em especial D. Constança Manuel, esposa de Pedro.

Sabe-se que Pedro não foi capaz de resistir a tamanha beleza da Castro e logo se apaixonou em desvario por ela. Mesmo em meio às contrariedades políticas, sociais e familiares, o afeto desmedido entre o par amoroso permanecia, e em ritmo crescente. Fábio Sombra (2011) preserva os traços mais marcantes da vida de Inês de Castro, desde a paixão avassaladora que desperta no jovem Pedro, a separação do casal por ordens do rei D. Afonso IV, pai do infante, o exílio por ele decretado, quando ela volta para o Reino de Castela,

seguido mais tarde de sua morte. O poeta ameniza os relatos da vingança de Pedro, tratando os assassinos de sua amada de forma abrandada ao longo dos versos pelo recurso linguístico do humor característico da literatura de cordel, apresentando temas importantes da condição humana de uma maneira menos áspera para o público destinado, estimulando reflexões apropriadas à sua faixa etária.

Quanto à figura de Inês de Castro no enredo recontado por Sombra, observamos que é delineada como uma mulher demasiadamente corajosa que ama seus filhos e que, ao ser surpreendida pelos seus algozes, clama por piedade: “Tenho filhos pequeninos/ E a mais nova mama e chora/ Senhores, poupem minha vida/ É uma mãe que vos implora!” (Sombra, 2011, p. 18) autodeclarando-se, portanto, em sua condição de mulher-mãe disposta a humilhar-se por sua prole. Mas, nem isso foi suficiente, para anular a alegada razão de Estado, pela qual terá sido (im)preciso que Inês fosse morta e assim se tornasse eterna, revivida incessantemente séculos depois por artistas e estudiosos, seja como símbolo da força e ousadia de mulheres que lutam por sua vida e liberdade, seja como expressão simbólica da identidade cultural portuguesa, ou ainda, como enigma cujo magnetismo atrai apreciadores de sua história para além das fronteiras lusófonas.

Assumindo o trono português após a morte do seu pai, Pedro desenterra e coroa a sua amada. O reconto produzido por Sombra em versos de cordel destaca:

A defunta em belos trajes
(em seu trono, sentadinha)
Teve as mãos secas beijadas
Pela nobreza mesquinha
Triste Inês: depois de morta
Pôde, enfim, virar rainha
(Sombra, 2011, p. 23).

Esta estrofe é exemplar do processo de adaptação feito pelo poeta, a partir do verso posto entre parênteses. O uso do adjetivo no diminutivo – “sentadinha” – utilizado para referir o que conta a lenda sobre a cerimônia da coroação, incluindo o tétrico beija-mão a que foram obrigados nobres e vassalos da corte portuguesa sob as ordens de Pedro, tanto resume como simplifica a complexa trama do episódio inesiano quanto também ameniza seus elementos violentos e trágicos, inclusive os mais macabros pertencentes à dimensão da lenda e do mito. Tal procedimento linguístico é reconhecido no contexto da poesia de cordel, em que a recriação de temas e enredos tradicionais vale-se da utilização de palavras e expressões que são compreensíveis e adequadas ao público destinatário a que se dirige quem reconta a

história, como bem argumenta a professora Maria Ignez Novais Ayala, em seu emblemático artigo “Riqueza de pobre” (1997).

As ilustrações na forma de xilogravura, criadas pelo próprio Fábio Sombra, dão um toque mágico para a sua (re)invenção da história, argumento que dialoga com as ideias de Almeida, Andrade e Barros (2020), de que a relação entre o texto e a imagem é o sustentáculo da adaptação-encantamento, a qual repousa, sobretudo, pela maneira como uma história de natureza trágica pode ganhar encanto e brilho a ponto de ser comparada com um conto de fadas, pelas suas características mágicas e fantasiosas. Anote-se, portanto, que estes outros recursos do campo imagético-visual utilizados pelo poeta guardam uma potência performativa evidente que pode impactar, de modo ampliado, as/os leitoras/es quando na leitura do cordel forem estimulados a construir, na imaginação, uma representação “teatralizada” das personagens e suas ações ao longo do enredo recontado.

2.4.2 *Almas livres*: a magia do protagonismo de crianças leitoras para sonhar e florear o mito dos amores de D. Pedro e D. Inês de Castro

Almas livres, que integra a coletânea *Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro* (Andrade et al., 2022), configura-se como um texto dramatúrgico escrito em forma de versos de cordel pelas mãos e imaginação criativa do professor pesquisador da temática inesiana, Leandro de Sousa Almeida. O referido cordel é uma produção literária destinada ao público infantil e juvenil, que reflete sobre a capacidade criadora de poetas, em recriar a narrativa inesgotável de Inês de Castro adaptando-a a novos públicos, contextos, espaços e gerações, mantendo viva a memória da Rainha póstuma de Portugal, possibilitando que ela seja descoberta e apreciada pelas gerações atuais e futuras atravessando o Oceano Atlântico e quaisquer que sejam as fronteiras existentes até chegar aos lugares mais interioranos no Brasil, e além.

Almas Livres apresenta-se como uma forma de homenagear a figura mito-histórica de Inês de Castro em toda a sua representatividade na vida do escritor, ao mesmo tempo em que também celebra a capacidade da literatura em revisitar o passado em toda a sua potencialidade de fatos e registros, e reconstruir e ressignificar tudo isto para os leitores de outros tempos. Esse aspecto dialoga com a noção de que a literatura não apenas reflete a história, mas também a transforma, oferecendo múltiplas interpretações e possibilidades narrativas.

Possuindo três cenas ambientadas em: 1) Na escola, 2) No Mosteiro de Alcobaça e 3) De volta à escola; *Almas livres* (2022) projeta a sua história em um cenário de aprendizados e

descobertas que aguçam a imaginação dos leitores. Seu enredo envolve seis personagens, sendo eles: Voz (que narra a história), a Professora (não designada nominalmente), Maria e José enquanto as crianças protagonistas do grande feito de libertação das almas dos amantes, além de Pedro e Inês, cujas almas haviam sido aprisionadas por ordem de feitiçaria.

Adentrando, especificamente, no contexto das três cenas que compõem o cordel, a primeira delas acontece na sala de aula de uma escola portuguesa, na cidade de Alcobaça. A professora está a ler e ensinar sobre a literatura portuguesa dos tempos dos reis, e a certa altura pergunta aos alunos: “Conhecem Inês de Castro/ A dama apaixonada/ Por príncipe casado/ Com sua amiga querida?” (Almeida, 2022, p. 117). Ao iniciar a história, a professora já adianta para os seus alunos de que se trata de um “Romance intrigante/Bem trágico e também/Deveras fascinante” (p. 117), e segue contando a história do casal de enamorados, do momento em que Pedro a conheceu e apaixonou-se por ela, até o momento trágico da ira do rei Afonso IV, pai de Pedro, ao ordenar a sua execução, pois, “Uma mulher não seria/Ameaça ao seu reino” (Almeida, 2022, p. 118). A expressão em destaque ao referir-se à Inês enquanto a mulher que não seria um perigo ao reino português, retoma e ao mesmo tempo contrasta com os eventos históricos, em que Inês foi vista sim como uma ameaça real, devido à sua ascendência galega e à possibilidade de que seus filhos com o herdeiro real pudessem reivindicar o trono português.

A narrativa segue de modo a destacar o momento em que os conselheiros da corte do rei Afonso IV fazem cumprir sua ordem de execução da Castro, trazendo os aspectos em consonância com a historiografia oficial do assassinato da dama galega, porém de uma forma delicada e sutil, que considera o público a que se destina o cordel.

A brutalidade se deu
A uma frágil mulher
Na presença dos filhos
Uma espada a meter
Ela só queria viver
Um amor que é todo seu
(Almeida, 2022, p. 119).

Consoante ao descrito, observa-se que a escolha das palavras selecionadas nos versos sugere um esforço de suavizar a violência sem deixar de transmitir a injustiça sofrida por Inês, descrita como “uma frágil mulher”. A ênfase dada à brutalidade sofrida pela personagem estabelece um contraste marcante entre a força opressora do poder e a vulnerabilidade da protagonista que estava desprotegida e sozinha com seus filhos, reforçando a dimensão emocional e dramática da narrativa. Interessante notar que menção à presença dos filhos

acentua ainda mais o drama, despertando empatia ao destacar o impacto da violência não apenas sobre Inês, mas também sobre aqueles que a amavam. Além disso, a última parte do trecho destacado, explícita de que “Ela só queria viver / Um amor que é todo seu”, reforça, de certa forma, a centralidade do amor como força propulsora da história do casal. Essa perspectiva pode ser especialmente efetiva para um público infantil, à medida em que o foco da história não está nas causas políticas convencionais, ou nas disputas de poder que levaram à sua morte, mas considera-se que a narrativa ressalta um tema mais acessível e emocionalmente significativo para as crianças: o amor; considerando o fato de que este tema está presente desde cedo em suas vidas, seja nas relações familiares, nas amizades e no carinho recebido de seus cuidadores e/ou tutores, permitindo, dessa forma, que a narrativa seja contada de forma mais sensível e pedagógica.

Em seu enredo, o cordel dramaturgico também traz aspectos que estão em consonância com as perspectivas lendárias da história inesiana, em que, Pedro, levado pela força do seu desmedido amor e tamanha saudade que sentia da bela Inês, desenterrou seus restos mortais: “Grande era a saudade/ Que Inês desenterrou” (Almeida, 2022, p. 120). Esta versão adaptada por Almeida, retoma, especificamente, aspectos ligados à exumação do corpo, a cerimônia do beija-mão póstumo e a coroação do cadáver de Inês como Rainha de Portugal, enquanto cenas sinistras exibidas em praticamente todas as tragédias espanholas do século XVII. Para este público, a forma como a passagem é narrada pode ser impactante e até assustadora. No entanto, vemos que a estrutura em versos e a escolha das palavras ajudam a manter um tom de fábula, o que pode atenuar o peso da cena sem necessariamente omitir sua força dramática.

Interessante notar que, já no final da Cena Um (1) – “*Na escola*” –, assim que a Professora acaba de contar a história do casal, ela menciona também a atitude de Pedro em ordenar que fizessem duas arcas tumulares onde seu corpo e de sua amada repousariam até o dia do Juízo Final, momento em que, enfim, suas almas poderiam se reencontrar e seguir felizes para toda a eternidade. A essa altura, Maria, no entanto, faz saber a todos que já conhecia a história do casal Inês e Pedro, porém, apesar de saber onde ficavam resguardadas as arcas tumulares, nunca as tinha visto de perto, mas, tinha curiosidade em conhecer. Eis o trecho em que há o diálogo entre a Professora e a Maria:

PROFESSORA	Mandou fazer as arcas Para guardar os corpos Seu, e também da querida Memória à saudade Gesto de piedade P'ra que a nação lembrasse
------------	--

MARIA
 Eu sei bem, professora
 Sobre essa história aí
 Nunca vi os túmulos
 Mosteiro de Alcobaça
 Me deu vontade de ir
 Fica perto da praça
 (Almeida, 2022, p. 120)

Esse trecho faz referência à decisão de D. Pedro diante de sua devoção e luto pela morte física da sua amada, e dentro desse contexto adaptativo, essa passagem pode ser interpretada como um símbolo de amor eterno e respeito, suavizando os aspectos mais trágicos da narrativa. Tal atitude descrita, enfatiza a intenção de Pedro em preservar a memória de Inês ligada ao sentimento de uma saudade eterna. Já a expressão “gesto de piedade” sugere que Pedro não agiu apenas por amor, mas também como um ato de justiça simbólica, garantindo que Inês fosse lembrada com honra. Essa opção do autor enquanto recriador da história reverbera no fato de que o episódio narrado e adaptado reforça sua importância não apenas como uma história de amor proibido, mas como uma história real que é parte da identidade e da cultura de Portugal, lembrada por toda a nação portuguesa e além-mar, lembrada por entre os tempos e cativando gerações.

Ao final da primeira cena, Maria comunica à professora que irá, junto com seu amigo José, até o local onde ficam os túmulos do casal para conhecê-los e contará na volta como se deu sua visita. A professora, por sua vez, se mostra muitíssimo motivada pela atitude da aluna em querer conhecer mais da história que ela havia contado, ao mesmo tempo em que também busca impulsionar os outros alunos para que também façam o mesmo.

Maravilha, Maria!
 E os outros já sabem
 Podem ir ao mosteiro
 Para aprendizagem
 Certamente não irão
 Perder sua viagem
 (Almeida, 2022, p. 121).

O papel da professora como motivadora nessa cena é primordial, pois ela atua como mediadora entre o conhecimento histórico e o interesse dos alunos. Ao expressar entusiasmo, na frase "Maravilha, Maria!", a professora valida a participação ativa dos estudantes, incentivando o engajamento e reforçando a importância da troca de ideias em sala de aula. Além do mais, ao sugerir uma visita ao Mosteiro de Alcobaça como uma forma de aprendizagem, ela transforma a história de Inês de Castro, recém-narrada por ela, em uma

experiência concreta e imersiva, considerando que, em vez de apenas transmitir fatos ou quaisquer outros registros, a professora desperta a curiosidade dos alunos ao incentivá-los a explorar fisicamente um local histórico, tornando o aprendizado mais significativo. Ademais, a experiência extraclasse sugerida pela professora na narrativa de Almeida (2022), além de impulsionar a curiosidade das crianças também se configura como uma oportunidade de vivenciar a história de forma prática, de modo que os alunos poderão conhecer os túmulos dos reis de Portugal incentivando-os a aprender não apenas pelos livros, mas também por meio da observação, da experiência e da reflexão sobre o patrimônio cultural.

Na segunda cena do cordel, “*No Mosteiro de Alcobaça*”, Maria e seu amigo José enfim vão conhecer os túmulos de Pedro e Inês. Ao se depararem com as arcas tumulares, as cenas esculpidas na pedra com fatos marcantes da história do casal, a menina e o menino ficam encantados, mas, “tocá-los não pudera” (p. 121). Porém, desobedecendo as regras de limite de proximidade, Maria tropeça e bate com a mão no túmulo de Inês, o que desencadeia no despertar da magia: Inês é libertada daquela urna de pedra onde há mais de seis séculos estava trancada por um feiticeiro que não acreditava no amor eterno pregado pelo casal, cuja forma de impedir que isto se tornasse verdade foi aprisionando-os. Sendo, pois, tomada por uma eterna gratidão, Inês pergunta “E, quem fez isso por mim? (...) vejo duas crianças/ Que coisa engraçada. (Almeida, 2022, p. 121).

Inês percebe que as duas crianças foram as responsáveis por algo tão grandioso, protagonistas da quebra da maldição, mediada, ao que se deduz, pela magia da leitura da história de Inês feita pela Professora na escola. Maureen Murdock em seu livro *A jornada da heroína, a busca da mulher para se reconectar com o feminino* (2022), nos lembra que, na maioria dos contos de fadas, a heroína é retirada do seu estado de espera, ou até mesmo de inconsciência, e radical e instantaneamente se transforma para melhor, e o catalisador dessa mudança mágica é, geralmente, um homem. Neste caso, como é trazido em *Almas Livres*, não é o que acontece. Esta realização se dá através da ação de crianças como agentes da mudança, capazes de corrigir injustiças e de transformar o mundo ao seu redor. Tal perspectiva reforça a ideia de que o despertar ou libertação da heroína não precisa ser mediado por um homem ou por um poder superior, mas pode vir da conexão com aqueles que têm a verdade e a habilidade por compaixão – um valor essencial para qualquer sociedade.

As crianças, após libertar a alma de Inês, tomadas ora de susto, ora de encantamento ao ver quão bela era a Rainha Póstuma de Portugal, ficaram extasiadas. Inês, por sua vez, mostrou-se felicíssima por ter sua alma livre, suscitando-lhe o desejo de encontrar o seu amado para também libertá-lo. José, ainda tomado pelo medo, não se mostra animado a se

aventurar pelas trilhas da magia e atuar como um elemento catalisador do encontro e da libertação da alma de Pedro. No entanto, Maria, corajosa e destemida, com seu espírito aventureiro, resolve ajudar Inês a reencontrar aquele que é a expressão do amor capaz de mover toneladas de pedras (Murmúrios de Pedro e Inês, 2019), um amor além-vida, o seu amado Pedro.

José, porém, logo entendeu a grandiosidade do que estava acontecendo com eles e junto a Maria animou-se a desvendar o enigma para a libertação da alma de Pedro do túmulo. Nesse entretempo, o menino começa a ler a narrativa inscrita nas esculturas esculpidas nos dois jazigos reais. Tocado então pela chama daquele amor espantoso, o menino afirma: “Estou surpreso, Maria/ Com as histórias que há/ Um romance de pedra/ Poderia imaginar?” (Almeida, 2022, p. 124). Impressionado pelas representações entalhadas em mármore nos túmulos, bem como cativado com toda a sua emoção, José move-se atrapalhado, mas, muito motivado na missão de libertar o rei Pedro. Neste caso, a ação de libertação da segunda alma não se deu mais por uma desatenção, como no caso de Maria que tropeçou acidentalmente e causou o grande feito, mas como uma missão que impulsionou a seu amigo José a desvendar o mistério do enigma do túmulo para a libertação do amante de Inês. Envolto na missão, José toca deliberadamente na arca e vê o clarão, acabando por empreender a grande realização, a alma de Pedro finalmente libertada.

Tomada por imensa felicidade, Inês faz um pedido especial às crianças: “Contem nossas histórias/ Usem o poder da voz/ Da palavra escrita/ Para que isso se repita” (Almeida, 2022, p. 125). A personagem de Inês de Castro, pela voz e pelas mãos de Almeida (2022), ao direcionar esse pedido às crianças que contam a sua história, reitera sobre a continuidade do passado no presente, além de ser um convite para que novas gerações se apropriem da história, garantindo que ela continue a ser compartilhada e reinterpretada ao longo do tempo. Ainda assim, a felicidade de Inês ao fazer esse pedido pode indicar que a imortalidade de uma história não é apenas no que aconteceu, mas na forma como é contada e sentida por quem a revive. Além disso, há um forte simbolismo na escolha das crianças como portadoras dessa memória, de modo que eles representam o futuro e a renovação, revelando que a história de Inês não deve ser esquecida, mas sim reinterpretada e revivida pelas novas gerações.

Na terceira e última cena do cordel inesiano, “*De volta à escola*”, as crianças contam a todos a aventura empolgante que passaram, das almas que libertaram. Entusiasmadas, as duas crianças relataram ao restante da turma:

As almas dos amantes
 Estão livres pra viver [...]
 Saibam todos da turma
 Fomos agraciados
 Por história profunda
 De encantos quebrados
 Foi o amor quem conseguiu
 Libertar os amados”
 (Almeida, 2022, p. 126).

Mesmo sem se darem conta, exatamente, que o amor por eles referido não estava restrito ao sentimento afetivo que Inês e Pedro sentiam um pelo outro, dado que a revivescência deste afeto precisou do entusiasmo e dedicação que eles nutriram pela história pela qual foram tocados, pois, tal como foi descrito na narrativa, “Liberdade começa/ Onde se nutre o amor” (Almeida, 2022, p. 128), Maria e José, em suas falas, reforçaram junto aos colegas e também à professora, a capacidade de sentir, lembrar e transmitir experiências.

Ao analisarmos a figura de Inês de Castro enquanto personagem do cordel dramatúrgico em questão – lembrando que, assim como aponta Décio de Almeida Prado (1970), “nossa visão dos seres humanos individuais, é extremamente fragmentária e limitada” (Prado, 1970, p. 24) –, observamos que Inês, diante das múltiplas indeterminações do texto literário, se apresenta em *Almas livres* com muita sensibilidade, ou seja, como uma mulher que, após ser liberta de um tumulto, anseia pela presença do seu amado, sendo o primeiro desejo expressado por ela: “Vamos libertar Pedro/ Que na prisão não fique” (Almeida, 2022, p. 123).

Ao mesmo tempo, Inês não deixa de expressar sua imensa gratidão por aqueles que libertaram a sua alma. Em vista disso, observa-se em primeiro plano que ela tinha em si grandes virtudes, entre elas a gratidão, um dos maiores atributos do ser humano, como também demonstra sua indignação ao ser enganada e aprisionada por um feiticeiro sem motivo algum, isto é, “Gente louca sem pudor/ Não acredita no amor” (Almeida, 2022, p. 123). Inês só queria viver um amor pleno e que extraordinariamente se perpetuaria, contudo, possivelmente ela não imaginaria a força desse sentimento que continua a ser vivificado há mais de seis séculos.

Ainda dentro desse exercício analítico desta refiguração de Inês, observamos que ao final da Cena 2, descrita como *No Mosteiro de Alcobaça*, a heroína expressa o seu segundo e ardente desejo: “contem nossas histórias” (Almeida, 2022, p. 125). Revelando o anseio que sentia para que tudo o que ali sucedeu fosse transmitido para além daquele tempo, de forma que as crianças utilizassem “o poder da voz” e da “palavra escrita” para semear este amor por

entre a sua geração, revela-se, neste sentido, a sua confiança numa utopia realizável. Por isso, compreendemos e reiteramos a expressão “*Inês é viva!*” (Andrade, 2007).

Referente aos outros personagens, a menina Maria e o menino José, observa-se que eles veem Inês como uma mulher apaixonada, que exalava beleza, uma “paz infinda” e que vivia um “romance de pedra” com o seu amado Pedro, não somente pelo fato de suas almas, além de seus corpos, terem sido aprisionados nos túmulos. Nota-se ainda que, na percepção das crianças, Inês é vista como alguém cuja capacidade de amar Pedro seria imparável, ou seja, ela mostrava-se incapaz de aplacar o sentimento nutrido pelo amado, como também tal afeto marcava-se pela própria solidez e por sua imensidão e até onde ele pôde chegar – à vida além-túmulo – em toda a sua integridade.

Algo bem singular que também deve-se destacar, relativamente ao modo como a figura inesiana é reconstruída em *Almas Livres*, do ponto de vista de Maria e de José, é que “As crianças percebem/ Sua vontade de viver” (Almeida, 2022, p. 124). Para além do que se explicita nessa passagem notadamente quanto ao gosto de apreciar não só o fato de se ter vida, mas também a vida que se tem, anote-se que tal “vontade de viver” remete a uma outra dimensão da existência em um único tempo e em determinado espaço. Esta interpretação encontra consonância com o que é dito posteriormente sobre o desejo de Inês, ou de sua alma, de querer que José e Maria transmitissem a todos o mito dos amores de Pedro e Inês, como referido acima, reivindicando para si o estatuto literário-político de figura de ficção (re)existente e resistente, no sentido de ser posta pedagogicamente em circulação com propósitos de sensibilização e conscientização precoce em relação às violências de gênero, em particular em contextos escolares (Andrade, 2021).

De maneira geral, ao relacionar os dois cordéis, observa-se que tanto Sombra (2011), quanto Almeida (2011), da perspectiva dos pressupostos de Hutcheon (2013), de que a adaptação envolve recriação e reinvenção, não sendo apenas uma cópia do texto fonte, mas uma nova interpretação de um texto anterior em outro contexto e para outro público, pode-se dizer que os autores fazem este processo adaptacional de várias formas, tais como: a) a mudança de tom e linguagem, uma vez que o cordel adota uma linguagem poética, musical, mais leve e próximo do registro coloquial, aproximando-se da oralidade, tornando a narrativa de natureza trágica mais acessível; b) atenuação dos aspectos relacionados a violência, pois, enquanto a história original de Inês de Castro envolve traição, perseguição política e o assassinato brutal de Inês, os cordéis de Sombra (2011) e Almeida (2022) optam por enfatizar a força do amor entre o casal, destacando a beleza da relação e o aspecto lendário da história que perpetua por entre os séculos e gerações, não focando com demasia em questões políticas

e macabras; c) elementos visuais e interativos que fazem parte das obras; no caso do *Almas livres* não há a presença de ilustrações – por ser um cordel escrito no formato dramático –, mas a narrativa construída em formato dramático, seja pela utilização de diálogos, seja também pela ambientação em cenas, estimula a participação ativa na leitura, tornando a experiência mais dinâmica e envolvente, dado que este tipo de adaptação explora elementos fundamentais da oralidade e da performance, centrais, tanto na tradição do cordel quanto na forma como as crianças aprendem e interagem com as histórias. No cordel de Sombra (2011), no entanto, como já exposto neste estudo, há a presença de ilustrações em xilogravura, tornando o livro mais dinâmico e visualmente atrativo para o público infantil. Dentro dos pressupostos de Hutcheon (2013), a adaptação muitas vezes envolve um deslocamento de mídia, e no caso do cordel, a combinação entre poesia, oralidade e imagens em xilogravuras reforça esse conceito. Todos estes pontos destacados trazem ao diálogo as postulações propostas por Carlos Reis (2017), especificamente ao que se refere ao conceito de *sobrevida*, em que, mesmo passando por esse processo de transição transmidiática, a personagem refigurada, no caso, Inês de Castro, ressurgiu com sua nova vida – prolongada –, continuando a fazer sentido em outras mídias, formatos e em novas vidas em outros tempos distintos.

Este processo de adaptação dentro dos moldes dos cordéis também pode ser analisado à luz do conceito de *metamorfose* proposto pelo filósofo italiano Emanuele Coccia (2020), que entende a transformação como um processo contínuo de renovação sem ruptura essencial. Ao contrário da visão tradicional da adaptação como um deslocamento entre mídias ou públicos distintos, Coccia propõe que qualquer obra já carrega em si a potência de múltiplas versões, pois a metamorfose é inerente à existência das formas culturais, de maneira que, desde o nosso nascimento passamos por inúmeras experiências de mudanças, logo, tal como observado pelo autor, no ato metafórico, mudança de si e mudança do mundo coincidem. No caso do texto literário, enquanto organismo vivo, ocorrem, por meio do processo de adaptação as mudanças de público, linguagem, e enredo, permitindo que ele continue a existir e a se transformar em novos textos, num contínuo processo de transformações, sempre mutáveis e abertas à novas interpretações e significados. Assim, a adaptação de um cordel para o público infantil não é, o que se poderia supor, precipitadamente, uma mera simplificação, mas uma reinterpretação que permite que a obra continue viva, preservando sua essência enquanto assume novas formas de existência, adaptadas a diferentes e novos olhares.

3- INFÂNCIAS E LEITURAS INESIANAS

3.1 Concepções de infância: perspectivas históricas

Pensar sobre a infância não é nenhuma novidade no nosso contexto contemporâneo, basta tão somente fazermos uma pesquisa na web que encontraremos inúmeros textos de caráter acadêmicos – ou não –, na Internet com diversas possibilidades interpretativas e até mesmo produções de alcance popular como revistas e jornais que versam sobre este tema que vem sendo trabalhado sob a ótica de diferentes vertentes do conhecimento, especialmente nas ciências humanas, biológicas e sociais que desafiam-se a desvendar os caminhos dos estudos sobre essa etapa tão importante da vida.

Partindo do pressuposto de que existem diversas enunciações acerca das concepções de infância, nosso objetivo não é eleger um único conceito ou definição, mas é, inicialmente, refletir como estes conceitos foram se constituindo ao longo dos anos à medida em que algumas áreas de conhecimento foram agregando em suas análises o tema infância.

Definir o termo *infância* não é uma tarefa fácil, de maneira que essa definição pode mudar de acordo com o referencial que se escolhe, uma vez que este determinará as bases para o conhecimento não somente do termo em si, mas da própria construção deste ao longo dos séculos. Partindo primeiramente da própria definição da palavra, segundo o Dicionário Aurélio da língua portuguesa, o termo faz referência à criança de pouca idade, como um período de crescimento do ser humano que vai desde o nascimento até a puberdade. A palavra “infância” em sua origem etimológica em latim é *in-fans*, que significa *sem linguagem*. Dentro do contexto da filosofia ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, conhecimento, racionalidade, no sentido em que a criança é vista com um ser passível de ser adestrado, moralizado e educado (Castro, 2010).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) traz a definição da criança como a pessoa até os 12 anos de idade incompletos. Por meio disso, e como já anotado por Khulmann Jr. (1998), observa-se que o significado genérico da infância está diretamente ligado às transformações sociais, culturais, e econômicas da sociedade de um determinado tempo e lugar, e até mesmo às peculiaridades individuais, e que os significados e concepções de infância acompanham as transformações sociais ao longo dos anos, pois, cada sociedade possui seu próprio sistema de classes etárias associado a um sistema de *status* e papéis desempenhados. Ideia que comunga com Silveira (2000) ao dissertar que a sociedade está sempre em movimento, e estas fases da vida, as vivências da infância, se modificam de

acordo com os paradigmas do contexto histórico. Dessa forma, como afirma o mesmo autor, pensar a infância é também pensar sobre educação, escola, família e a sociedade.

Segundo a linha de pensamento do historiador francês Philippe Ariès (1914-1984), uma referência contemporânea muito importante no que se refere aos estudos da história da infância, somente na modernidade que se afloram os estudos sobre a especificidade infantil. Tais argumentos são registrados em sua obra *História social da criança e da família* (1981). Obra que aborda a evolução histórica e social do conceito de infância ao longo dos tempos e como esse conceito foi sendo modificado e moldado por fatores como, religião, educação, economia e transformações políticas, levando-nos a crer que a ideia de infância é uma construção histórica, uma vez que cada período imprime uma significação que por muitas vezes é atrelada às condições sociais e não somente biológicas.

Mediante a este ponto de vista, Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004) também apontam:

Os fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade de suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e as variáveis de contexto que o definem (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 29).

Por meio disto, é importante destacar que, levando em consideração a diversidade de estudos a abordagens existentes hoje relacionados à infância, nem sempre foi assim. De maneira que, mediante a análise de produções existentes sobre a infância, tais dados nos permitem afirmar que a preocupação com a criança se encontra presente no Brasil e em outras partes do mundo somente a partir do século XIX. Até o século XII, por exemplo, não existia uma concepção de infância, ou primeira idade. Os ciclos da vida não eram claramente demarcados, de modo que as crianças havia um *déficit* de cuidado sobre seus corpos, e muito menos existiam políticas públicas voltadas para a prevenção e valorização da vida, e, provavelmente, ficavam mais expostas à violência dos mais velhos, conforme explicitado por Ariès (1973).

Mediante esta concepção, até o século XVII, de certo modo, a ciência desconhecia a infância, de maneira que nem mesmo eram comuns as representações gráficas que as ilustravam¹⁵, justamente pela pouca importância dada a esta fase da vida, tempo que não fazia

¹⁵ É interessante registrar que, muito embora haja essa carência de registros quanto a este espaço na sociedade destinado às crianças, não significa que ele não exista. O fato é que há muitos achados arqueológicos que legitimam a presença do que parecem ser ‘brinquedos’ ao lado de pequenos corpos, demonstrando que era permitido o brincar, delimitando, de certa forma, um espaço designado para a criança. (Barros, 1995 p.128-129).

sentido fixar na lembrança (Ariès, 1986, p. 56). Curiosamente, na Idade Média, percebe-se que há um contraponto entre dois momentos distintos ao que concerne à representação plástica de crianças: uma que simplesmente não retratava a criança de nenhuma forma, e a outra que, sendo de interesse de representação, era exaltada em seus mínimos detalhes. Assim, percebe-se que, de fato, não há uma linearidade quanto às representações. E para Ariès (2006), o século XIII é o marco que diferencia esses dois momentos. Em sua concepção:

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. (...) Isso faz pensar que no domínio da vida real, e não mais apenas no de uma transposição estética, a infância era um período de transição, logo ultrapassado, e cuja lembrança também era logo perdida. (Ariès, 2006 p. 17-18).

Ariès (1986) ainda anota: “acreditava-se que a criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos” (1986, p. 57). Essa insensibilidade observada diante de nossa visão contemporânea era absolutamente normal nas condições demográficas pouco favoráveis da época visto que as condições gerais de higiene e saúde eram precárias, elevando o nível de mortalidade infantil, considerando que cada período imprime uma significação da infância vinculada mais ou menos às condições sociais.

Porém, o fato é que, a consciência social não admitia a existência autônoma da infância como uma categoria diferenciada do gênero humano. A partir do momento em que começavam a desenvolver suas atividades diárias sozinha, passado o estrito período de dependência física da mãe, as crianças já ingressavam plenamente na sociedade dos adultos e eram representados como tal. Como adultos em miniatura, estas crianças não tinham e sequer sabiam o que era infância, sentimento propriamente dito que era ignorado durante este período.

Ariès fez a afirmativa surpreendente de que o mundo medieval ignorava a infância. O que faltava era qualquer *sentiment de l'enfance*, ‘qualquer consciência da particularidade infantil’, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. [...] A civilização medieval não percebia um período transitório entre infância e a idade adulta. Seu ponto de partida, então, era uma sociedade que percebia as pessoas de menos idade como adultos em menor escala (Heywood, 2004, p. 23).

O autor ainda disserta que, pelo fato de a infância ser um período de transição, era vista como uma fase sem importância, e cuja lembrança também era logo perdida, sendo, portanto, difícil crer que a sua ausência fosse justificada pela falta de habilidades ou competência (Ariès, 1981). Ainda de acordo com o estudioso, quando “a criança deixava os

cueiros, ou seja, a faixa de tecidos que era enrolada em torno de seu corpo, ela era vestida como os outros homens e mulheres de sua condição” (Ariès, 1981, p. 81).

O historiador ainda constata que durante a Idade Média alimentava-se a ideia de uma vida dividida em seis fases. As três primeiras, que correspondiam à primeira idade (nascimento / 7 anos), 2ª idade (7 - 14 anos) e 3ª idade (14 - 21 anos), eram etapas não valorizadas pela sociedade. Somente a partir da 4ª idade, a juventude (21 - 45 anos), as pessoas começavam a ser reconhecidas socialmente. A 5ª idade (a senectude), considerando a pessoa que não era velha, mas que já tinha passado da juventude; e a 6ª idade (a velhice), dos 60 anos em diante até a morte (Ariès, 1973).

Ainda assim, nota-se que até o final do século XIII não existia a caracterização de crianças obedecendo uma expressão particular, real, tal como ela aparecia em determinado momento de sua vida, por exemplo, mas sim uma caracterização de crianças como se fossem homens de tamanhos reduzidos, como pequenos adultos, sem muita diferenciação de expressão em seus traços, algo bem comum nas civilizações arcaicas. Foi, então, somente a partir deste século que “surgiram alguns tipos de crianças, um pouco mais próximos do sentimento moderno.” (Ariès, 2006 p. 18).

Philippe Ariès (1981) ainda registra que a relação criança/infância foi tomando novos contornos a partir dos pensamentos e condutas cristãs da Igreja Católica, especificamente no século XVIII, quando a igreja passou a ressaltar a importância dos laços sanguíneos e acusando a morte de crianças como prática de bruxaria. Isso nos remete ao massacre dos inocentes na época do rei Herodes descrito na Bíblia Sagrada. A matança das crianças está descrita no episódio da Estrela dos Reis Magos, no evangelho da infância de Mateus. Herodes, ao saber da do nascimento de Jesus que seria o Rei dos Judeus, um potencial usurpador de seu trono, ficou tomado por ira e ao reunir os principais soldados, sacerdotes e mestres da lei, ordenou que matassem todas os meninos de até dois anos em Belém e seus arredores (Mt:2).

Semelhantemente, também há outra passagem no Antigo Testamento em que o faraó havia mandado matar todos os recém nascidos dos hebreus: “Então o faraó deu a seguinte ordem: Lancem no rio Nilo todos os meninos hebreus recém-nascidos, mas deixem as meninas” (Ex:1-22). É por meio desta perspectiva da criança enquanto mediadora entre o céu e a terra que, segundo Colin Heywood (2004), passa a se difundir a ideia de que da criança vem a sabedoria, efetivando-se assim a concepção de infância que se fixou somente no século XVIII em que as crianças começaram a ser vistas de forma particular enquanto sujeitos

dispostos de singularidades próprias, seu tempo, sentimentos e mundo próprio, que precisam ser amadas e devidamente educadas no seio da família e nos demais contextos de educação.

Tal progresso, ainda que ligado a uma forte carga cristã – característica da Era Medieval – levou ao reconhecimento da criança enquanto um ser dotado de alma, como já anotado por Ariès (2006):

Embora as condições demográficas não tenham mudado muito do século XIII ao XVII, embora a mortalidade infantil se tenha mantido num nível muito elevado, uma nova sensibilidade atribuiu a esses seres frágeis e ameaçados uma particularidade que antes ninguém se importava em reconhecer: foi como se a consciência comum só então descobrisse que a alma da criança também era imortal. (Ariès, 2006 p. 25).

Essas crianças, enquanto sujeitos, e de acordo com o abordado pelo estudioso em sua análise, só “existiam” caso pertencesse a uma linhagem, uma família, uma comunidade. Essa ideia que parece ser compartilhada por Gélis (1991) ao registrar que “a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo.” (1991, p. 312-313), e fazendo parte dessa coletividade, era automaticamente inserida no contexto formativo da aprendizagem de saberes informais em casa, na aldeia, ou comunidades, na relação com outras crianças da mesma idade ou maiores, e da aprendizagem das regras de participação na coletividade local e de coisas da vida (Gélis, 1991, p. 314-315).

O referido autor considera que a subjetivação da criança começou a ser visualizada após o esfacelamento do corpo coletivo e o surgimento de um corpo cada vez mais individualizado, dando lugar a grupos familiares cada vez menores em que as crianças passaram a ser mais valorizadas e mimadas. Assim, “as aprendizagens da fala, do andar, do comportamento social por parte da criança, eram sinônimas de descontração e prazer para os adultos” (Grumiché, 2012, p. 40). Nascendo assim um sentimento até então desconhecido, a “paparicação”. Ariès (2006), inscreve que este era novo sentimento de infância em que a criança, por sua ingenuidade e graça, tornava-se uma fonte de distração para os adultos (p. 100).

Além dessa fase de paparicos, um filho concebido na época da Renascença, educado em contextos formais de educação, passou a ser um *status* social e os pais, por sua vez, passam a ter um maior interesse na educação formal dos filhos.

Nesse contexto de mudança, a infância passava a ocupar um lugar diferente em que, as crianças, antes vistas como pequenos adultos, sem diferenciação nas vestimentas, atividades, e até mesmo em relação ao trabalho, gradativamente foi sendo mais valorizada em si mesma,

porém, ainda considerada como a idade da imperfeição. Nesta ocasião, a criança passa a ser percebida como um ser inacabado, carente e, portanto, individualizado, produto de um recorte que conhece nela a necessidade de resguardo e proteção. (Narodowski, 2001, *apud* Vasconcelos; Sarmiento, 2007).

Ariès (1981) ainda destaca que é nesse momento em que a criança passa a ser o centro da família demonstrando preocupação em zelar por sua vida, saúde e educação, de modo que a palavra ‘infância’ passou a designar a primeira idade de vida: a idade da necessidade de proteção, que perdura até os dias de hoje, favorecendo assim o surgimento da instituição escolar, considerando, portanto, que a criança é detentora de saberes, que possui direitos, “vez” e “voz”. Assim, “[...] se elabora uma pedagogia do respeito à criança, da celebração de sua naturalidade, de sua autenticidade, de sua inocência em oposição ao mundo adulto pervertido [...]”. (Gagnebin, 1997, p. 94).

Por meio disso, começou-se a criar instituições voltadas especificamente para o trato com as crianças, com o intuito de educar e disciplinar moralmente, dentre elas a instituição escolar. De acordo com Castro (2007), a escola surge “como a principal fonte de socialização e uniformização, ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, assumindo-se ao mesmo tempo como meio fundamental de prevenção e moralização das classes populares” (p. 08). A escola, nesta perspectiva, é vista não apenas como um local de transmissão de conhecimentos, mas também como uma instituição que busca regular e influenciar comportamentos, principalmente daqueles menos favorecidos para que estes se adequem aos padrões das classes dominantes.

Neste sentido, a infância tornou-se algo passível de ser instruída não somente quanto aos parâmetros de aprendizagem social e no seio das famílias, mas também da aprendizagem de conteúdos específicos. Se antes as crianças eram vistas como irracionais, sem domínio psicológico para agir com certa coerência no mundo, aprendendo apenas no convívio familiar e coletivo, com as palavras do mundo, a partir de então elas passam a frequentar lugares específicos destinados à sua formação, a serem percebidas não somente como crianças, mas agora como alunos¹⁶, sujeitos aprendizes.

No entanto, como anotado por Cláudia Terra do Nascimento (et al., 2008), em seu estudo sobre a construção social do conceito de infância, sob o ponto de vista de De Mause (1991), percebe-se, então, “que a primeira preocupação com a infância se ligou à disciplina e

¹⁶ É interessante lembrarmos o próprio significado da palavra aluno: “sem luz” ou “aquele que não possui luz”. De acordo com esta concepção, a “luz”, ou seja, o conhecimento, lhes serão fornecidos dentro das instituições formais de ensino.

à difusão da cultura existente, limitando todo e qualquer movimento infantil destinado ao prazer e ao aprendizado” (p. 8). Logo, durante um longo período, a única abordagem existente era a imposição de uma disciplina rígida infantil que tinha como objetivo moralizar e disciplinar a criança. Carlota Boto (2002) acredita que nesse tempo:

A criança é percebida pelo que lhe falta, pelas carências que apenas a maturação da idade e a educação poderiam suprir. Frágil na constituição física, na conduta pública e na moralidade, a criança é um ser que deverá ser regulado, adestrado, normalizado para o convívio social. (Boto, 2002 p. 17).

Sob este entendimento, na educação formal, a criança é tratada conforme a sua incapacidade, destacando as carências que se acredita que apenas o amadurecimento e a educação podem suprir. Essa perspectiva revela a noção de uma pedagogia estritamente racionalista em que a criança é vista como um ser moldável aos padrões de acordo com as normas e expectativas sociais, e a educação, nestes moldes, é transformada em uma moeda de troca.

3.1.1 Do conceito de infância na contemporaneidade

Pensar a infância na contemporaneidade implica uma série de perspectivas, além de uma variedade de reflexões e autores que contribuem para o aprofundamento dessa temática. Verifica-se que na atualidade, as discussões sobre a infância e a criança estão sendo retomadas e discutidas sob diferentes perspectivas, em que pesquisadores e estudiosos nas mais diversas áreas do conhecimento, historiadores, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, dentre outros, buscam estudar e desenvolver suas teorias a respeito dessa fase tão importante da vida. Portanto, subentende-se que a infância se constitui enquanto um campo em desenvolvimento de estudos e uma temática de natureza multidisciplinar. Logo, ao se buscar uma conceituação sobre a infância na contemporaneidade, é necessária uma contextualização sobre a época em que se pretende embasar, incluindo a retomada de momentos históricos e conexões entre tempos importantes para a formação do conceito, como já foi empreendido, considerando que ser criança nos dias atuais é diferente de o ser nos períodos históricos anteriores. Para Postman (1999), o conceito de infância evoluiu significativamente, passando de uma época em que não havia sequer uma palavra para defini-la até a existência de descrições detalhadas de suas características. Em sua análise sobre a história da infância, o autor afirma que as melhores narrativas sobre qualquer assunto geralmente surgem quando os conceitos estão em declínio e uma nova fase está emergindo.

Ele observa que esse fenômeno está acontecendo com a ideia de infância, não por ela estar desaparecendo, mas devido à transformação das referências que usamos para defini-la.

Naturalmente, vemos hoje a diferenciação e segmentação de diferentes grupos por faixa etária. Crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos ocupam áreas reservadas em espaços diferenciados, como creches, pré-escolas, colégios, igrejas, casas de repouso (ancionato), áreas de lazer, entre outros, nos quais estão diante da construção e institucionalização de diferentes regras para cada fase da vida. Neste sentido em que se constroem valores morais e expectativas de conduta, especificamente para as crianças e adolescentes, podemos citar a título de exemplo, a fundação, no Brasil, de um estatuto para a faixa etária, a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – mais conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Seu surgimento está intrinsecamente ligado à conjuntura de fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização do Brasil em que diversas organizações empresariais e movimentos sociais e sindicais uniram-se para que os direitos das crianças e adolescentes estivessem presentes na Carta Magna. Sobre isto, o advogado, professor universitário e ex-procurador de justiça do Ministério Público de São Paulo, Clilton Guimarães dos Santos, em comemoração aos 30 anos do ECA, explica a criação dessa lei no site do CENPEC Educação¹⁷:

O ECA não nasceu espontaneamente. Ele surgiu do vigor, da força e do combate dos movimentos sociais, que souberam se organizar e influenciar a Constituinte, e praticamente escrever, com as próprias mãos, os textos que hoje estão na Constituição Federal. Isso gerou a possibilidade de inclusive trazer uma legislação de infância – uma ideia, que naquela época era nova, de uma democracia completamente participativa (Santos, 2020 n. p).

Cabe destacar também que a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) – considerada como a mãe do Estatuto da Criança e do Adolescente – já assegurava no Artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária,

¹⁷ O CENPEC é uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos que promove equidade e qualidade na educação pública brasileira. Possui parcerias com redes de ensino, espaços educativos e outras instituições de caráter público e privado, atuando dentro e fora das escolas para diminuir as desigualdades e garantir uma educação de qualidade a todos. E em comemoração aos 30 anos do ECA, no ano de 2020, o CENPEC Educação traz fatos, olhares e dados para entender a importância dessa legislação na garantia e proteção de direitos das crianças e adolescentes brasileiros. Cf. ABE, Stephanie Kim. Conheça a história e a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente. 01 de Julho de 2020. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/conheca-a-historia-e-a-importancia-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-eca>. Acesso em 14 de jul. de 2024.

além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Observa-se, portanto, que foi com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente que estes grupos receberam uma prioridade absoluta em todas as esferas da sociedade. Além disso, o Estatuto prevê a criação de conselhos tutelares para zelar pelo cumprimento desses direitos e atuar em casos de violação. Além do ECA, citamos também a Lei Nº 8.742 – Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993 – que regulamenta e estabelece normas e critérios para a organização da assistência social em prol da infância, da adolescência e da velhice, o amparo a crianças e adolescentes carentes, entre outros que estão instituídos no documento; a Lei Nº 9.394 de 1996, mais conhecida como LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – envolvendo o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos de idade em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais na Educação Infantil, como a primeira fase para a Educação Básica; e a Lei Nº 10.097 do ano 2000 – Lei do Aprendiz – uma lei específica que ampara adolescentes a partir de 14 anos que desejam por vontade própria ingressar no mercado de trabalho junto a uma educação.

Sendo, portanto, a partir da implementação dessas políticas que o Estado assume suas responsabilidades com as crianças e adolescentes, convertendo-os em sujeitos de Direitos e Deveres, assegurados perante a Lei, impondo que os governos nas esferas federais, estaduais e municipais trabalhem na implantação e realização de políticas públicas de fortalecimento de vínculos entre a criança, família e comunidade, tal como afirma Polleto (2012):

O Estatuto da Criança e do Adolescente atribui à família a responsabilidade prioritária de educar e proteger suas crianças e adolescentes, oferecendo condições adequadas para promover seu desenvolvimento integral. [...] Dessa forma, a família, enquanto organização social estabelece os primeiros relacionamentos e proporciona apoio material e psicológico para o desenvolvimento de seus membros. (Polleto, 2012, p. 10).

Polleto (2012) enfatiza que a família tem a responsabilidade principal de educar e proteger seus filhos. Isso implica que, antes de qualquer intervenção do Estado ou de outras instituições, é a família que deve garantir um ambiente seguro e propício para o desenvolvimento das crianças e adolescentes, tendo em vista que esta configura-se como a primeira organização social com a qual a criança interage. É no seio familiar que se estabelecem os primeiros vínculos afetivos e sociais, que são fundamentais para a formação da identidade e do caráter da criança. Assim, para que tudo isso seja de fato efetivado, é

necessário que haja políticas públicas que fortaleçam a capacidade das famílias de cumprir com seu papel.

Desse modo, no Brasil, a partir da implementação das referidas políticas é que se observa uma preocupação com essa fase, anteriormente considerada como a do ser biológico, mas que, desde então, pode ser considerada como ponto de partida para o desenvolvimento de inúmeros estudos, que se constitui na história e na cultura, e simultaneamente também produz culturas, tal como aponta Ferrarini, Queiroz e Salgado (2016, p. 7).

Segundo Oliveira (2021), a criança passa a ser vista como ser social, tornando-se um indivíduo com características e necessidades próprias. Esse entendimento ressalta a importância do ambiente social na formação da criança, destacando a influência das interações familiares, escolares e comunitárias em seu desenvolvimento. Ao ser caracterizada como um ser social, a criança passa a ser reconhecida em sua individualidade, e a família, que é parte essencial desse processo de desenvolvimento e formação – além de ter por obrigação, perante a lei, de reconhecer e primar pelos seus direitos e preservá-los –, demonstra maior interesse e preocupação pela educação das crianças.

De acordo com Fernandes e Kuhlmann Júnior (2004), a modernidade faz da concepção de infância:

Um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas às diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como as diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). É nessa distribuição que as concepções de infância se amoldam às condições específicas que resultam na inclusão e na exclusão de sentimentos, valores e direitos. (Fernandes; Kuhlmann Júnior, 2004, p. 30).

Os autores ao trazerem essa perspectiva, evidenciam a complexidade e a multiplicidade de fatores que moldam a concepção de infância na contemporaneidade. Ao se referir às distribuições sociais, é evidente que as experiências de infância variam drasticamente dependendo da posição socioeconômica das famílias. Crianças de classes sociais mais altas, por exemplo, podem ter acesso a melhores recursos educacionais, melhores cuidados com a saúde e maiores oportunidades de lazer, enquanto aquelas de classes mais baixas podem enfrentar desafios significativos, incluindo pobreza e exclusão social, podendo ser discriminadas de certas oportunidades e direitos que deveriam ser universais.

Postman (1999), ao referir-se ao conceito de infância na contemporaneidade, considera-o em declínio devido a vários fatores, tais como as intervenções e inovações

tecnológicas. O autor baseia-se inicialmente no exemplo da invenção do telégrafo elétrico, rompendo o vínculo histórico entre transporte e comunicação. Este feito, em sua concepção, torna a informação incontrollável em termos quantitativos e qualitativos, alterando o tipo de informações a que as crianças podiam ter acesso.

Posteriormente, surgiram outras invenções tecnológicas de grande destaque como a máquina fotográfica, o telefone, a televisão, o rádio, e o cinema. Ao citar o exemplo da TV, o autor sugere que começa a desvanecer a linha que divide a idade adulta da infância, mostrando como as fronteiras entre ser criança e ser adulto têm se tornado ambíguas. Ao considerar que, para assistir à TV não é necessário haver habilidades específicas, não há exigências na mente pois o audiovisual já imagina por elas, dialogando com o que Natércia Rocha (1992) disserta em seu estudo *Breve história da literatura para crianças em Portugal* relacionado a Tv: “Tudo já está pronto, sonhado, imaginado, construído” (Rocha, 1992, p. 19), refletindo uma preocupação frente à mídia televisiva, considerando que o conteúdo é, em sua maioria, produzido de forma pré-embalada, com narrativas, valores e imagens projetadas sem exigir do espectador uma postura ativa e imaginativa do espectador. Logo, observa-se por meio disto, que, se as crianças possuem acesso ao conteúdo exibido pela televisão, conteúdos estes, antes guardados cuidadosamente pelos adultos, as crianças tornam-se semelhante a eles. Ainda de acordo com a concepção de Postman (1999), a televisão escancara tudo, colocando aquilo que antes era de domínio privado para o público onde não há mais segredos, e sem segredos não pode haver infância “[...] ao ter acesso ao fruto, antes escondido da informação adulta, são expulsas do jardim da infância” (Postman, 1999, p. 111). Isto, porém, é algo defendido desde eras antigas, a exemplo do professor de retórica e orador Quintiliano (35 d.C.-95 d. C.), que sustentava a ideia de que a criança deveria ser protegida dos segredos dos adultos, necessitando de proteção e de cuidados especiais, além de escolarização.

Neste sentido, Postman (1999) ao dividir as etapas da vida em três fases, a saber: recém-nascidos, adultos-crianças e senis, descreve que há uma junção entre a fase adulta e infantil, não havendo diferenciação mediante o atual ambiente informacional. Em sua concepção, “[...] nunca, desde a Idade Média, as crianças souberam tanto sobre a vida adulta como agora” (1999, p. 111).

O estudioso ainda afirma que é o caráter do veículo televisivo que produz o adulto-criança:

A televisão é o primeiro verdadeiro teatro de massas, não só pelo vasto número de pessoas que alcança, mas também porque quase tudo na televisão toma a forma de uma narrativa, não de uma argumentação ou de uma sequência de ideias (Postman, 1999, p. 128).

De acordo com a perspectiva de Neil Postman (1999), a televisão, enquanto meio de transmissão de informações, mais do que qualquer outro recurso anterior, tem a capacidade de alcançar um público extremamente amplo e diversificado, além de refletir valores e estilos dominantes. Ainda observa que quase tudo na televisão é apresentado em forma de narrativa, em vez de argumentação ou sequências de ideias, visto que a era televisiva se tornou em uma forma de entretenimento, homogeneizando os pensamentos, de modo que “as imagens [...] solicitam nossas emoções, não a nossa razão. Pedem que sintamos, não que pensemos” (Postman, 1999, p. 87). Em sua ótica, as evidências do desaparecimento do modelo tradicional da infância vêm dos meios de comunicação, de modo que as crianças mal aparecem na mídia, e quando aparecem imitam os adultos, retomando aquilo que Ariès (1986) chamou de “adultos em miniaturas” em séculos passados refletidos no tempo presente: seja por meio das vestimentas, da linguagem ou da sexualidade, em nossa situação atual os valores e estilos da criança e os dos adultos tendem a se fundir (Postman, 1999, p. 141). Dessa forma, essa adultização da infância contemporânea – não caracteriza a adultização brincar de ser adulto, mas, sim, quando a brincadeira passa a ser uma preocupação ou necessidade (Tiba, 2011) – revela, portanto, uma crise de valores em que há uma perda da espontaneidade e da criatividade, características importantes da infância. Um exemplo claro enunciado por Postman (1999) é a questão dos jogos infantis que se tornaram, para além do caráter brincante, cada vez mais oficiais, pseudoprofissionais e extremamente sérios. Nesses jogos, as crianças brincam cada vez mais sem espontaneidade e num alto nível de competitividade, não sendo mais um mundo separado dos adultos, considerando que:

[...] os pressupostos tradicionais sobre a singularidade das crianças estão desaparecendo rapidamente. O que temos aqui é o surgimento da ideia de que não se deve brincar só por brincar, mas brincar com algum propósito externo, como renome, dinheiro, condicionamento físico, ascensão social, orgulho nacional. Para adultos, brincar é coisa séria. À medida que a infância desaparece, desaparece também a concepção infantil de brincar (Postman, 1999, p. 144).

Postman (1999) expõe ainda, para além dos aspectos já citados, a criminalidade envolvendo crianças, em que as leis e ações punitivas aproxima ou iguala o tratamento da criança infratora ao do adulto, considerando que “como o mundo adulto se abre de todas as maneiras possíveis para as crianças, elas inevitavelmente imitam a atividade criminal adulta (p. 149). Outro fator agravante citado pelo teórico é o uso de drogas e início da atividade sexual cada vez mais cedo, gerando, inclusive outras complicações como, por exemplo, a

gravidez na adolescência e o alto índice de doenças venéreas. Conforme notificações do ministério da Saúde, no Brasil, os casos de sífilis aumentaram 800% de 2011 a 2021, considerando que na faixa etária de 15 e 19 anos, foi ainda mais alarmante: subiu 1.109%, predominantemente entre as mulheres. Já nos casos de HIV entre adolescentes, a doença cresceu cerca de 18%, com alta notável de 111% nos diagnósticos do sexo masculino e diminuição de 44% do sexo feminino¹⁸. Relacionado a esta questão, Postman ainda assevera que “as restrições tradicionais a atividade sexual dos jovens não pode ter muita força numa sociedade que, de fato, não faz uma distinção obrigatória entre infância e idade adulta” (1999, p. 151). Neste contexto, o autor sugere que as restrições tradicionais à atividade sexual dos jovens podem ser vistas como antiquadas ou inadequadas, já que as próprias definições de infância e adolescência estão sendo redefinidas.

Com base neste ponto de vista, Postman (1999) defende seu argumento de que a infância está sendo refreada na atualidade, ou, conforme seus termos, está “desaparecendo”, antecipando a vida adulta e partilhando de muitas responsabilidades muito cedo. Ideia que comunga diretamente com Corazza (2002), em que:

O enunciado recorrente é o da denúncia da adultização precoce das crianças, “carentes estão de viver – digna e plenamente – sua vida infantil”: A infância está sendo transformada em sucata, de vários modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo do adulto, do trabalho, da exploração, da violência. Tal situação estaria pondo toda a sociedade em perigo, já que destina gerações inteiras, prematuramente, a um modo de vida adulto. Perde, assim, o controle da formação das novas gerações, e a sociedade fica impossibilitada de viabilizar qualquer projeto social que se assegure “às gerações do futuro as melhores conquistas sociais, morais, políticas das gerações passadas” (2002, p. 125).

Com base nesta visão, o autor enfatiza que essa transformação da infância em "sucata" implica uma perda significativa para a sociedade, pois as crianças, ao serem privadas de sua fase de formação natural, são impedidos também de desenvolver valores, habilidades e experiências que moldarão suas vidas como adultos. Além disso, outro ponto que Corazza destaca em seu estudo é a falta de tempo que crianças tem para vivenciar a infância, com agendas cada vez mais lotadas com aulas diversas, de música, balé, futebol, inglês, etc.,

¹⁸ Cf. Pesquisa: aumentam infecções sexualmente transmissíveis entre adolescentes. Estado de Minas. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/saude-e-bem-viver/2023/10/18/interna_bem_viver,1577963/pesquisa-aumentam-infeccoes-sexualmente-transmissiveis-entre-adolescentes.shtml Acesso em 18 de jul. 2024.

restando-lhes pouco tempo para experienciar a infância como um tempo de brincadeiras e descobertas.

Ao que se pode compreender por meio das postulações teóricas referidas até aqui, é que atualmente não se tem mais uma resposta concreta a respeito do conceito de infância em meio às controvérsias e diferenciações que envolvem o tema. De acordo com Ariès (1981), essas concepções mudam com o tempo e os diferentes espaços sociais, econômicos, geográficos e até mesmo as peculiaridades de cada indivíduo. Não se trata apenas de uma etapa biológica, mas da própria essência de um ser em desenvolvimento. Esta ideia converge com o pensamento de Heywood, (2004) ao dissertar que “Somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si sós” (p. 10), tanto que não se pode mais falar de criança como ser genérico, desvinculado de tais campos.

Wenzel e Batista (2006) observam que não há como isolar as crianças dos mecanismos de formação social, de modo que o imaginário infantil sofre as interferências dos valores e representações histórico-sociais da moral coletiva de sua época ou, segundo suas palavras:

O que a criança fantasia não é desvinculado do real, pois fantasia e real existem num processo de interdependência. Portanto, não existe um mundo *à parte* da criança, sendo que a produção de objetos culturais única e exclusivamente voltados para as crianças busca muito mais atender aos interesses do mercado que propriamente satisfazer as necessidades infantis *genuínas* (Wenzel; Batista, 2006, p. 33).

As autoras ainda apontam que foi a partir do século XIX que escritores e ilustradores se dirigiram cada vez mais às crianças utilizando recursos pedagógicos supostamente apropriados à faixa etária, mas que, ao mesmo tempo, há uma ausência da criança na própria produção feita para ela, no sentido em que, muitas vezes, as produções privilegiam temas que se distanciam da realidade. Wenzel e Batista (2006) ainda defendem que a leitura desse material, feita pelas crianças, deve desbloquear a imaginação, tanto em estado contemplativo, como chamando-as para a ação. Ou seja, as autoras defendem que a experiência de leitura não seja apenas um exercício mental passivo, mas que seja um estímulo para reflexões e para o desenvolvimento de habilidades criativas e críticas das crianças no desejo de transformar a sociedade, a escola, e o mundo.

3.2 Da adaptação de histórias trágicas para crianças

Partindo primeiramente da perspectiva do que é a adaptação, tal como a tradução dicionarizada, refere-se à ação de adaptar, ajustar uma coisa à outra. Porém, nas palavras utilizadas por Linda Hutcheon em seu estudo *Uma teoria da adaptação* (2013) – no que torna a referida ação em um processo artístico e autônomo –, seria uma forma de transcodificação de um sistema de comunicação para outro. Em sua concepção, esse processo pode envolver uma mudança de mídia, por exemplo (de um poema para um filme), ou de gênero (de um épico para um romance), ou de uma mudança de foco e de contexto, em que:

[...] recontar uma história de um ponto de vista diferente, por exemplo, pode criar uma interpretação visivelmente distinta. A transposição pode significar uma mudança, em termos de ontologia, do real para o ficcional, do relato histórico ou biográfico para uma narrativa ou peça de ficcionalidade (Hutcheon, 2013, p. 29).

Dentro dessa mesma perspectiva, Julia Kristeva (1972), ao formular a gênese do processo de criação literária, supõe que todo texto é absorção e transformação de outro texto, argumento este que condiz com Hutcheon (2013) ao dissertar que, enquanto processo de criação, a adaptação envolve tanto uma reinterpretação como uma (re)criação. Hutcheon ainda acrescenta que a adaptação é uma forma de intertextualidade, trazendo à lembrança outras obras. Podemos inferir a partir disso, que o processo de adaptação só é possível mediante a abertura que a obra literária dá, relacionando-se com outros textos. De acordo com Sousa e Soares (2021), “o fator intertextual é o aspecto responsável pela recuperação de traços característico da obra original, contudo abrindo espaço para que coabitem consigo elementos novos oriundos do imaginário criativo do produtor” (p. 363).

Ainda nessa perspectiva, Hutcheon (2013), emanando ecos da transtextualidade do estudioso francês Gerard Genette (1982), observa que, dentro do panorama dos estudos de adaptação, o preceito hipertextual representa uma parte fundamental desse processo.

Trabalhar com adaptação *como adaptação* significa pensá-las como obras inerentemente “palimpsestuosas”, [...], assombradas a todo instante pelos textos adaptados. Se conhecemos esse texto anterior, sentimos constantemente sua presença pairando sobre aquele que estamos experienciando diretamente. Quando dizemos que a obra é uma adaptação, anunciamos abertamente sua relação declarada com outra(s) obra(s) (Hutcheon, 2013, p. 27)

Cabe destacar que o termo "palimpsestuosas" se refere a manuscritos antigos onde o texto original foi raspado ou apagado para dar lugar a um novo, no qual os traços do original ainda são perceptíveis. A metáfora do palimpsesto, portanto, sugere que as adaptações são obras que carregam, de maneira visível ou subliminar, as marcas dos textos dos quais se originaram.

Sob a análise da teoria de Hutcheon, observa-se que a professora canadense aborda o trabalho adaptativo sob três pontos de vista: 1) enquanto entidade ou produto formal – a adaptação trilha a vereda da transposição ou transcodificação, como pode ainda evidenciar um deslocamento de foco e, por isso, contextual; 2) um processo de criação – onde há um esforço de (re)interpretar e (re)elaborar a obra de partida, considerando que a “repetição” incorpora nuances condizentes com os propósitos e instrumentos presentes na reinvenção; e 3) processo de recepção – a adaptação se reveste com a couraça intertextual, palimpsestosa, a partir da qual aciona memórias de obras anteriores que a atravessam e a constituem. (Hutcheon, *apud* Sousa; Soares, 2021, p. 367).

Hutcheon evidencia que a adaptação mantém uma perceptível sintonia com a obra que adapta, ao mesmo tempo em que possui uma independência semântica ao ponto de manter uma certa autonomia, conforme se lê em seu estudo:

A adaptação não é vampiresca: ela não retira o sangue de sua fonte, abandonando-a para a morte ou já morta, nem é mais pálida do que a obra adaptada. Ela pode, pelo contrário, manter viva a obra anterior, dando-lhe uma sobrevida que esta nunca teria de outra maneira (Hutcheon, 2013, p. 234).

Entretanto, ao metaforizar a adaptação enquanto uma prática “não vampiresca”, visto que nesses contornos, implicaria uma relação parasítica onde a adaptação estaria “se alimentando” da obra fonte, sugerindo um processo de decadência para a original, Hutcheon, no entanto, argumenta que esse não é o caso. Ao contrário, em sua visão, a adaptação pode iluminar aspectos da obra original, trazê-la para novos públicos e contextos, e, assim, mantê-la relevante e viva por entre os tempos. Dessa maneira, tal como é observado por Azevedo (1999), a adaptação de uma obra não se propõe a substituir a obra original, seu papel é, principalmente, colocar a obra em circulação em um contexto diferente, “dada a multiplicidade das construções sociais da humanidade e a complexidade que caracteriza as relações entre essas múltiplas construções e o processo histórico em que estão envolvidas” (Azevedo, 1999, p. 134). Por essa razão as obras assumem outros gêneros e formatos dadas as características do público leitor.

No caso específico da leitura de histórias trágicas adaptadas ao público infantojuvenil, é certo que podem haver vários impactos significativos, a considerar, por exemplo, aspectos ligados ao desenvolvimento emocional, de modo que as novas adaptações podem ajudar as crianças a entender e processar emoções complexas que geralmente estão presentes – mais efetivamente – no mundo dos adultos, como, por exemplo, tristeza, empatia, compaixão e morte, sem instâncias imediatas de conforto e ludicidade. Outro fator que se pode destacar é a compreensão de valores, visto que as histórias trágicas frequentemente envolvem dilemas morais e éticos. Isso pode ajudar as crianças a desenvolver um senso do que é certo e errado, além de entender as consequências das ações empreendidas.

Referindo-se especialmente à adaptação do mito português de Inês de Castro para crianças, observou-se até aqui, que o repertório inesiano não se esgota, pelo contrário, a cada nova produção cria e agrega novidades, novas possibilidades de leitura e interpretação, inovações e reinvenções, como se fosse um caleidoscópio, apresentando sempre a cada movimento, novas combinações sob diferentes óticas. Dentro dessa perspectiva, trazemos à luz as conceituações da estudiosa Célia Arns de Miranda em estudo empreendido sobre a notável produção de Otelo pelo grupo Folias d'Arte, em que esclarece o fato que uma dada obra original, quando adaptada e readaptada em realidade nunca termina, havendo sempre novas possibilidades de releitura:

Interpretar uma obra de arte significa colocar ênfase em certos aspectos e excluir outros: é por esse motivo que, apesar de haver centenas de produções teatrais sobre uma determinada obra literária, as potencialidades do texto, que são infinitas, não se esgotam. Cada produção provê apenas um insight parcial e nenhuma produção, não importa o quão definitiva possa ser, pode realizar todas as potencialidades do texto (Miranda, 2008, p. 2).

Seguindo essa lógica proposta por Miranda (2008), nota-se que a interpretação de uma determinada obra envolve escolhas. Quando se interpreta, seja uma peça de teatro, um romance, uma pintura, ou uma história mítica, o intérprete inevitavelmente destaca certos elementos enquanto omite outros. Essa seleção é influenciada por diversos fatores, tais como, o contexto cultural, histórico, e o público-alvo, no caso o infantil/infanto-juvenil. Além disso, cada obra possui sua riqueza de significados e interpretações potenciais que não podem ser completamente esgotadas, tal como observado pela autora. A infinidade de interpretações possíveis garante que cada nova adaptação de uma obra literária possa oferecer novas perspectivas para ressoar com diferentes públicos à luz de novos contextos. Nesta visão, Hutcheon (2013) anota:

As histórias são, de fato, recontadas de diferentes maneiras, através de novos materiais e em diversos espaços culturais; assim como os genes, elas se adaptam aos novos meios em virtude da mutação – por meio de suas "crias" ou adaptações. E as mais aptas **fazem mais do que sobreviver; elas florescem** (2013, p. 59 grifo nosso).

Assim como na seleção natural – enquanto mecanismo evolutivo que se baseia na sobrevivência e reprodução diferencial de indivíduos de uma população – em que os genes mais aptos se propagam mais eficazmente, as adaptações quando feitas de forma eficaz, trazendo aquilo que o público, no nosso caso, o infantil gosta de ver e ouvir, em termos estéticos e linguísticos, essas novas narrativas, recriadas a partir da história original, florescem. Esta adaptação, enquanto florescimento, pode manter viva a obra anterior, dando-lhes uma sobrevida que ela não teria de outra maneira (Hutcheon, 2013). As novas narrativas que ecoam nas novas gerações, garantem não só a sobrevivência das histórias originárias, mas, muitas vezes, também as enriquecem ainda mais, permitindo que novos públicos as descubram e se conectem com elas, possibilitando um elo entre passado e presente, e promovendo uma relação dialógica entre diferentes culturas e gerações.

Estendendo, pois, essa perspectiva, produções adaptadas de histórias trágicas, em particular a de Inês de Castro, são veículos de interlocução para o público dos dias atuais em seu universo emocional e cognitivo específico, de forma simultânea em que traduz nosso tempo, traduzem também nossas audiências, horizontes de expectativa, ideologias e visões de mundo (Jauss, 1982). Desse modo, sempre existem novas perspectivas, e instâncias de criatividade para promover adaptações singulares e imaginativas que divertem, informam e formam culturalmente, seus espectadores, considerando que o público mirim pode despertar em si o interesse pela leitura, de conhecer os textos literários e aventurar-se por entre as páginas, ao mesmo tempo em que reflete diante das questões formativas impressas na narrativa.

Ainda assim, tomando como inspiração as ideias de Foucambert, particularmente as postulações teórico-práticas descritas em *A criança, o professor e a leitura* (1997), compreende-se que a leitura literária, sobretudo, é um meio de conscientização e ampliação da visão de mundo. Dentro do parâmetro da literatura infantil, Nelly Novaes Coelho (2011) em sua obra *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*, salienta:

A literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra.

Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização (Coelho, 2011, p. 27).

Em sua concepção, Coelho visualiza a literatura para crianças como forma legítima de arte literária, já que possui qualidades e complexidades da literatura destinada a adultos, diferenciando-se apenas pela natureza de seu público leitor, que precisa de uma adequação à idade. A literatura infantil, segundo a estudiosa, tem a capacidade única de misturar elementos da fantasia e da realidade, oferecendo um espaço onde sonhos e realidade podem coexistir. Isso é particularmente importante na literatura infantil, pois permite às crianças explorar mundos imaginários enquanto fazem conexões com suas próprias experiências e aprendem sobre a vida. É, pois, a partir dela que se abre um horizonte de interpretações, a ponto de o leitor embarcar em uma viagem pelas trilhas da imaginação, desencadeando um processo de encantamento que, geralmente, começa na infância. De acordo com Silva, Barros e Nascimento (2012), quando o material literário é bem explorado, não apenas entretém, mas também nutre a imaginação e inspira as crianças a expressarem-se artisticamente. Os autores destacam que a literatura pode "despertar as veias artísticas" dos seus leitores, indicando que ela tem o potencial de revelar e desenvolver talentos potenciais nas crianças (p. 7). Este florescimento, quando estimulado de maneira significativa, amplia as possibilidades deste leitor para atuar em sociedade no exercício de sua cidadania de maneira crítica e mais consciente dos desafios contemporâneos.

Abramovich (2009) e Bettlheim (2005), pertinentemente, levantam questões sobre a carência de temas reais na literatura infantil, especialmente aqueles relacionados aos limites de nossa existência, como a morte e o envelhecimento. Eles observaram que muitas histórias infantis contemporâneas evitam esses tópicos, refletindo um medo generalizado de abordá-los com as crianças. Ao omitir tais assuntos, deixa-se de oferecer um espaço para as crianças explorarem e compreenderem esses conceitos inevitáveis, considerando que são temas que, mais cedo, ou mais tarde, elas irão se deparar. Ideia também compartilhada por Abramovich (2009) é a de que, como esclarece a autora, a literatura ajuda – a partir da imaginação – a criança na compreensão de acontecimentos desse tipo.

Lígia Márcia Martins (2011), ao conceituar a imaginação, disserta que a mesma tem seu ponto de apoio na realidade, naquilo que vemos e vivenciamos, portanto, seu desenvolvimento está diretamente ligado à linguagem, considerando que esta fornece as ferramentas necessárias para construir imagens por meio da memória. Referente a isto, Ferreira (2019) acrescenta: “A memória complementa a imaginação, e vice versa. É na

articulação destas duas que é possível compreender a realidade” (p. 20). A mesma autora, baseando-se em Vigotski (2009), argumenta que a imaginação também está intimamente ligada aos sentimentos, de modo que, o ato de imaginar coisas boas nos traz sentimentos de alegria e felicidade, e ao mesmo tempo também nos remete a sentimentos ruins quando imaginamos situações difíceis, como a morte.

Ao adaptar histórias de natureza trágicas, que, pela sua característica, contém elementos que podem ser considerados inapropriadas para crianças, visto que, retrata facetas humanas e situações próprias do mundo dos adultos, das quais as crianças não tem total discernimento, os escritores elaboram uma narrativa que contém relatos históricos recontados pelo imaginário popular e também por poetas.

Esse processo torna-se relevante levando em consideração aspectos, como, o uso da linguagem adequada ao público – um vocabulário simples que facilite a leitura e compreensão, tal como Zilberman (1984, p. 87) atesta: “[...] cabe averiguar se os livros falam a linguagem de seus leitores, oferecendo a estes um ponto de orientação e entendimento diante de sua realidade existencial e do ambiente dominado pela norma adulta”. Outro aspecto relevante é quanto ao uso de recursos imagéticos, ilustrações, desenhos, cores e texturas – que assim como as palavras, têm igual relevância, considerando que funcionam como uma espécie de diálogo entre o texto e o leitor, não somente como uma mera adaptação, mas “sim de uma complementação que também exige leitura, atenção e interpretação da criança leitora” (Mattia, 2016, p. 68).

Ao explicar a função da imagem em um texto, Roger Chartier pontua: “a imagem, no frontispício ou na página do título, na orla do texto ou na sua última página, classifica o texto, sugere uma leitura, constrói um significado. Ela é protocolo de leitura, indício identificador” (Chartier, s. d, p. 133). Em concordância a este argumento, Mendes e Velosa (2016), apresentam a ideia que “quanto mais polissêmicas forem as ilustrações, maiores possibilidades a criança terá de libertar sua imaginação e ir construindo mundos alternativos [...]” (p. 121). Sobre isto, as autoras complementam a sua exposição afirmando que através dos livros com imagens, a criança dá asas à imaginação lendo do seu próprio jeito, criando um enredo para a história através do que “a narrativa visual lhe sugere” (p. 122). Ainda relacionada a esta questão, Rocha (1992) acrescenta que ela provoca novos caminhos e diferentes leituras, deixa à criança a liberdade de imaginar e ser criativa, descobrindo a riqueza do seu próprio imaginário (1992, p. 20).

Outro aspecto a ser observado é a relação das temáticas trabalhadas em contribuição para a formação leitora e crítica por meio do literário – a considerar que a leitura

infantojuvenil “é necessariamente formadora, mas não educativa no sentido escolar do termo; e cabe-lhe uma formação especial que, antes de tudo, interroga a circunstância social de onde provém o destinatário e seu lugar dentro dela” (Ziberman, 1984, p. 134). Desse modo, há de se acreditar que estando anteriormente ligada a questões muito mais pedagógicas e disciplinares, a literatura infantil/juvenil abre um leque de possibilidade abarcando temas que envolvem amor, amizade, conflitos familiares, além de temas contemporâneos, como questões de gênero e identidade, preconceitos, empoderamento feminino, feminicídio.

3.2.1 Da tragédia da morte à magia: utilização do gênero fantástico na abordagem de temas sensíveis junto ao público infantil/infantojuvenil

Conceitualmente, ao nos reportarmos brevemente aos aspectos teóricos da tragédia grega em Aristóteles, por exemplo, assim como afirmado por Peter Szondi em seu *Ensaio sobre o trágico* (2004), no qual disserta a respeito da grande influência do filósofo “que não possui fronteiras nacionais ou temporais” (p. 24), considera-se que há uma poética da tragédia, definida com bastante perspicácia no sexto capítulo da sua obra, a *Poética*, como:

[...] uma ação de caráter elevado, completa e de linguagem ornamentada e com as várias espécies de certa extensão, em ornamentos distribuídas pelas diversas partes (do drama), (imitação que se efetua) não por narrativa, mas mediante atores, e que, suscitando o "terror e a piedade, tem por efeito a purificação dessas emoções (Aristóteles 1981, *apud* Duarte, 2012, p. 37).

De acordo com Aristóteles (2011), a tragédia, enquanto gênero teatral, seria capaz de transmitir ao público espectador os sentimentos vividos pelos personagens. Relacionada a isto, o filósofo descreve o que denominou de “catarse” ou purgação, liberação de sentimentos e emoções. Ainda assim, a tragédia é a imitação de uma ação completa que forma um todo, com princípio, meio e fim e os elementos da ação complexa – a peripécia, o reconhecimento, o acontecimento patético ou a catástrofe, sendo este último relacionado aos efeitos complexos, provocado de morte ou sofrimento para atingir o seu fim, de modo que as ações e o mito constituem a finalidade da tragédia. (Aristóteles, 2011).

A definição de tragédia em Aristóteles continua sendo referência fundamental na teoria literária para escritores, dramaturgos, críticos literários e estudiosos, destacando a importância da forma, do conteúdo e do efeito emocional, o que nos faz retomar a afirmação de Szondi (2004), ao argumentar que sua influência se estende para além dos tempos, dispondo de ferramentas para avaliar a estrutura e o impacto emocional de obras trágicas. Suas definições sobre a estrutura narrativa, o desenvolvimento de personagens e a catarse

emocional são aplicáveis a obras em diferentes épocas, considerando que sua abordagem estruturalista fornece uma ferramenta analítica que pode ser utilizada para entender tanto as tragédias clássicas quanto as narrativas modernas, sejam elas teatrais, cinematográficas ou dramatúrgicas/literárias.

Para além dos termos, nossa pretensão não é adentrarmos a fundo nessas conceituações, mas, contextualizá-las à história *trágica* de D. Inês de Castro e D. Pedro de Portugal – cabendo enfatizar que o termo em destaque, assume, também, em meio às considerações postuladas, uma função adjetiva capaz de definir uma experiência vivida –, na qual podemos sentir por meio do contexto literário, a liberação de sentimentos descritos como o horror e o alívio, notadamente característicos da tragédia clássica. O horror diante do irremediável assassinato de Inês e o alívio diante da beleza do seu amor eternizado para além dos séculos promovem, ao mesmo tempo, reflexões sobre sentimentos e questões que, de uma forma ou de outra, permeiam a vida e as relações entre as pessoas em geral, servindo de inspiração para públicos variados.

Embora as tragédias frequentemente lidem com temas complexos, estes podem ser desenredados a partir da história original, ou reinterpretados de maneira a torná-los mais compreensíveis e relevantes para as experiências e entendimento de mundo, considerando que a complexidade da trama pode ser reduzida, mantendo a essência, mas tornando-a mais linear e acessível ao público infantil/infantojuvenil. Uma alternativa que podemos destacar é a incorporação de elementos interativos, como a fantasia ou a magia, tornando a história mais fascinante e envolvente para o público, recurso que ajuda a suavizar os aspectos mais trágicos da narrativa.

Referindo-se especificamente ao gênero fantástico, intrínseco a este público de imaginação fértil, algo que alimenta de certa forma o gênero, revelando novos mundos e situações que transcendem a realidade cotidiana, o que é extremamente atraente para suas mentes curiosas e criativas, Bettelheim (2005) argumenta que a fantasia desempenha um papel fundamental na compreensão do mundo interno das crianças, especialmente quando seu psicológico ainda não está completamente formado, pois é através dessa fantasia que ela poderá adequar o inconsciente às “fantasias conscientes” (p. 33).

Para Todorov (2014), o conceito de fantástico se define no que concerne à relação entre o real e o imaginário, e se constitui no texto literário quando há a incerteza, é:

[...] produz-se um acontecimento que não pode ser explicado pelas leis deste mesmo mundo familiar. Aquele que o percebe deve optar por uma das duas soluções possíveis; ou se trata de uma ilusão dos sentidos, de um produto da

imaginação e nesse caso as leis do mundo continuam a ser o que são; ou então o acontecimento realmente ocorreu, é parte integrante da realidade, mas nesse caso esta realidade é regida por leis desconhecidas para nós (Todorov, 2014, p. 30).

Ainda nesta ótica, na obra *Introdução à Literatura Fantástica* (2014), o linguista propõe uma fragmentação que caracteriza a experiência do fantástico, sendo: 1) *Ilusão dos sentidos* – uma interpretação possível é que o evento fantástico é uma ilusão, uma distorção da percepção ou produto da imaginação. Nesse caso, o mundo real permanece inalterado, regido pelas leis conhecidas da natureza e da física. Esta interpretação mantém a separação entre o mundo real e a fantasia, sugerindo que o evento fantástico não tem implicações na realidade objetiva e 2) *Realidade regida por leis desconhecidas* – sugere que o evento realmente ocorreu e faz parte da realidade. Porém, esta seria então regida por leis desconhecidas, diferentes das que entendemos. Esta solução implica uma expansão do entendimento do real, onde elementos sobrenaturais ou inexplicáveis são aceitos como verdadeiros e incorporados à experiência do mundo (2014, p. 15).

Adaptações para crianças e jovens por meio do gênero fantástico também utilizam mitos repletos de imagens arquetípicas que, simbolicamente, enriquecem o imaginário. Esses arquétipos, de acordo com Jung (2016), se manifestam em fantasias e podem se revelar através de imagens simbólicas, razão pela qual os mitos se repetem e ressurgem a todo momento nas versões adaptadas, nos sonhos, fantasias, etc. Disfarçados, latentes ou imperceptíveis aos mais desatentos, eles estão em toda parte (Karlo-Gomes, 2019, p. 201).

Algo a se considerar igualmente dentro do que destacamos em nossa perspectiva de pesquisa é que o mundo dos personagens se liga ao mundo das pessoas reais, logo, passível de uma identificação do leitor com o personagem. Dentro dessa ótica, Tolkien (2013) atesta que a fantasia só é eficaz quando se conhece a verdade, e quanto mais próxima do mundo real, mais fácil é de compreendê-la, e como bem defendido por Reyes (2012, p. 26), “a literatura deve ser lida – vale dizer: sentida – a partir da própria vida”, com a qual estabelece um estreito vínculo.

É, pois, dentro dessas perspectivas, que entra o trabalho com temas sensíveis para com o público leitor infantojuvenil como forma primordial de inserir o mundo real no espaço das narrativas. Lira (2021), ao abordar sobre temas fraturantes na literatura infantil, registra: “Essa sensibilidade existente dentro do que a leitura proporciona, colabora para que desde a infância se tenha o conhecimento dos mais diversos assuntos que estão diretamente relacionados à realidade” (2021, p. 33). A pesquisadora, tomando como base as ideias de Eloisa Siqueira,

especificamente o estudo *Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo* (2008), ainda argumenta de forma objetiva sobre o fato de que os livros infantis não devem ser trabalhados sob uma ótica simplista, considerando que, ao se fazer isso “[...] se esquecem de que, apesar de não dominar bem determinadas construções, a criança é capaz de compreendê-las e discernir sobre o agradável e o insuportável” (Siqueira, 2008, p. 82 *apud* Lira, 2021, p. 34). Com isso, uma visão em moldes simplistas muitas vezes leva a produção de material que subestima a capacidade das crianças de entender e se engajar com temas mais delicados e estruturas narrativas complexas.

É importante salientar que, mesmo as crianças não tendo o nível de maturidade de um adulto, podem estar vivenciando seja de forma direta, ou indireta, certos conflitos, brigas e violências, situações que são trazidas pela literatura de maneira mais adequada para suas respectivas idades, e mesmo sendo temáticas mais difíceis de lidar, não deixam de fazer parte do mundo real.

Os temas fraturantes relacionados à infância, como mencionado por Lira (2021), estão cada vez mais presentes no mercado editorial através de obras que versam sobre sentimentos e realidades que a sociedade ainda reluta em aceitar em integrar à experiência do público leitor infantil, tais como livros que dialogam sobre tragédias, morte, violências, etc. Em sua compreensão, ao aceitarmos o trato com tais temáticas estamos dando a oportunidade para que as crianças possam ampliar seu repertório de novos sentimentos, como defende a autora: “Os livros infantis não devem abordar apenas histórias breves e simplórias, principalmente com a ideia de felicidade existente a todo instante, já que o mundo real é diferente do que essas obras narram” (Lira, 2019. p. 39).

A respeito da temática da morte, por exemplo, enquanto um dos temas mais comuns nos livros infantis da atualidade, as crianças conseguem, aos poucos, apreender as situações em que pessoas conhecidas e queridas simplesmente não estão mais à sua vista, ficando presente somente no plano da imaginação. De acordo com Ramos (2013):

A criança sentirá a perda de uma pessoa significativa e, por isso, deve ser permitido a ela um espaço para que sua dor possa existir [...], e nesse aspecto, a linguagem tem papel fundamental, pois à medida que se oportuniza falar sobre um tema, nesse caso a morte de um ente querido, a criança passa a compreender melhor sobre sua perda e, consequentemente, sobre os sentimentos que envolvem o luto (Ramos, 2013, p. 380).

O autor destaca a importância de permitir que a criança expresse sua dor após a perda de uma pessoa significativa em sua vida. Dessa forma, a linguagem desempenha um papel fundamental nesse processo, pois ao falar sobre o tema da irreversibilidade da morte, a criança pode compreender melhor sua perda e os sentimentos associados ao luto. Esse espaço não é apenas físico, mas também emocional e comunicativo. Neste caso, a literatura não é reduzida somente a um caráter pedagógico ou instrucional, mas também é um meio para reflexão e autodescoberta, permitindo que leitores mirins também explorem e compreendam melhor seus próprios pensamentos e sentimentos, sendo instigados a ampliar suas possibilidades enquanto leitor de si e do que o cerca.

Dialogando com o exposto, Candido (2004) ao referir-se à função da literatura, destaca que esta desempenha um papel essencial ao nos proporcionar experiências que nos permitem enfrentar e refletir sobre problemas de maneira dialética. Em vez de ser um mero meio de entretenimento ou um instrumento didático, a literatura atua como um veículo de humanização, processo por meio do qual, segundo o autor, garante ao ser humano a aquisição de características essenciais “como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (2004, p. 22).

Desse modo, ao tratar da literatura endereçada para crianças, Anná e Michelli (2022) argumentam que é pouco provável que os temas fraturantes estejam ausentes nos textos literários. Sustentam ainda os autores que a literatura, enquanto manifestação artística e cultural, constitui um meio formador que se nutre de aspectos humanos, subjetivos e sensíveis. Nesse sentido, defendem que tais temas podem e devem ser abordados em obras literárias destinadas a crianças e jovens, uma vez que, para a arte em geral e para a literatura em particular, não deveria haver temas tabu, polêmicos ou proibidos.

Para Barros e Azevedo (2019) a emergência desses temas decorre, principalmente, em resposta às realidades sociais contemporâneas. Os autores destacam que, tradicionalmente, muitas dessas questões são excluídas da literatura infantil sob o pretexto de proteção por parte dos adultos. Essa abordagem protetora tem o objetivo de preservar a inocência das crianças, mas também pode limitar sua capacidade de entender e lidar com a complexidade do mundo ao seu redor. Nesta ótica, Aguiar (2006) afirma que o texto literário voltado à criança não pode subestimá-la, apresentando uma visão infantilizada que em pouco ou nada a desafie a refletir e compreender a realidade que a cerca. De acordo com o que o autor nos apresenta, a literatura deve prestar-se ao alargamento dos horizontes do leitor criança para que este venha

não só a se encantar com aquilo que inicialmente lhes é apresentado, mas também seja provocado a pensar e construir respostas para as respectivas questões e temas apresentados na obra.

Além disso, Candido (2011) afirma que a literatura mobiliza no ser humano o exercício da reflexão, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso estético, a percepção da complexidade do mundo e dos seres humanos, elevando a literatura ao patamar de um bem fundamental. E ainda estende seu ponto de vista observando que: “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos e a fruição da arte e da literatura **em todas as modalidades e em todos os níveis** - um direito inalienável” (Candido, 2011, p. 193 grifo nosso). A arte e a literatura, segundo Candido, não são meros luxos ou entretenimentos, mas elementos fundamentais para a formação da consciência crítica e do senso de humanidade. Ao defender a democratização do acesso a esses bens culturais, o autor está enfatizando a importância de uma educação que valorize e promova a sensibilidade estética e a reflexão crítica em todas as modalidades e níveis de educação. Esta concepção é especialmente importante quando aplicada à infância, ao considerarmos a ideia defendida até o momento de que a literatura para crianças “em oposição ao caráter pedagógico e doutrinador de outros textos” (Corsino, 2012b, p. 1) é uma ferramenta essencial para o desenvolvimento emocional, ético e imaginativo das novas gerações no que concerne ao trato de questões sociais urgentes desde a tenra idade.

À guisa de contextualização, o livro *Seis Propostas para o Próximo Milênio* (1990), de Italo Calvino, é uma coleção de ensaios originalmente concebidos para as Charles Eliot Norton Lectures, que Calvino iria ministrar na Universidade de Harvard, mas não chegou a completar devido à sua morte em 1985. O livro reúne cinco das seis palestras planejadas, nas quais Calvino reflete sobre qualidades que ele considerava essenciais para a literatura do futuro. Sendo elas: *leveza*, *rapidez*, *exatidão*, *visibilidade*, *multiplicidade* e *consistência*.

Falando especificamente da *leveza*, Calvino (1990) a propõe como uma forma de combater a "tirania do peso" na vida e na literatura, valorizando a precisão e a sutileza nas narrativas, sem minimizar a sua importância. Ele sugere que a leveza não é sinônimo de superficialidade, mas sim uma maneira de "subtrair peso" dos objetos do mundo, transformando-os em algo mais aéreo, fluido e, ao mesmo tempo, profundo. A leveza, para Calvino, é uma forma de buscar a essência das coisas, removendo o excesso de peso simbólico, cultural ou psicológico; na conferência sobre *rapidez*, Calvino enfatiza a importância da agilidade e eficiência na escrita, em um mundo onde o tempo é cada vez mais fragmentado, e celebra a capacidade da literatura de condensar a experiência humana sem

sacrificar a riqueza dos detalhes; ao que se refere à *exatidão*, o autor defende a busca por uma linguagem precisa e clara, que possa transmitir ideias complexas sem ambiguidade, mantendo a riqueza poética e a força imaginativa; a *visibilidade*, para Calvino, refere-se à função imagética da palavra escrita, ou seja, à habilidade do escritor de transformar palavras em imagens na mente do leitor, tornando o invisível visível. Para ele, a visibilidade é central para a experiência literária. A *multiplicidade* refere-se, na visão do estudioso, à riqueza das narrativas que apresentam uma estrutura multifacetada, em que várias histórias ou pontos de vista coexistem e se entrelaçam, abraçando a pluralidade, de modo que uma única obra possa conter diferentes camadas de significado; e a *consistência* muito embora não tenha sido escrito, é um tema que pode ser explorado com base nas discussões anteriores do autor e nas suas ideias sobre literatura. A consistência, como conceito literário, refere-se à coerência interna de uma obra, a forma como os elementos da narrativa se mantêm coesos e interligados para manter um sentido de unidade e lógica, tanto na construção do enredo quanto no desenvolvimento dos personagens e dos temas (Calvino, 1990).

Patrícia Corsino (2015), em estudo intitulado *Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens*, estuda Calvino (1990) a fim de refletir sobre a literatura infantil. Ao destacar a sensibilidade do autor na elaboração de suas propostas, destaca que sua pretensão era “discutir o futuro da literatura no milênio que ora vivemos” (2015, p. 117). Tais argumentos fazem retornar a Candido (2011) em sua afirmação de que o acesso à literatura é um direito inalienável e um bem incompressível, indicando a literatura como item formador fundamental.

Dentro desses moldes, à guisa de contextualização, e à luz das seis características formuladas por Calvino (1990), enfatizamos a *leveza* para abordar o sentido trágico com crianças de maneira ressignificada, enquanto uma forma de auxiliar na suavização de temas pesados e complexos, sem reduzir sua importância. Aqui a *leveza* é vista em contraponto ao peso, uma vez que ao invés de apresentar a tragédia de forma bruta e dolorosa, a literatura pode usar metáforas e elementos fantásticos para trazer os ensinamentos necessários. Tendo em conta o olhar de Calvino de que a leveza envolve uma exploração da imaginação e da criatividade, no contexto do trágico para crianças isso pode significar criar histórias que permitam aos jovens leitores explorar suas emoções de forma segura e construtiva, servindo como uma ponte que permite às crianças confrontarem realidades difíceis sem serem afligidas por elas.

Incorporar a leveza ao tratar de questões delicadas de gênero e feminicídio na literatura infantil, por exemplo, é uma tarefa delicada, mas essencial, que exige um equilíbrio

entre a seriedade desses temas – levando em consideração a importância no trato com essas questões desde a infância – e a necessidade de apresentá-los de uma forma que não as assuste, mas que as inspire a vislumbrar um mundo de igualdade, respeito e não-violência, preparando-as para serem agentes de mudança em suas próprias vidas e na sociedade. Ao garantir que as crianças tenham acesso à literatura, especialmente a obras que abordem essas questões, podemos começar o trabalho com a formação de uma consciência crítica desde cedo, ajudando a prevenir atitudes que possam levar a violências futuras.

3.3 Leituras inesiananas para crianças como estratégia de prevenção à violência contra a mulher e o feminicídio

A violência contra a mulher é uma questão profundamente enraizada e historicamente presente em diversas sociedades, se manifestando de várias formas, incluindo agressões verbais, morais e físicas. Em casos extremos, a violência pode levar à morte da mulher, seja por homicídio cometido pelo agressor, seja por suicídio resultante do desespero e da falta de perspectiva de saída da situação abusiva.

De acordo com dados oficiais do Senado Federal do Brasil (2019), a violência contra mulheres perpetrada por ex-companheiros quase triplicou em oito anos, entre 2011 e 2019. As estatísticas sobre agressões físicas e psicológicas contra mulheres cresceram de 13% para 37% nesse período. Ana Cristina Campos, repórter da Agência Brasil- RJ, em reportagem publicada recentemente, em março de 2024, atesta que, no ano de 2023, a cada 24 horas, ao menos oito mulheres são vítimas de violência, tais como: ameaças, agressões, torturas, assédio e feminicídio. Os dados referem-se a oito dos nove estados monitorados pela Rede de Observatórios de Segurança (BA, CE, MA, PA, PE, PI, RJ, SP). Ao todo, foram registradas 3.181 mulheres vítimas de violências, representando um aumento de 22,04% em relação a 2022. Os dados monitorados constatarem que, dentre as formas de violência citadas, cerca de 586 mulheres são vítimas de feminicídio. Os dados ainda revelam que a cada 15 horas, uma mulher é morta em razão do seu gênero, na maioria dos casos, por seus parceiros ou ex-parceiros (72,7%)¹⁹. Neste sentido, é fundamental apresentar tais dados, considerando que estes demonstram o aumento significativo da violência contra as mulheres, expondo a gravidade de sua incidência em nosso país, a fim de que haja uma maior sensibilização e

¹⁹ Cf. Agência Brasil: A cada 24 horas, ao menos oito mulheres são vítimas de violência. Disponível em: <https://agenciabrasil.etc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-03/cada-24-horas-ao-menos-oito-mulheres-s%C3%A3o-vitimas-de-violencia#:~:text=Ao%20todo%2C%20foram%20registradas%203.181,%2C%20ofensas%2C%20ass%C3%A9dio%2C%20feminic%C3%ADdio>. Acesso em 06 de ago. de 2024.

mobilização por parte da sociedade sobre a magnitude do problema, e pela criação de políticas públicas que, de alguma maneira, possam amenizar e agir em proteção às vítimas.

No que diz respeito ao surgimento do termo *femicídio* ou *feminicídio*, segundo Pasinato (2011), é atribuído à socióloga sul-africana Diana Russel, que o teria utilizado pela primeira vez em 1976, em depoimento perante o Tribunal Internacional de Crimes contra Mulheres, em Bruxelas. Naquela oportunidade, Diana sustentou a ideia de criar uma definição específica para homicídios praticado contra as mulheres. Posteriormente, Diana, juntamente com Jill Radford, escreveu um livro no qual foi utilizado o termo referindo-se ao assassinato de mulheres somente pelo fato ser mulher, sem marcadores de raça e religião, por exemplo, trazendo à tona discussões baseadas em torno do gênero. Russel e Caputti (*apud* Pasinato, 2011) indicam que quando os abusos e manifestações de violência terminam na morte da mulher, este caso deve ser considerado como feminicídio. O trecho a seguir nos ajuda a compreender melhor a definição dada pelas autoras:

Femicídio ou feminicídio está no ponto mais extremo do contínuo de terror anti-feminino que inclui uma vasta gama de abusos verbais e físicos, tais como estupro, tortura, escravidão sexual (particularmente a prostituição), abuso sexual infantil incestuoso e extra-familiar, espancamento físico e emocional, assédio sexual (ao telefone, na rua, no escritório e na sala de aula), mutilação genital (cliterodectomia, excisão, infibulações), operações ginecológicas desnecessárias, heterossexualidade forçada, esterilização forçada, maternidade forçada (ao criminalizar a contracepção e o aborto), psicocirurgia, privação de comida para mulheres em algumas culturas, cirurgias cosméticas e outras mutilações em nome do embelezamento. Onde quer que estas formas de terrorismo resultem em mortes, elas se tornam femicídios (Russel e Caputti, 1992 *apud* Pasinato, 2010, p. 2).

Diante do que as autoras expõem, são muitas e variadas formas de violência às quais as mulheres são submetidas, a considerar que essa violência é multifacetada e não ocorre de maneira isolada, mas é o ponto culminante de uma série de violências sistêmicas e interconectadas, em um conjunto de opressão que desumaniza e submete as mulheres ao controle masculino, configurando-se como crimes de ódio contra as mulheres. A saber, as autoras ainda citam o caso do Massacre da Escola Politécnica da Universidade de Montreal²⁰, ocorrido em dezembro de 1986, em que um homem armado invadiu a escola, matando 4 homens, 14 mulheres e 10 ainda ficaram feridas, e após o crime o assassino se suicidou. Ao que se sabe, Marc Lépine, o atirador, carregava em seu bolso três cartas, sendo uma de

²⁰ Cf. História Hoje: Em 1989, Massacre de Montreal ficou conhecido como ataque contra o feminismo. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/acervo/geral/audio/2017-12/historia-hoje-em-1989-massacre-de-montreal-ficou-conhecido-como-ataque-contra-o/> Acesso em 03 de ago. de 2024.

suicídio e as outras para amigos. Nessa correspondência, ele afirmava estar “lutando contra o feminismo” considerando que as mulheres “odiavam” os homens²¹. A carta, divulgada após um ano do ocorrido, continha o nome de dezenove mulheres que Lépine queria matar por considerá-las feministas e por estar conquistando espaços no território masculino. Segundo Caputi e Russell (1992), as motivações de Lépine são evidentes e se tornam um dos mais agudos exemplos de uma criminosa ação provocada por crime de gênero. De acordo com as autoras, o feminicídio é o término, o fim extremo de um *continuum* de terror contra as mulheres.

Ainda em termos de conceituação do feminicídio, a Juíza de Direito Adriana Ramos de Mello (Justo eu, aula 25 – Feminicídio, 2018), em entrevista ao programa *Justo Eu*, ao discutir a temática, evidencia que há dois contextos do feminicídio, o *íntimo* e o *não íntimo*. O primeiro, está relacionado à violência cometida por alguém com quem a mulher tinha ou teve um relacionamento afetivo, como um parceiro atual ou ex-parceiro – marido, namorado ou companheiro. Esse tipo de feminicídio geralmente é o culminar de uma história de violência doméstica, que pode incluir agressões físicas e psicológicas. A motivação geralmente está ligada ao controle, possessividade, ciúmes ou à recusa da mulher em manter ou continuar o relacionamento. Ao que se refere ao *não íntimo*, por outro lado, é quando a mulher é morta por alguém com quem não tinha uma relação afetiva direta. Isso inclui crimes cometidos por estranhos ou conhecidos ocasionais, e muitas vezes está relacionado a outros tipos de violência de gênero, como assédio sexual, violência sexual, ou tráfico de mulheres.

bell hooks, uma das mais importantes intelectuais da atualidade, angulada por essa questão, atesta em sua obra *O feminismo é para mundo* (2018):

Na maioria das vezes, pensam que feminismo se trata de um *bando* de mulheres bravas que querem ser iguais aos homens. Essas pessoas nem pensam que feminismo tem a ver com direitos – é sobre mulheres adquirirem direitos iguais. Quando falo do feminismo que conheço – bem de perto e com intimidade – escutam com vontade, mas, quando nossa conversa termina, logo dizem que sou diferente, não como as feministas “de verdade”, que odeiam homens, que são bravas. Eu asseguro a essas pessoas que sou tão de verdade e tão radical quanto uma feminista pode ser, e que, se ousarem se aproximar do feminismo, verão que não é como haviam imaginado. (hooks, 2018, n. p.).

²¹ Sobre isto, a autora nigeriana Chimamanda ilustra em *Sejamos todos feministas*, obra adaptada do discurso feito pela autora no TEDxEuston em 2012, que a palavra “feminista” tem um certo peso negativo para algumas pessoas que elaboram suas considerações em torno da ideia de que: a feminista **odeia os homens**, odeia sutiã, odeia a cultura africana, acha que as mulheres devem mandar nos homens; ela não se pinta, não se depila, está sempre zangada, não tem senso de humor, não usa desodorante (Adichie, 2012, p. 12 grifo nosso).

hooks (2018) destaca o contraste entre a realidade do feminismo e os estereótipos que o cercam. A autora afirma ser tão feminista "de verdade" e tão radical quanto qualquer outra, mas sublinha que o radicalismo aqui é no sentido de lutar profundamente pelos direitos das mulheres, não no sentido negativo que lhe é frequentemente atribuído. Ao mesmo tempo, hooks encoraja as pessoas a se aproximarem do feminismo e o explorarem mais de perto para descobrir que ele não é o que imaginavam, mas sim um movimento legítimo e necessário para a igualdade de gênero. Nesta mesma perspectiva, Carla Cristina Garcia (2011) afirma:

O feminismo pode ser definido como a tomada de consciência das mulheres como coletivo humano, da opressão, dominação e exploração de que foram e são objeto por parte do coletivo de homens no seio do patriarcado sob suas diferentes fases históricas, que as move em busca da liberdade de seu sexo e de todas as transformações da sociedade que sejam necessárias para este fim (Garcia, 2011, p. 13).

É interessante notar que a definição apresentada por Garcia (2011) sublinha a importância da conscientização coletiva das mulheres sobre sua opressão, dominação e exploração histórica e contínua por parte do patriarcado que é identificado como a estrutura de poder que sustenta a desigualdade de gênero. Este entendimento é fundante para o movimento feminista, considerando que este visa não apenas a libertação das mulheres, mas também uma transformação integral da sociedade para alcançar a igualdade de gênero, de modo que essa tomada de consciência é o primeiro passo para a mobilização e a luta por direitos iguais.

De forma literal, como afirmado por Adichie (2012) em *Somos todos feministas* – obra centrada no discurso real da autora, de situações de preconceitos na sociedade ocidental, especialmente na Nigéria, porém representativas de uma realidade global – tem-se a ideia de que os homens governam o mundo, mas, isto fazia sentido há mil anos, quando na raça humana a força física é o que predominava. Quanto mais forte um ser humano fosse, mais chances ele tinha de sobrevivência e liderança. Hoje, as concepções mudaram, a questão da liderança não está mais relacionada à força física, mas sim à inteligência, à resiliência e, tal como observado pela escritora, não existem hormônios para esses atributos. E acrescenta a autora: “tanto um homem como uma mulher podem ser inteligentes, inovadores, criativos. Nós evoluímos. Mas nossas ideias de gênero ainda deixam a desejar” (2012, p. 20). Para afirmar seu argumento, a autora cita episódios de diferenciação no que se refere ao tratamento recebido por ela, enquanto mulher, e acompanhada por um homem, ou quando estava sozinha. Em Lagos, a maior cidade da Nigéria, por exemplo, em muitos bares e lugares respeitados,

“mulher desacompanhada não entra. É preciso estar com um homem” (p. 22), enquanto os homens tinham livre acesso e não precisavam de “ajuda” para entrar em nenhum local, e ainda sendo muito respeitados pelos garçons que sequer cumprimentavam as mulheres, além do fato de olharem com desdém por achar, até mesmo por uma questão histórica ainda arraigada nas culturas, de que somente os homens teriam como pagar a conta. Porém, o fato é que, independentemente do lugar, existem situações semelhantes, para além do que é vivenciado, mas também pelo que é escrito, considerando que há inúmeros artigos e livros ensinando como a mulher deve ser e se comportar para agradar ao público masculino.

Adichie (2012), em sua argumentação, ainda acrescenta que os nigerianos foram criados para achar que as mulheres são inerentemente culpadas, até mesmo nas situações de estupro, em que a mulher é a vítima, ainda leva a culpa. O problema da questão de gênero, do peso das expectativas, como apontado pela autora é que “ela prescreve como *devemos* ser em vez de reconhecer como *somos*” (2012, p. 41, grifo da autora). Ainda nesse contexto, Adichie defende que alguns homens se sentem ameaçados pela ideia do feminismo, o que nos faz retomar o já citado Massacre da Escola Politécnica da Universidade de Montreal, em que o assassino sentia-se “ameaçado” pelas mulheres, uma vez que estavam ganhando espaço na sociedade, fato que intimida os homens, não somente a Lépine – ele foi um representante de muitos outros que se veem “ameaçados” pelo crescente protagonismo das mulheres nos diferentes espaços que por tantos anos lhes foi negado.

Ao recorremos à definição dicionarizada de “feminismo” na língua portuguesa, o significado do termo faz referência a doutrinas cujos preceitos indicam e defendem a igualdade de direitos entre mulheres e homens; ou movimento que combate a desigualdade de direitos entre os sexos. Para além dessa definição, é mister destacar nomes de mulheres que fizeram e fazem a diferença na luta pela igualdade e equidade de direitos por escolhas, oportunidades no mercado de trabalho e a liberdade individual – e coletiva – de escolher como desejam viver. Entre tantas, cito algumas que se destacaram na literatura, como Simone de Beauvoir (1908-1986), bell hooks (1952-2021) – pseudônimo de Gloria Jean Watkins –, Angela Davis (1944- 80 anos), Judith Butler (1956- 68 anos), Linda Nochlin (1931-2017), Djamilia Ribeiro (1980- 43 anos), Chimamanda Ngozi Adichie (1977- 46 anos), Nísia Floresta (1810-1885), Josefina Álvares de Azevedo (1851-1913), Mietta Santiago (1903-1995), e Rose Marie Muraro (1930-2014). A saber, são muitas vozes que milita(ram) pelo empoderamento das mulheres em todas as áreas – tantas que não podemos descrever de maneira precisa aqui – incentivando a educação, liderança, e a participação política e econômica. As mulheres em destaque, provavelmente foram movidas por muitas outras, seja mães, avós, tias, irmãs, etc.,

por suas histórias de lutas, resistência e protestos, sem sequer conhecer palavra “feminismo” e seu peso significativo, mas sendo feministas em ações e representações.

Levando em consideração o caráter formativo impresso na literatura infantil e infantojuvenil, visto que ambas são vistas como veículo importante de aprendizado para aqueles que com ela se deleitam, e para além disso, a visão de que se trata de uma fonte de entretenimento, capaz de despertar o pensamento crítico daqueles que beberem desta fonte, reiteramos a afirmação de Sosa de que:

[...] é ela quem, por si mesma, estimula, nas crianças, interesses adormecidos que esperam que essa espécie de varinha mágica os desperte para aspectos do mundo que as rodeia; age sobre as forças do intelecto, como a imaginação ou o senso estético, que precisam do impulso de correntes exteriores para adquirir pleno desenvolvimento na evolução psíquica da criança (Sosa, 1978, p. 29).

Segundo o autor, a literatura infantil atua como uma espécie de “varinha mágica” que desperta interesses e potencialidades adormecidas nas crianças, afirmando que, ao entrar em contato com histórias, personagens e mundos ficcionais, as crianças podem descobrir novos mundos, curiosidades e áreas de interesse que talvez não tenham sido exploradas antes. De acordo com Zilbermann e Magalhães (1987), por ter seu nascimento vinculado ao livro didático, desenvolve um certo princípio utilitário de que se ensina divertindo. Essa informação só ratifica aquilo que já sabemos: “Que a literatura educa, transmite valores, fortalece estereótipos e apresenta outra série de funções e utilidades aos leitores como um todo, sobretudo àqueles que não têm ainda a capacidade completa de discernimento, como é o caso das crianças” (Farias, 2017, p. 60). Daí a importância do trato com obras que falem à sua maneira sobre questões necessárias ao seu entendimento, conforme ressalta Nelly Novaes Coelho:

[...] Daí a importância que se atribui, hoje, à *orientação* a ser dada às crianças, no sentido de que, ludicamente, sem tensões ou traumatismo, elas conseguem estabelecer *relações* fecundas entre o universo literário e seu mundo interior, para que se forme, assim, uma *consciência* que facilite e amplie suas relações com o universo real que elas estão descobrindo dia-a-dia e onde elas precisam aprender a se situar com segurança, para nele *poder agir* (Coelho, 2000, p. 51 grifos da autora).

Como bem nos esclarece a autora, a introdução das crianças ao universo literário deve ocorrer de maneira lúdica, sem tensões ou traumas, pois a leitura deve ser uma experiência prazerosa e envolvente para que elas possam estabelecer uma conexão positiva com os textos. Se a literatura infantil/infantojuvenil proporciona aos seus leitores uma compreensão de

mundo, nada mais justo que, por meio dela, sejam quebrados estereótipos construídos há anos (Farias, 2017).

Se pararmos para fazer uma breve análise sobre as personagens femininas nos contos de fadas tradicionais, de significativa presença e aceitação dentro do público infantil, vemos que, em sua grande maioria, as mulheres são retratadas como frágeis e vulneráveis, esperando passivamente pelo resgate de um herói masculino. Elas são frequentemente vítimas de forças externas – como madrastas, bruxas ou maldições – e sua virtude está associada à paciência, bondade e beleza. Essas personagens características exemplificam o ideal de feminilidade da época, em que as mulheres eram vistas como dependentes e submissas. Em alguns contos, as personagens femininas também assumem o papel de protetoras ou guias. A Fada Madrinha, por exemplo, é uma figura maternal que utiliza seus poderes para ajudar a *mocinha*, reforçando a ideia de que as mulheres podem ser cuidadoras e protetoras, mas raramente protagonistas de sua própria narrativa. Contudo, essas figuras femininas geralmente aparecem em papéis secundários, em que, “ameaçada por problemas exteriores a ela, depende da intervenção de um príncipe, que se torna o herói da história” (Zucki; Reis; Oliveira, 2018, p. 254). Mas, em meio a isto, também aparecem personagens que subvertem os moldes tradicionais, a exemplo da Bela (de A Bela e a Fera), que ao exibir traços de força e inteligência – a personagem atípica se diferencia até pelo fato de gostar de ler, em uma aldeia onde as pessoas não valorizavam a prática. Bela é vista como “esquisita” justamente por ser diferente – sacrifica-se para salvar o pai e, com sua gentileza e sabedoria, transforma a Fera sem sequer saber que era um príncipe.

Não se ignora a importância dos contos de fadas tradicionais na vida das crianças, especialmente no que se refere à formação do leitor infantil e ao impacto positivo que o fantástico e o mágico têm nessa faixa etária ao discutir valores inegociáveis, como a bondade, a humildade, dentre outros. No entanto, essas narrativas também apresentam estereótipos que reforçam a ideologia da cultura patriarcal, disfarçados de inofensivos (Farias, 2017). Acreditamos, portanto, que a atualização dessa literatura tem sua razão de ser, dado o que já mencionamos, pois o mundo mudou e, com isso, surgiram novas demandas para a vida em sociedade. De acordo com Zilbermann e Magalhães (1987): “[...] a sobrevivência desse gênero narrativo, em nossos dias, depende de modificações que o compatibilizem com o caráter emancipatório da literatura” (p. 141). O caráter emancipatório da literatura, como observado pelos estudiosos, refere-se justamente ao poder que a leitura e a interpretação dos textos literários têm de promover a liberdade, o questionamento e a transformação pessoal e

social, convidando o leitor a explorar diferentes perspectivas, questionando verdades tidas como absolutas e desafiando preconceitos.

Quanto a ações preventivas por parte do governo brasileiro, citamos a título de exemplo, a Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (PNEVM), elaborado com base nos resultados da *I Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres*, realizada em 2004 pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e pelo Conselho Nacional de Direitos da Mulher, voltada para a proteção e promoção dos direitos das mulheres, visando a prevenção e combate à violência de gênero. Essa política busca criar um sistema integrado de enfrentamento à violência contra as mulheres, promovendo medidas que vão desde a prevenção até o suporte para as vítimas, conforme o documento de referência:

A Política Nacional encontra-se, também, em consonância com a Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e com convenções e tratados internacionais, tais como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher (Convenção de Belém do Pará 1994), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1981) e a Convenção Internacional contra o Crime Organizado Transnacional Relativo à Prevenção, Repressão e Punição do Tráfico de Pessoas (Convenção de Palermo, 2000) (Brasil, 2011, p. 2)²².

Em relação às intervenções educativas em contexto de produções literárias construídas em conexão com os estudos de gênero, sobretudo ao que diz respeito às tensões entre masculino e feminino emergentes no contexto contemporâneo, citamos a ação de pesquisa desenvolvida pela professora Valéria Andrade como estágio de pós-doutoramento, anteriormente referida, em que a pesquisadora atuou “formulando hipóteses interpretativas à luz do nosso tempo sobre novos significados do amor de Pedro e Inês” (Andrade, 2021, p. 14). Afirmando em outras palavras, a autora assevera:

Se poetas do século XXI desafiam a finitude de sua própria chama criativa reacendendo-a, dia a dia, na faísca de um sentimento amoroso historicamente vivido que resiste intacto à passagem do tempo, justo é promover espaços de socialização e de formação do ser humano onde aquela chama, que habita o humano, encontre condições favoráveis para acender-se luminosa também em crianças e adolescentes – pessoas comuns em idade escolar – que vivem a “vida real” da desigualdade de gênero na sala de aula, ainda hoje, e nela têm a chance, e devem ter o direito, de aprender a recriar o mundo e seus modos de estar nele (Andrade, 2010b *apud* Andrade, 2021, p. 21).

²² Cf. Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres (PNEVM) <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/politicas-para-mulheres/arquivo/arquivos-diversos/sev/pacto/documentos/politica-nacional-enfrentamento-a-violencia-versao-final.pdf> Acesso: 02 de ago. de 2024.

A autora enfatiza, portanto, a pertinência de promover ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral do ser humano, onde as crianças – categoria em destaque aqui –, possam não apenas aprender conteúdos pedagógicos, mas também desenvolver habilidades criativas, uma “chama” que precisa ser nutrida, desvelando suas potencialidades imaginativas. Andrade menciona ainda que, apesar dos avanços, as desigualdades de gênero ainda persistem nas salas de aula, e poderíamos englobar as sociedades de forma geral enquanto uma grande “sala de aula” carregada de disparidades e preconceitos. A ideia central é que crianças e adolescentes tenham garantido o seu direito de aprender a “recriar o mundo” e seus modos de estar nele. Por isso elegeu-se o espaço escolar, o que significa que a educação deve proporcionar a este público as ferramentas e conhecimentos necessários para entender, questionar e contribuir, do modo que lhe seja possível, as desigualdades existentes.

Dado o contexto histórico da narrativa apresentada no capítulo inicial, ao ler e analisar a história de Inês de Castro, em perspectivas de estudos contemporâneos, como já notamos, podemos visualizá-la como um espelho que reflete não somente as questões da época histórica à qual se refere, mas vários contextos da vida real que reverbera no aqui (considerado largamente como espaço intercultural luso-brasileiro) e no agora, numa íntima ligação entre passado e presente. Os leitores são confrontados com uma narrativa onde a violência contra a mulher é evidente, culminando em um feminicídio *avant la lettre*²³. A saber, a relação afetivo-conjugal de Inês de Castro com o príncipe herdeiro do trono português foi marcada por um secretismo que a isolou socialmente, causando sofrimento psicológico como se pode conjecturar (tal como registrado literariamente por Camões, por exemplo), além de que o seu *status* e posição inferior ao príncipe muito provavelmente contribuiriam para um ambiente de grande vulnerabilidade emocional. Quanto a isto, algo que também não podemos desconsiderar é que, Inês, como mulher, enfrentava uma posição de exacerbada subalternidade em uma sociedade patriarcal, na qual o poder masculino imperava. Desta maneira, sua história reflete as normas de gênero da época, que desvalorizavam e subordinavam as mulheres, tratando-as frequentemente como peças de negociação política.

Sendo assim, pensando em contribuições que vêm sendo empreendidas para a criação utopicamente possível de um mundo sem desigualdades, violências e feminicídios, pautado na equidade de direitos e no respeito por si e pelo outro, evidencio novamente a comunidade multimidiática ativa e ubíqua Inês&Nós. Idealizada pela professora Valéria Andrade, como já

²³ Expressão tomada por empréstimo do Relatório final de pesquisa de Pós-Doutoramento da pesquisadora em estudos inesianos Valéria Andrade (2021), realizado na Universidade do Porto (2018-2019).

referido, essa comunidade construiu-se originalmente pela aplicação da metodologia LerAtos, na qual os processos de mediação intercultural “desenvolveram-se a partir de ações voltadas para a prevenção da violência de gênero, conjugados à implementação de ações na área da formação do leitor, em particular voltadas à leitura literária” (Andrade, 2021, p. 06).

A seguir, evidenciamos registros referentes a experiências formativas concebidas e realizadas como desdobramentos do Inês&Nós, em que estudantes do ensino superior, pesquisadores e professores da Educação Básica desenvolveram propostas de atividades a serem levadas ao contexto escolar enquanto forma de sensibilização às questões de violência de gênero e equidade de direitos, considerando que as ações de prevenção são urgentes e devem começar desde a idade pré-escolar por meio de políticas públicas, campanhas de conscientização, e intervenções educativas, para que isto fique cada vez mais internalizado.

Neste cenário, começo por destacar as vivências empreendidas por meio da ampliação da comunidade Inês&Nós no âmbito da disciplina *Práticas de Leituras Performativas*, ministrada no primeiro semestre letivo do ano de 2020 do curso de Licenciatura em Educação do Campo-LECAMPO (área de Linguagens e Códigos), no Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido-CDSA, da Universidade Federal de Campina Grande-UFCG. Durante o percurso formativo na referida disciplina, os alunos foram levados à apreciação estética e reescrita criativa da história de Inês de Castro como elemento catalisador de uma militância frente à defesa dos direitos das mulheres e o combate à violência e ao preconceito de gênero, particularmente no tocante à conscientização de professores e alunos em relação à prevenção ao feminicídio, conforme explicita Andrade na pesquisa aqui tomada como referência, *Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aulas de Portugal e do Brasil* (Andrade, 2021).

Este componente curricular também se constituiu enquanto campo de aplicação das atividades realizadas no âmbito da pesquisa *Inês&Nós: uma aplicação do Método LerAtos na formação de Professores Leitores pela mediação do mito de Inês de Castro* (Almeida, 2021), desenvolvida por Leandro de Sousa Almeida sob orientação da professora Valéria Andrade no âmbito do Mestrado em Literatura e Interculturalidade (PPGLI/UEPB), na perspectiva de ampliação da comunidade e, conseqüentemente, de formação de novos leitores do mito inesiano. Enquanto ação efetivamente realizada no contexto de formação de professores, a pesquisa teve como finalidade instrumentalizar e capacitar os futuros docentes a tornarem-se agentes difusores de leituras inesianas como estratégia preventiva da violência contra a mulher e o feminicídio em suas salas de aula. Na concepção do pesquisador, “o reviver de Inês em reconstruções positivas e transformadoras do sofrimento e das injustiças contra a

mulher [...] trata-se de uma nova representação contemporânea, na qual, mesmo que Inês ou qualquer outra mulher seja morta, ou violentada, “agora, não é tarde” (Almeida, 2021, p. 20). Dentro dessa perspectiva, Almeida sugere que o “reviver” de Inês pode ser visto como uma metáfora para a luta pela justiça e empoderamento feminino, sugerindo que as inúmeras mulheres, representadas por ela não estão mais limitadas às tragédias do passado, mas sim engajadas em processos de resiliência e transformação que reconstróem suas identidades e histórias de maneira subversiva. Ao afirmarmos “agora, não é tarde”, e diante de todas as discussões empreendidas até o presente momento, reconhecemos uma afirmação de resistência e transformação em que, mesmo diante da morte ou violência, há uma mudança de perspectiva: um chamamento à luta, um convite feito não somente a jovens, adolescentes, ou professores em formação, mas estendendo as perspectivas para públicos infantis e infanto-juvenis. Desde logo, crianças, adolescentes e jovens podem ser tomados pela sensibilização diante dos desafios contemporâneos do viver e do viver em sociedade, especialmente ao que se refere às violências contra mulheres que, por inúmeras vezes, têm culminado em casos de feminicídio.

Dentre os desdobramentos do projeto Inês&Nós, citamos com destaque também a pesquisa do professor Rafael Barros de Sousa, intitulada: *Inês & Nós em perspectiva: um jogo sério para a formação leitora e o diálogo intercultural pela mediação do mito de Inês de Castro* (2021). A referida pesquisa, em linhas de continuidade relativas à abordagem crítica e reflexiva concernente à condição feminina e seus diversos desafios, entre eles a violência de gênero, consiste numa investigação acerca da contribuição do projeto Inês&Nós e suas formas de extensão por meio do método LerAtos de formação de leitores empreendedores sociais.

Levando em conta um olhar crítico e problematizador, o pesquisador incluiu em seu estudo a busca por obras literárias inesianas destinadas ao público infantojuvenil que, de maneira contextualizada e lúdica, “discutir e evidenciar aspectos da violência sofrida por Inês de Castro, sendo transpostos da mito-história para a estética literária, podendo suscitar questões para o processo de reflexão sobre a violência contra a mulher na contemporaneidade” (Sousa, 2021, p. 38). No âmbito de sua investigação, Sousa apresenta, ainda, uma proposta didática de ampliação dos impactos do jogo Inês & Nós mediante a sua aplicação em uma rádio escolar. A proposta está organizada sob a forma de um Manual do/a Professor/a, em que os estudantes se tornam protagonistas dos processos de desenvolvimento das etapas de criação dos conteúdos, motivados por dois princípios, sendo eles:

Princípio Nº 1- **autorresponsabilidade e protagonismo**: quando o/a aluno/a é convidado ou se dispõe a participar do jogo Inês & Nós na rádio escolar, ele/a deve compreender que seu papel é de vital importância para gerenciar os aspectos de um programa de rádio que se destina a fazer parte do jogo. Assim, o/a participante que irá construir a pauta e conduzirá o Jornal ou outro gênero do rádio, deve ter a clareza do seu papel, que é: pesquisar sobre o tema, delimitar quais os aspectos do mito inesiano estarão em pauta no jornal, buscar pessoas que discutem sobre a violência contra a mulher (psicólogos/as, pesquisadores/as, assistentes sociais etc.), e mediar o debate que será gerado no programa; e Princípio Nº 2 - **colaboração, trabalho coletivo e partilha**: não é o objetivo do trabalho com a rádio escolar, individualizar as ações dos participantes, cabendo desenvolver práticas colaborativas entre os/as participantes. Um/a único/a participante não dará conta de pesquisar, construir o roteiro, convidar os/as debatedores/as, mediar o diálogo no jornal e tantas outras tarefas (Sousa, 2021, p. 130 -131, grifo nosso).

Um exemplo de conteúdo a ser desenvolvido no contexto da proposta, citado pelo pesquisador é o “jornal de notícias”, em cuja elaboração as/os participantes atuam a partir de um modelo próximo ao de repórter investigativo, “apontando dados e realizando reportagens acerca da violência contra as mulheres, podendo gerar discussões acerca da figura mítica de Inês de Castro e a violência que ela, na condição de mulher sofreu no século XIV, fazendo um paralelo com a realidade atual no contexto brasileiro e/ou português” (2021, p. 129).

A saber, destacamos a relevância de tais propostas a serem desenvolvidas no ambiente escolar, visto que, enquanto espaço de construção de saberes, contribui para que temas, como, *bullying*, preconceitos, diversidade, violências, abusos, casos de feminicídio etc., sejam abordados cuidadosamente, planejados e mediados pelos educadores em colaboração com a equipe escolar. Isso garante que as informações sejam transmitidas de forma acessível, adequada, respeitosa, além de estar apropriada para o contexto educativo dos alunos.

4- TRAÇANDO NOVOS PERCURSOS: UMA PROPOSTA DE LEITURA DO MITO DE INÊS DE CASTRO PELA APLICAÇÃO DO MÉTODO LERATOS NA SALA DE AULA

Mulheres são tecelãs; nos entrelaçamos com homens, crianças e outras mulheres para proteger a teia da vida.
Mulheres são criadoras; nós damos à luz novas gerações e crianças de nossos sonhos.
Mulheres são curandeiras; conhecemos os mistérios do corpo, do sangue e do espírito porque são uma única e mesma coisa.
Mulheres são amantes; nos acolhemos com alegria, acolhemos homens, crianças, animais e árvores escutando com o coração suas vitórias e tristezas.
Mulheres são alquimistas; revelamos as raízes da violência, da destruição e da profanação do feminino e transformamos as feridas culturais.
Mulheres são as protetoras da alma da Terra; retiramos a escuridão do esconderijo e honramos os reinos invisíveis.
Mulheres são mergulhadoras; submergimos nos Mistérios, onde é seguro e maravilhoso e jorra vida nova.
Mulheres são cantoras, dançarinas, profetas e poetas (...)
May Sarton

4.1 Caracterização do método *LerAtos*

O método *LerAtos* mencionado anteriormente neste estudo foi desenvolvido por Barros e Andrade (2017) com o objetivo de promover atividades de leitura e escrita criativas por meio de suas oficinas, visando o empoderamento individual e coletivo de professores e alunos frente a grandes desafios sociais, tais como a violência contra a mulher, preconceitos, abusos, o feminicídio e outros (Andrade, 2021). De acordo com os estudiosos, esta abordagem inovadora de ensino-aprendizagem pode ser desenvolvida nos espaços de educação formal tais como instituições escolares e universidades, assim como em espaços de educação não formal de uma comunidade. Em sua estrutura, *LerAtos* agrega a estratégia de jogos sérios em realidade alternada, com práticas de leitura e produção de textos multimodais performativos. Assim, esta abordagem metodológica visa integrar elementos lúdicos e tecnológicos no ensino de conteúdos curriculares de maneira interdisciplinar. Ainda na concepção dos seus criadores, o *LerAtos* foi criado “para promover uma experiência mais rica de educação e de leitura, uma educação tutorial inovadora, que faça conexões por meio da leitura performática, entre jogo e trabalho (trabalho social)” (Barros, Andrade, 2017, p. 112).

De acordo com os estudos empreendidos, Barros e Andrade (2017) observam que a metodologia *LerAtos*, sendo constituída como um jogo – do qual advém a aprendizagem mútua, tanto daqueles que se propõem a elaborar as atividades para o desenvolvimento com

os seus jogadores, quanto para aqueles que se propõem a mergulhar nas missões empreendidas por meio das etapas de efetivação – caracterizando-se por missões a serem realizadas em diferentes ambientes, sendo eles virtuais e reais, personalizadas de acordo com as realidades dos sujeitos participantes, principalmente ao que se refere às vivências humanas, especificamente aquelas relacionadas às injustiças sociais. Esta contextualização às experiências não apenas valoriza a voz e a experiência dos participantes-jogadores, como também promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e empático à medida em que estes se veem refletidos no conteúdo e nas práticas educacionais. Tal ato contribui para que os participantes se tornem mais motivados a se engajarem e tornarem-se protagonistas de mudanças sociais, permitindo que reconheçam suas capacidades de influenciar positivamente em suas comunidades.

Huizinga, em suas considerações sobre as potencialidades dos jogos, disserta:

Se os jogos promovem uma educação para empreender por meio da prática de obras socioculturais significativas por meio do uso de esforços na resolução de problemas no mundo virtual, certamente poderá contribuir para a catalização de esforços dirigidos à atuação na melhoria do mundo real em relação à qualidade de vida por meio das experiências adquiridas nos games (Huizinga, 2014 *apud* Almeida, 2021, p. 46).

Assim como ao final de cada jogo ao ultrapassar e vencer todas as fases ganham-se as recompensas, os jogos empreendidos por meio do *LerAtos* também presenteiam seus jogadores com premiações. Estas, por sua vez, são voltadas para uma realização emocional efetiva como um catalisador para mudanças reais, considerando que a ideia de ser *herói* ou *heroína* em um jogo pode transmutar-se para a vida real em que estes sujeitos podem tornar-se protagonistas de suas próprias histórias, agindo direta ou indiretamente na resolução de problemas reais. Tal argumento entra em conformidade com o exposto pela *designer* de jogos Jane McGonigal (2012) ao enfatizar que os jogadores buscam na vida real sentir o que sentem quando estão jogando: estimulados a realizarem as missões, sentem-se heroicos, poderosos e determinados a ganhar o prêmio. Ainda de acordo com a sua exposição, o ambiente virtual é um espaço em que quase tudo é possível e, por sua vez, “a realidade está esgotada, e precisamos fazer jogos para consertá-la” (McGonigal, 2012, p. 19). Essa ideia da autora sobre o esgotamento da realidade pode nos sugerir que, em muitos aspectos, as experiências do dia a dia podem parecer limitadas, desafiadoras ou insatisfatórias. Dentro desse contexto, considerando que os jogos têm o potencial de oferecer novas perspectivas e soluções para problemas complexos, eles emergem como uma ferramenta criativa e inovadora que pode

ajudar a reimaginar e reconstruir nossa realidade. Para McGonigal, a partir do momento em que passamos a enxergar os jogos enquanto atividade séria, cuja experiência implica aprendizado e mudanças de hábitos, será possível “fortalecer o poder dos jogos para o bem” (McGonigal, 2012, p. 19). Dentro desse pressuposto, observa-se que a ideia concebida pela pesquisadora se conecta integralmente à metodologia *LerAtos* em suas etapas de constituição para a busca e criação de novos mundos por meio da abordagem de ensino-aprendizagem, em que se combinam atividades de educação tutorial com atividades de leitura performática e de escrita de conteúdos multimídia sobre um desafio social ou ambiental (Barros; Andrade, 2018).

De acordo com os seus idealizadores, o *LerAtos* em sua dinâmica de experiências de leitura e escrita criativas em realidade alternada é desenvolvido por meio de cinco (5) etapas ou missões, e em três palcos distintos, sendo: *a escola* – que compreende as missões 1, 2, e 3 –, *o ciberespaço* – correspondente à missão 4 – e *a comunidade*, local onde se concretiza a missão 5 (Andrade, 2021). Nestes ambientes, durante uma temporada do jogo, os estudantes:

(...) apresentados a uma sequência de situações pré-programadas pelo professor, vivem um papel de um personagem representativo de uma experiência problemática, devendo expor de forma oral e expressiva este papel para os demais atores da situação, visando adquirir conhecimento para construir colaborativamente, a solução, aplicando os saberes embutidos no conteúdo curricular e no texto dramático usado, bem como praticando a espiral do conhecimento durante leituras performáticas (Barros; Andrade, 2017, p. 115).

Neste sentido, em uma experiência de jogo criada por meio da metodologia *LerAtos*, são realizadas quatro (4) oficinas, sendo elas: (1) *Sonhação*, (2) *Fruição*, (3) *Criação* e (4) *Doação*. As missões correspondem a atividades de leitura envolvendo as práticas de liderança, pesquisa, ensino e extensão com o intuito de criar obras multimodais de temas complexos com valor reconhecido pela comunidade (Barros; Andrade, 2017).

De acordo com Nascimento et al. (2012), os recursos imagéticos e visuais assumiram um papel central na comunicação, refletindo uma mudança significativa na forma como as mensagens são transmitidas e interpretadas. A construção textual, antes amplamente dominada pela linguagem escrita, passou a incorporar de maneira mais intensa elementos visuais, promovendo uma interação multimodal que enriquece a experiência comunicativa. Em outras palavras, o texto deixa de ser unicamente verbal e passa a compor uma gama de elementos provenientes do campo visual. De acordo com Gasparetto Sé (2008):

Os textos multimodais são aqueles que empregam duas ou mais modalidades de formas linguísticas, a composição da linguagem verbal e não verbal com o objetivo de proporcionar uma melhor inserção do leitor no mundo contemporâneo. (Sé, 2008, p. 1).

Nessa perspectiva, quando acontece essa junção dos diversos registros da linguagem, sendo verbal e visual, se diz que o texto é multimodal, tal como as definições sublinhadas nos referenciais teóricos de Angela Paiva Dionísio (2005), por exemplo. A autora, no entanto, sinaliza para outra questão igualmente importante, a saber que a multimodalidade discursiva não se dá apenas na articulação de elementos verbais e semióticos, mas reflete-se também em gêneros textuais orais.

Ao lermos um texto manuscrito, um texto impresso numa página de revista, ou na tela de um computador, estamos envolvidos numa comunicação multimodal. Consequentemente, os gêneros textuais falados e escritos são também multimodais porque, quando falamos ou escrevemos um texto, usamos, no mínimo, dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipografia, palavras e sorrisos, palavras e animações etc. (Dionísio, 2005, p. 178).

A colocação da autora é particularmente relevante ao abordar como a multimodalidade transcende o texto escrito ou falado, incorporando elementos visuais, sonoros e gestuais que enriquecem a mensagem. Isto conecta-se à metodologia do método *LerAtos* no que se refere às possibilidades de ler e escrever potencializados por meio dos procedimentos gamificados que inspiram e instrumentalizam os participantes das oficinas na criação de novos mundos utópicos por meio da palavra escrita e pequenas-grandes ações, como o ato de fazer doações materiais e/ou simbólicas. O ato de doar consiste, tal como nos inscreve seu significado literal, em transferir de modo legal e gratuito (bens ou vantagens) a (outrem). Dentro dos moldes da metodologia em questão, a ação de doar implica em levar/entregar à comunidade os empreendimentos sociais idealizados durante o percurso formativo no jogo na busca de uma sociedade mais justa, sem abusos, preconceitos, feminicídios ou quaisquer que sejam as desigualdades sociais existentes. Nessas comunidades que recebem as doações temos que:

Trupes de *leitores* dizem o texto para o público por meio de missões do mundo real, *flasmobs*, leituras performáticas, apresentações, campanhas, ações coletivas e também individuais. O público também atua no jogo quando compartilha suas demandas e constrói conhecimento interagindo com o jogador durante a leitura performática. Nesta atuação em cumplicidade o jogador cria um novo texto multimodal (texto, áudio, vídeo georreferenciado) que carrega em si o atendimento de demandas do público

e este conhecimento construído colaborativamente (Barros; Andrade, 2017, p. 117).

Neste sentido, tal como é enfatizado pelos criadores da metodologia em questão, há uma ação colaborativa entre os jogadores e o público que atua, de certa forma, em coautoria com os jogadores, contribuindo para a construção do conhecimento ao compartilhar demandas e interagir com os participantes, o que evidencia a natureza colaborativa do processo.

Este percurso é construído no decorrer das etapas do jogo, dispostas a seguir.

4.2 Missão 1: *Sonhação*

Nesta primeira missão, ou etapa do jogo, desenvolvida metodologicamente como uma oficina, a exemplo das demais, os/as jogadores/as são inspirados a sonhar, imaginar e idealizar um mundo utópico por meio de diferentes suportes apresentados pelo professor motivador e mediador de caminhos no âmbito das oficinas. Tais materiais podem ser apresentados por meio de práticas artísticas variadas, a exemplo do uso de recursos imagéticos, músicas, vídeos, poemas, cordéis, ou qualquer outro meio que possa propiciar aos jogadores o contato com uma obra artística de temática significativa para este público.

Neste primeiro momento, o objetivo encontra-se em criar nas/os jogadoras/es uma situação de encantamento, que as/os levará à inspiração para um esboço de uma nova obra literária, usando suas habilidades para representar o mundo utópico relativo ao tema da oficina e o cuidado de si e do outro (Andrade, 2021). Após este primeiro momento de inspiração, os (as) participantes são convidados a (re)interpretar tudo aquilo que lhes foi despertado por meio da *sonhação* trazendo estes aspectos para o mundo real. Os sentimentos podem ser explorados e/ou materializados com a recriação de acordo com a dinâmica escolhida pelo professor motivador. Em referenciais que utilizaram a metodologia *LerAtos* para o desenvolvimento de seus estudos tais como as pesquisas de Almeida (2021), Sousa (2021) e Silva (2024), observa-se que a potencialidade vocal e a escrita criativa são as experiências mais abordadas nesta primeira etapa.

Seja por meio da força expressiva da palavra potencialmente falada, ou escrita, enfatizamos a significância desta etapa inicial, considerando que a possibilidade de sonhar pode ser caracterizada como uma ferramenta para reconstruir novos percursos, encontrando-se profundamente ligada à capacidade humana de imaginar, reinventar e romper com as limitações impostas pela realidade imediata. E mais que isso, os/as participantes não apenas são transportados do mundo real para um mundo imaginário, motivados a sonhar e idear, mas

são também trazidos de volta à realidade, mas este não é um regresso qualquer. Nesta volta, é reascendida a chama de perspectivas para continuar sonhando, vislumbrando um mundo melhor, e que este seja possível, e ainda além, com a intenção de ser o agente de mudanças.

4.3 Missão 2: *Fruição*

Nesta segunda fase do jogo os/as jogadores/as terão um contato mais aprofundado com a obra literária (nomeada de *obra-semente* conforme descrito por Andrade e Barros (2017)) referente à temática previamente escolhida pelo professor motivador em que esteja presente aspectos sociais explícitos e/ou implícitos em seu conteúdo. Estes elementos serão encontrados à medida que os jogadores fazem uma primeira leitura individual e, posteriormente, uma leitura compartilhada com todos os integrantes do grupo. Andrade (2021) descreve este momento como um mergulho íntimo no mundo construído por quem o escreveu. Neste mergulho, tal como a pesquisadora aponta, os/as jogadores/as devem identificar as utopias e distopias encontradas e escolher aqueles que desejam reduzir ou ampliar na sua própria construção de mundo utópico a ser produzida a partir da *obra-semente*.

É importante enfatizar que o objetivo dessa oficina está em proporcionar um prazer estético ao leitor, sendo ele o centro de todo o processo interpretativo. Esta teoria liga-se aos pressupostos da Estética da Recepção de Hans Robert Jauss (1979). Relativamente a isto, o estudioso aponta, entre os principais conceitos da sua teoria, as expectativas, normas e valores que um leitor ou uma comunidade de leitores possui em relação a um texto em um determinado contexto histórico, levando em consideração que esse horizonte é moldado por experiências literárias prévias, convenções culturais e padrões sociais. Neste sentido, o autor ainda enfatiza a importância de estudar como diferentes gerações de leitores interpretaram e valorizaram um determinado texto ao longo do tempo, especificamente quando a obra lida/fruída se refere a outros tempos e costumes, ao mesmo tempo em que evidencia o fato de a interpretação não ser algo fixo, mas dinâmico, que muda conforme o contexto histórico e cultural.

Diante disso, ao mergulhar no mundo criado pelo/a escritor/a do texto literário, os/as jogadores/as emergem em reflexões sobre determinada temática relacionada a uma problemática enfrentada por uma parcela da população, como, por exemplo, a violência contra a mulher e preconceitos ligados às questões de gênero. Este fato retoma pois o papel transformador da literatura como um meio de conscientização e crítica social, tal como observa Cândido (2000), ao registrar que a literatura desempenha o papel de instituição social,

pois utiliza a linguagem como meio específico de comunicação e a linguagem enquanto criação social. O teórico ainda observa que o conteúdo social nas obras e a influência que a literatura exerce no receptor fazem da literatura um poderoso instrumento de mobilização social, sendo este, também, um dos objetivos da metodologia *LerAtos* por ora destacados neste estudo.

4.4 Missão 3: Criação

Nesta terceira etapa os/as jogadores/as são chamados à criação. Baseados na *obra-semente* anteriormente partilhada na missão (2), *Fruição*, agora, os/as participantes do jogo irão produzir suas próprias criações de textos multimodais por meio do percurso de si e inspirados pelas obras compartilhadas durante as fases antecedentes. Esta reescrita deverá ser gerada contemplando aspectos da *obra-semente*, oportunidade em que os/as estudantes jogadores/as tornam-se autores de novas obras, sejam elas escritas em formato narrativo, poético ou musical. Neste processo criacional:

Os jogadores usam sua presença, seu corpo em suas dimensões sensoriais, criativas e psicomotoras, e, principalmente a fala e a escrita, para reinventar, mimetizar uma nova expressão do tema e da história, modificando-a se desejar, criando uma representação personalizada da obra-semente, que é uma nova obra de sua autoria (Andrade, 2021, p. 25).

Dentro dessa perspectiva, a fim de auxiliar os/as jogadores/as nesta etapa criativa pode-se disponibilizar a caixa de ferramentas *LerAtos Tools* (figura 06) que fazem parte do arcabouço teórico-metodológico do *LerAtos*, com técnicas de adaptação e criação de novas histórias desenvolvida pelos idealizadores do jogo (Barros e Andrade, 2017). Cabe lembrar que estas ferramentas foram utilizadas e disponibilizadas para a criação do jogo *Inês&Nós* durante o percurso formativo de estudantes na disciplina *Práticas de Leituras Performativas* (PLP)²⁴ no curso de graduação em Licenciatura em Educação do Campo – Turma de Linguagens e Códigos – do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (LECAMPO/CDSA), disciplina esta, inclusive, ministrada pela professora Valéria Andrade com a participação do professor Marcelo de Barros, ou seja, pelos criadores do método *LerAtos*. Vale ressaltar também que estas estratégias compreendidas na *LerAtos Tools* podem não só instrumentalizar os jogadores na sua nova construção textual, mas também inspirar e

²⁴ Esta disciplina também foi o espaço de laboratório para o desenvolvimento e constituição da pesquisa “Inês & Nós: uma aplicação do método *LerAtos* na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro” (Almeida, 2021).

estimular a imaginação, configurando-se como um convite deveras atrativo à leiautoria movente. Leva-se em consideração, neste sentido, que, assim como estes/as jogadores/as foram movidos à criação de novas histórias, e, consequentemente, de novos mundos utópicos, eles também devem, por meio de suas criações, tornarem-se seres capazes de mover outras pessoas na construção de um mundo utopicamente livre de preconceitos, violências e desigualdades sociais.

Figura 8: Caixa de ferramentas de criação LerAto Tools disponibilizada na disciplina PLP.



Fonte: Acervo de pesquisa: Valéria Andrade e Marcelo Barros

Um dado importante a ser mencionado é que os/as jogadores/as não precisam necessariamente usar todas as ferramentas do *LerAto Tools*. Entre as opções destacadas, os participantes podem, baseados na *obra-semente*: 1) reinventar o narrador; 2) reinventar os personagens; 3) reinventar o Tempo Cronos; 4) Reinventar o Tempo Kairos; 5) reinventar o fluxo narrativo; 6) reinventar o propósito; 7) reinventar a narrativa; 8) reinventar a idade; 9) reinventar o espaço; 10) reinventar a cultura; e 11) reinventar a etnia. Cabe lembrar que todas as etapas são acompanhadas pelo professor motivador que auxilia em todos os processos de

criação, de modo que as novas reinvenções são amadurecidas a cada oportunidade de encontro coletivo.

4.5 Missão 4: Doação

Esta etapa corresponde ao momento de apresentação da nova obra artística multimodal reinventada em espaço previamente pensado / escolhido para motivar possíveis mudanças. É, pois, nesta etapa em que acontece o empreendedorismo “com e sem fins lucrativos que promovem as responsabilidades social, ambiental e cultural em relação ao tema” (Barros; Andrade, 2017, p. 118), protagonizado pelos jogadores leiautores, considerando que estes poderão compartilhar com os outros as suas criações inéditas da construção de um mundo utópico a partir da sua jornada pessoal. Dessa forma, tal como assevera Andrade (2021, p. 26) “estas/es leitoras/es podem oferecer vários bens de valores intangíveis e tangíveis, para construir o novo mundo utópico projetado pelo jogador e mostrado direta ou indiretamente pela sua obra”.

Convém ressaltar que neste momento de empreendedorismo sociocultural, ao colocá-lo em prática, os/as jogadores/as podem utilizar os espaços intermediáticos para assim amplificar suas vozes, divulgar as obras, e engajar pessoas em torno de causas sociais significativas, combinando o poder de acessibilidade e alcance global das redes digitais aos poderes e potencialidades do *LerAtos* para envolver novos públicos, ao mesmo tempo em que se configura, efetivamente, como momento catalisador para um movimento maior de mudanças para a comunidade em geral, e não apenas a comunidade de pessoas leiautoras participantes do projeto. Em outras palavras, na sequência das três (3) primeiras oficinas do *LerAtos*, os/as jogadores/as, considerando a construção utópica de um mundo de mais qualidade coletiva / comunitária, irão idealizar e praticar outras atividades, sempre com a mediação docente, de forma mais concreta, não mais no ciberespaço, mas nos espaços físicos, empreendendo ações que gerem mudanças efetivas e coletivas em suas respectivas comunidades para além da escola. Entre estas atividades pode-se elencar a arrecadação de alimentos, remédios, roupas, agasalhos, produtos de higiene pessoal para pessoas de diferentes faixas etárias expostas a situações de desigualdade e vulnerabilidade, como idosos em casas de permanência, como também rações e medicamentos para pets em situação de abandono, entre outros. Consequentemente, tais empreendimentos socioculturais promovem a alternância entre os espaços reais e imaginários, à medida em que, por meio do seguimento das etapas, em que se configura a interação jogadores/as-comunidade, o processo reinventivo

de novas obras multimodais, e reflexões sobre problemas sociais latentes, há também a mobilização social voltada para a realização de ações práticas coletivas que visem amenizar as adversidades percebidas e, ainda que minimamente, transformar o mundo em redor.

Tais mudanças são essenciais para alcançar aquele mundo utópico sonhado nas etapas anteriores, e estas só serão possíveis se a mudança começar em cada um, tal como o músico paulista Pedro Valença expõe na composição e interpretação da música “*A começar em mim*” enquanto um chamado para uma transformação genuína que começa dentro de nós e se reflete em nossas atitudes diárias. Este chamamento é feito desde as primeiras estrofes da canção, mas especificamente destaca-se os seguintes versos “Quero ver mudar, mas se eu aqui só esperar/ Eu sou um deles, sou só um deles/ Minha oração só é real transformação se começar em mim”. Dentro desse olhar sensível alinhando-se a valores cristãos e a uma visão de autotransformação como chave para a melhoria coletiva, esta letra ressalta a necessidade de olhar para dentro de si, reconhecendo falhas pessoais e assumindo a responsabilidade de ser um agente de transformação. Nesta perspectiva, a ideia central é que qualquer renovação ou melhoria na sociedade começa por uma mudança individual, e muito embora seja uma canção de caráter espiritual, ela também carrega um apelo prático: que cada pessoa tome atitudes concretas para viver de maneira mais justa, amorosa e empática. Logo, podemos compreender que os versos em destaque trazem uma mensagem de empoderamento, no sentido em que, ao mudar a si mesmo, é possível influenciar positivamente os outros e contribuir para uma transformação coletiva, tal como se observa nos objetivos da missão quatro (4) do LerAto, a *doação*, relacionada aos propósitos do empreendedorismo sociocultural.

4.6 Proposta de Manual Pedagógico de mediação de leitura do mito de Inês de Castro para crianças

A referida proposta, configura-se como uma estratégia didática para instrumentalizar professores/as mediadores/as de leitura no ensino de conteúdos interdisciplinares em conformidade com temas sociais da contemporaneidade. O manual propõe uma abordagem de comunicabilidade acessível, permitindo que os leitores compreendam por meio das obras e o processo de mediação – que é essencial –, os aspectos centrais do mito de Inês de Castro. Segue a proposta.

PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DE LEITURA DO MITO INESIANO POR MEIO DO LERATOS

Fruição

Criação



Sonhação

Doação

SUMÁRIO

• Saudações à mediadora, ao mediador de leitura.....	03
• 10 motivos de ler para/com crianças.....	04
• Três pilares do mediador.....	06
• Dica importante - 01.....	08
• Alguns links importantes.....	09
• Oficinas LerAtos em ação: planejar e executar.....	10
• Hora das oficinas.....	11
• Etapa 1: Sonhação.....	12
• Dica 02.....	16
• Etapa 2: Fruição.....	18
• Etapa 03: Criação.....	22
• Dica 03.....	23
• Etapa 04: Doação.....	24
• Dica 4.....	26
• Agradecimentos.....	27
• Últimas palavras por Juliana Araújo.....	28
• Para mais informações.....	29

SAUDAÇÕES À MEDIADORA, AO MEDIADOR DE LEITURA

3

Em nosso país, sabemos da dificuldade que muitas crianças e jovens têm no acesso à literatura. Além disso, a educação pública enfrenta inúmeros desafios em integrar a leitura, em especial a literária, ao cotidiano escolar de forma significativa, enquanto a ausência de incentivo à leitura em ambiente familiar / doméstico agrava o problema. Por isso, o seu comprometimento com esta causa é de total importância, considerando que a maneira como nos relacionamos com as nossas alunas e alunos e até mesmo com os livros pode ser determinante na formação de novas leitoras e novos leitores. Você professora / professor, será a ponte que ligará as/os aprendizes ao universo-livro.

Inspire sonhos e desperte mentes brilhantes por meio da magia da leitura. Plante a semente e transforme histórias em pontes para o conhecimento.

“Leitura, antes de mais nada, é estímulo, é exemplo”.

Ruth Rocha, escritora brasileira



10 MOTIVOS DE LER PARA/COM AS CRIANÇAS

4

- 1- A literatura ajuda a ler o mundo, oferecendo às crianças a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas, lugares, épocas e realidades, ampliando seus horizontes;
- 2- A leitura literária estimula a imaginação, porque fantasiar é inerente ao sujeito humano desde a infância; desperta a criatividade e o pensamento crítico, ajudando as crianças a expandirem seu vocabulário e compreenderem melhor as situações ao seu redor;
- 3- Ler com as crianças cria momentos de conexão, carinho e afeto, fortalecendo relacionamentos e criando vínculos cada vez mais afetivos e coesos;
- 4- A leitura exige foco e atenção, ajudando as crianças a desenvolverem habilidades de concentração e autocontrole;
- 5- As histórias ajudam as crianças a lidarem com suas próprias emoções e a compreenderem questões que permeiam a sua vida cotidiana, como amizade, coragem, medo e superação de dificuldades;



- 6- Ao ouvir e ler histórias, as crianças são incentivadas a questionar, explorar e buscar mais informações, cultivando uma mentalidade curiosa e investigativa;
- 7- Ao se depararem com personagens e situações diversas, as crianças são estimuladas a ter empatia, aprendendo a respeitar diferentes pontos de vista;
- 8- A leitura ajuda a criança a compreender melhor as estruturas da linguagem, aprimorando a escrita, a fala e a compreensão de textos;
- 9- As crianças podem se familiarizar com diferentes cenários através das histórias, e se verem representadas nelas encontrando proximidade com a sua história de vida;
- 10- Ao serem expostas a histórias instigantes desde cedo, as crianças aprendem a apreciar a leitura como um prazer, e não uma obrigação escolar.



TRÊS PILARES PARA O/A MEDIADOR/A DE LEITURA

6

Os pilares do/a mediador/a de leitura são fundamentos essenciais que orientam a prática de quem facilita a leitura, seja no contexto familiar, escolar ou comunitário. Estes pilares que aqui indicamos auxiliam na criação de um ambiente favorável à leitura, ao mesmo tempo em que podem garantir que a experiência seja mais estimulante e enriquecedora.

1- Acolhimento e comunicação afetiva: O/a mediador/a de leitura deve criar um ambiente acolhedor, onde as crianças se sintam à vontade para explorar livros e envolver-se com as histórias. Este acolhimento também está na comunicação e criação de vínculos emocionais, na conversa, no tom de voz, no olhar atento e acolhedor, tudo isto é essencial para que o leitor desperte o desejo de descobrir o livro e criar através dele;



7

2- Conhecimento da literatura: o/a professor/a mediador/a precisa conhecer a literatura que está compartilhando, afinal, como cativar leitoras e leitores se você não for uma leitora / um leitor? Portanto, é imprescindível que você como mediadora / mediador de leitura conheça bem aquilo que está levando para suas alunas e seus alunos. Mostre seu entusiasmo e transmita sua paixão pelos livros e pelas histórias. Escolha materiais que sejam apropriados à faixa etária e ao interesse das crianças;

3- Interatividade e envolvimento: O/a mediador/a de leitura deve ser capaz de tornar a leitura interativa, estimulando a participação ativa das crianças. Isso pode ser feito por meio de perguntas, discussões, e reflexões sobre o que estão lendo, ajudando-as a analisar o conteúdo de maneira crítica. Isso inclui apreciar e discutir os personagens, o enredo, os valores e as possibilidades presentes na história, promovendo o questionamento e a reflexão.



DICA IMPORTANTE - 01

8

Escolha livros que não subestime a capacidade intelectual da criança, e livros que não propaguem uma ideia de discriminação ou preconceitos sem que esses aspectos sejam problematizados.

Ah, e não esqueça de priorizar os **livros ilustrados**, uma vez que as ilustrações oferecem suporte para contar a história e representam o mundo, isso ajuda a criar um senso estético e estimula a imaginação.

“Um pedaço da história é contado pelas ilustrações (...) Não é só o que você está lendo que importa, e o que você está imaginando através da leitura. É o que você está vendo”

(Chistiane Gribel, em vídeo publicado para a Editora Lagarta, 2024).

Link de acesso ao site e ao vídeo: <https://lagartaeditora.com.br/>





ALGUNS LINKS IMPORTANTES

9

- 🔗 **Revista Emília**, produtora de diversos conteúdos sobre leitura desenvolvidos por especialistas da área. Disponível em: <https://emilia.org.br/>
- 🔗 **Nova Escola**, Ao passear pelo site certamente você encontrará uma série de propostas interessantes de leitura para desenvolver seu trabalho com as crianças. Disponível em: <https://novaescola.org.br/>
- 🔗 **Programa Leia para uma Criança**, além da distribuição anual da Coleção de Livros Infantis, expõe neste site alguns materiais para o trabalho com crianças, além de vários cursos em destaque voltado para a área das tecnologias, fortalecimentos de comunidades e vínculos territoriais e, especificamente, para formação leitora. Disponível em: <https://fundacaoitau.org.br/escola/>
- 🔗 Mais links disponíveis no guia de leitura do **Itaú Social** (páginas 31 - 33) Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/guia-oferece-dicas-para-mediacao-de-leitura-na-escola-e-em-casa/>

OFICINAS LERATOS EM AÇÃO: PLANEJAR E EXECUTAR

10

- Levando em consideração as dicas que selecionamos neste material, agora neste primeiro momento você precisa fazer o seu planejamento. Tome conhecimento da **história de Inês de Castro** e sua importância enquanto símbolo da história e da cultura de Portugal e seus impactos em outros países, como o nosso. Feito isto, é importante entender como se dá o desenvolvimento da metodologia e oficinas do **LerAtos** que faz parte do projeto **Inês&Nós**.
- Este projeto, parte da Comunidade Leiautora **Inês&Nós** "cujo alicerce assenta-se na promoção da experiência de ler percebida como processo de transformação de pessoas e de criação de mundos utópicos possíveis pela mediação das mídias digitais para recontar o amor e a tragédia de Inês de Castro" (Andrade, 2021, p. 3)

Para saber mais:

- 🔗 Estudo desenvolvido por Andrade (2021) sobre a **comunidade Inês&Nós**, disponível em: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/18857.pdf>
- 🔗 Estudo desenvolvido por Barros e Andrade (2017) sobre o **LerAtos**, disponível em: [http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/37196;](http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/37196)

HORA DAS OFICINAS

11

➡ Tenha sempre em mente os **objetivos do LerAtos** e guie-se a todo momento pelo empreendimento a ser realizado, a saber que a história real de Inês de Castro abre um leque de possibilidades para muitos diálogos e reflexões independentemente da faixa etária escolhida, principalmente ao que se refere às **questões de violência, o empoderamento feminino, e o feminicídio**. Não se esqueça de incluir isto nas reflexões empreendidas.

ETAPA 1- **SONHAÇÃO**

12

Nesta primeira etapa/missão o/a professor/a mediador/a poderá utilizar mais de um recurso para levar os alunos a imaginar a temática principal da oficina, podendo ser uma música, poemas ou qualquer outro material que esteja em conformidade com a temática inesiana.

"Ler é sonhar pela mão de outrem."

Fernando Pessoa



13

Como **primeira sugestão** para o trato com o público infantojuvenil, selecionamos a música *Sempre D. Pedro e D. Inês*, escrita e interpretada por Maria Vasconcelos.



Após a exibição do vídeo é importante sempre relembrar a história de Inês de Castro trazendo aspectos sobre a sua vida real, para além dos que já estão presentes na canção, fazer questionamentos, ouvir os/as alunos/as participantes, saber o que eles e elas têm a dizer, e sobre o que entenderam da história.

Vídeo disponível no YouTube em:
<https://www.youtube.com/watch?v=EfMy50lJkKQ>

14

Como **segunda sugestão** destacamos a coletânea *Inês&Nós: Trinta e uma novas histórias de Inês de Castro* (Andrade et al., 2022). Nesta coletânea, você certamente encontrará diversas formas de dizer a história de Inês e Pedro e poderá selecionar um título que julgar mais adequado para o público participante. Nela é notável a presença de temáticas como desigualdades, preconceitos sociais e de gênero, bem como da subversão do feminino em relação à dominância do masculino enquanto temas amplamente discutidos na contemporaneidade. Nesta coletânea, podemos ver materializados os conhecimentos construídos por professores/as e estudantes de licenciatura que não apenas deleitaram-se com as histórias inesianas, mas tornaram-se criadores/as de novas histórias autênticas, envolventes e contemporâneas.



Disponível em:
<http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/37324>

15

A **terceira sugestão** é a obra intitulada ***A lenda de Pedro e Inês* (2011)**, sendo uma versão bilíngue da história inesiana elaborado pela escritora portuguesa Margarida Almeida. Além de ser escrita em português e inglês, esta versão traz uma adaptação para o público infantojuvenil da história de amor proibido do casal em uma versão ilustrada. Sem dúvidas, uma obra de muitas cores e poesia em cada página.



Disponível em:
<https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?1911936>



DICA - 02

16

- É importante fazer questionamentos relacionados ao sentimento amoroso com base na narrativa escolhida. Indagar se as/os participantes acham que o amor é importante; se acreditam que o amor é de verdade; em quem elas e eles podem sentir a presença do amor em suas vidas; em que momento da história elas e eles conseguem ver / sentir que o amor está presente.
- Relatar sobre as dificuldades enfrentadas por Inês de Castro, sempre pontuando a questão das violências contra as mulheres, estimulando o pensamento das alunas e dos alunos participantes, tal como: **vocês acreditam que a Inês passou por momentos difíceis? quais? ela sofreu algum tipo de violência? como você descreveria?**
- Deixe que as alunas e os alunos expressem o seu pensamento sobre o que observaram da história de forma livre e espontânea.

17

“Acho que o escritor volta sempre ao território da infância, que é o território do desejo de contar história. O desejo de ver o mundo convertido numa história é absolutamente vital, quer dizer, tão vital quanto comer ou dormir”.

Mia Couto, escritor moçambicano.



18

ETAPA 2: **FRUIÇÃO**

Nesta segunda etapa, as / os participantes terão um contato mais íntimo com uma determinada obra literária, denominada **obra-semente**. É importante que o/a professor/a mediador/a selecione uma obra inesiana na qual as/os participantes possam visualizar uma temática referente a um problema social da qual se levantará discussões e possíveis soluções para enfrentá-lo e superá-lo.





Como **primeira sugestão** da etapa da *Fruição*, temos a coletânea de minicontos inesianos ***Amores de Pedro e Inês* (Almeida, 2024)**. Esta é uma ótima oportunidade para você, professor/a mediador/a, apresentar o gênero miniconto para seus alunos de forma prática. É importante ressaltar junto aos alunos e às alunas que esta coletânea com treze (13) minicontos inspirados na história de Inês de Castro (com exatas 100 palavras) foi escrita por estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Paulo Roberto de Oliveira, em Sumé-PB, reforçando a **potencialidade de uma literatura escrita pelos próprios estudantes** que, além de leitores, tornam-se autores de lindas histórias que podem encantar a todos que a leem.



19

Disponível pelo link:
<https://drive.google.com/file/d/1aniJT9yDaI2P6xh4Hbg1yPVLL4WFGFNV/view?usp=drivesdk>



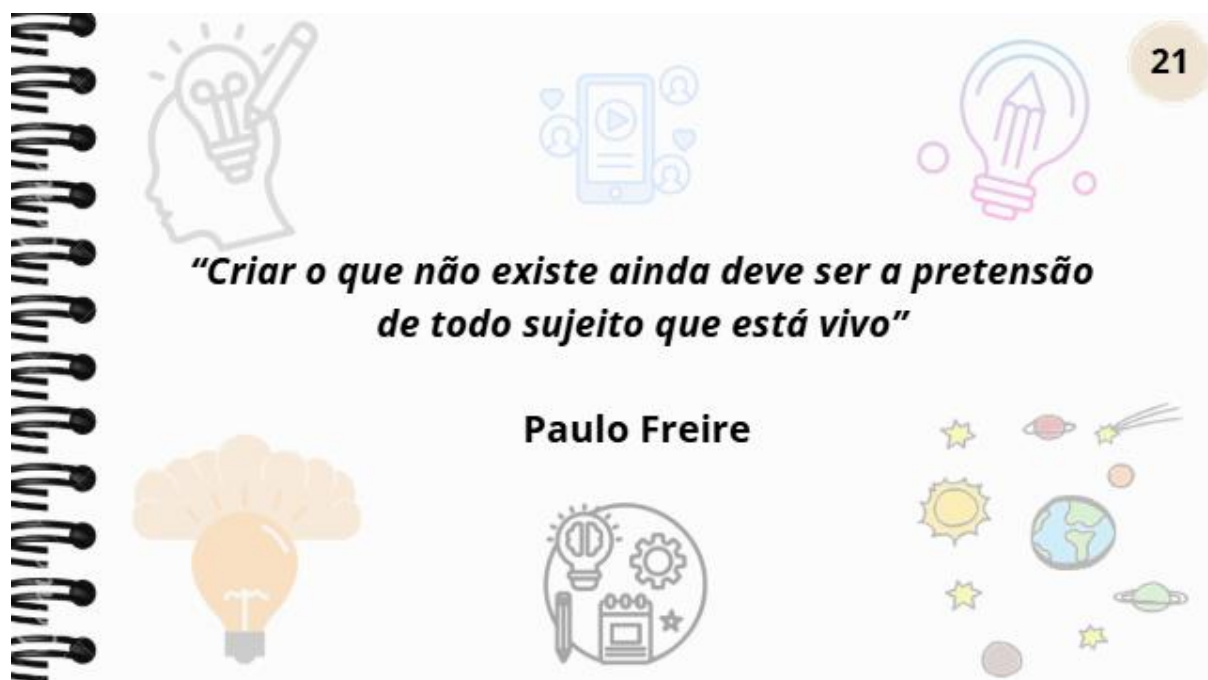
Como **segunda sugestão**, temos o cordel ilustrado ***A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta virou rainha* (Sombra, 2011)**, uma obra que reconta a história de Inês de Castro em versos de cordel e floreada pela imaginação criadora do artista. Nesta obra, o/a professor/a mediador/a também pode destacar as ilustrações da história feitas em **xilogravura** pelo próprio artista, esclarecendo acerca dos desenhos que são típicos na literatura de cordel brasileira, incentivando-os para o momento de criação na etapa seguinte, na qual elas e eles poderão também criar seu próprio cordel da história inesiana e ilustrá-los.

FÁBIO SOMBRA



20

Disponível em:
https://www.amazon.com.br/Historia-Ines-Castro-Fabio-Sombra/dp/8563877186/ref=pd_lpo_d_scd_1/131-4116668-0805724?pd_rd_w=y0b5W&content-id=amzn1.sym.a2197dac-0fbc-4cc8-beca-b52f96ea33d5&pf_rd_p=a2197dac-0fbc-4cc8-beca-b52f96ea33d5&pf_rd_r=X551ETYSXSP1K1QCFZP&pd_rd_wg=Fp53Q&pd_rd_r=d0f6f128-8d7e-41cd-b2e7-e80db363b2ea&pd_rd_j=8563877186&pssc=1



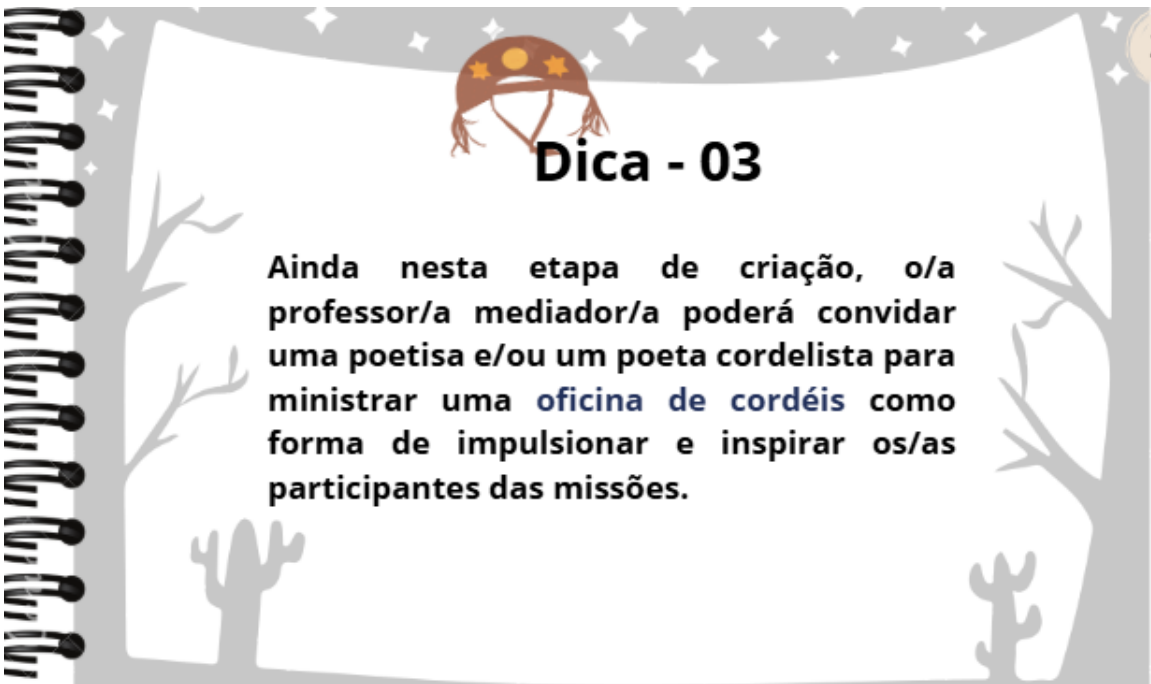
“Criar o que não existe ainda deve ser a pretensão de todo sujeito que está vivo”

Paulo Freire

ETAPA 3: CRIAÇÃO

Nesta etapa, o/a professor/a mediador/a motiva e convida as alunas e os alunos a **criar suas próprias histórias baseadas no mito dos amores de D. Inês de Castro e D. Pedro**, reis de Portugal. Em tempo, uma ideia que pode ser bem proveitosa é a de propor a construção de narrativas da temática **em forma de cordel dramatúrgico**. Iluminados pelos exemplos anteriores, os alunos e alunas podem recriar a história inesiana **tecendo novos contextos, em outros e novos tempos** e idealizar um final diferente para a sua versão da história. Lembrando que os personagens protagonistas devem ser Inês e Pedro, reconfigurados, mas sempre os mesmos.

Neste momento, o/a mediador/a de leitura passa também a mediar o processo de escrita dos/as alunos/as participantes, dando sugestões, e auxiliando no que for necessário. Na hora da escrita, o/a mediador/a deve relembrar as problemáticas sociais discutidas nas etapas anteriores sobre as formas de violência sofrida por Inês e os aprendizados nutridos que podem auxiliar o processo de escrita.



23

Dica - 03

Ainda nesta etapa de criação, o/a professor/a mediador/a poderá convidar uma poetisa e/ou um poeta cordelista para ministrar uma **oficina de cordéis** como forma de impulsionar e inspirar os/as participantes das missões.

ETAPA 4: DOAÇÃO

24

➡ Agora é a hora em que o/a mediador/a prepara os/as alunos/as para o processo de **empreendedorismo sociocultural**, fazendo com que as obras criadas pelos alunos e alunas sejam, de várias e diferentes formas, levadas à comunidade.



25

- Como sugestão, o/a professor/a pode organizar uma pequena coletânea com todos os cordéis dramatúrgicos inesianos feitos pelas crianças. Dessa forma, as alunas/os-leitoras/es e agora, escritora/es, ou melhor, as/os **leiautoras/es** poderão ver e ter em mãos a materialidade daquilo que imaginaram e direcionar isto para que outras pessoas também possam ver e imaginar a história de Inês de Castro sob a ótica de pequenos-grandes escritores.
- Esta possível coletânea poderá ser divulgada e apresentada na escola e para toda a comunidade, em um **Festival de Cordéis ou Feira Literária**, por exemplo, em que as/os alunas/os poderão contar a história de Inês e Pedro para o público, trazendo reflexões sobre a violência contra as mulheres e o feminicídio, além de declamar a sua nova história criada a partir da história do casal.

NOTA: O termo **“Leiautores(as)”**, neologismo criado por Valéria Andrade, corresponde à junção do termo “leitores(as)” com “autores(as)”, cujo significado repousa sobre os(as) participantes que têm ou desenvolveram as duas destrezas de maneira conjunta.

26

- Convém ressaltar que este momento de empreendedorismo sociocultural potencializado pelos poderes do LerAtos se configura, efetivamente, como **momento catalizador para um movimento maior de mudanças para a comunidade em geral**, e não apenas a comunidade de pessoas leiautoras participantes do projeto Inês&Nós.
- Em outras palavras, considerando a sequência das três (3) etapas anteriores, a construção utópica de um mundo de mais qualidade coletiva / comunitária, os/as jogadores/as irão **idealizar e praticar outras atividades**, sempre com a mediação docente, porém, agora, nos espaços físicos, **empreendendo ações que gerem mudanças efetivas e coletivas em suas respectivas comunidades** para além da escola.

Entre as atividades, pode-se elencar como exemplo, a **arrecadação de alimentos, remédios, roupas, agasalhos, produtos de higiene pessoal** para pessoas de diferentes faixas etárias expostas a situações de desigualdade e vulnerabilidade, **como idosos em casas de permanência**, como também **rações e medicamentos para pets** em situação de abandono, entre outros.



DICA - 04

27

- Professora, Professor, **seja ousado e autônomo**, fique à vontade para criar e explorar a sua imaginação e das suas alunas e alunos de acordo com as possibilidades e não se esqueça de registrar cada momento. Posteriormente, esses registros, podem ser divulgados como estratégia de incentivo à fruição das obras nas redes sociais, como o Instagram, Facebook, WhatsApp e YouTube. Pode-se expandir **o Festival de cordéis** para as redes sociais usando as estratégias do jogo LerAtos, em que os/as participantes, ao final do jogo, receberão premiações de acordo com o número de *feedbacks* positivos que receberem sobre sua nova versão da história de Inês no formato de cordel.
- Tudo isto servirá também como fonte de diálogos e ações para uma sensibilização mais ampla acerca da temática da **violência contra a mulher**.
- Este pode ser um grande ciclo de atividades e pode ser desenvolvido em outras **turmas de diferentes faixas etárias**.

AGRADECIMENTOS

28

- Querida professora/mediadora, querido professor/mediador, expressamos aqui a nossa gratidão pela sua participação na proposta de **mediação de leitura do mito de Inês de Castro por meio da metodologia LerAtos**. Sua dedicação e amor pela literatura podem se tornar inspiração e fazer toda a diferença na formação dos seus alunos. Esperamos que esta jornada tenha sido de muito aprendizado para vocês, e que tenha, de alguma forma, lhes sensibilizado através da história inesiana a **pensar sobre a violência contra a mulher e o feminicídio**, tão presentes, infelizmente, em nossa sociedade. Que vocês se sintam movidos pela **utopia de mudar o mundo através da força das palavras verbalizadas e escritas**, as nossas, as das suas alunas e seus alunos e as de vocês.
- Agradecemos por compartilhar seu conhecimento e por acreditar na importância do projeto Inês&Nós e, principalmente, por estarmos juntos ampliando a comunidade de leiautoras e leiautores, em particular das histórias sempre novas de Inês de Castro.

Últimas palavras

Últimas palavras

Últimas palavras

No silêncio das páginas abertas,
Um mundo inteiro está a convidar.
Cada linha, um vento que desperta,
Soprando histórias pelo ar

29

Letras dançam, tomam vida, no caloroso ato de ler
Tecem sonhos, trilham-se caminhos quando se começa a escrever
Na leitura, um mundo que ressurgue, dar vida e cor,
Na escrita uma nova luz é acendida pelo leiautor

Os versos fluem em um novo público que segue entoando
A voz que o tempo não apagou, agora resignificando
Como um sopro de nova vida que se deu nesta jornada
Em novos tempos, novas eras, mais uma vez, Rainha Inês, por nós és coroada.

Este ato resignifica tua partida,
Te trazemos à memória em nosso tempo, por nossa arte, nossa mão
Na poesia és verso, melodia e canção, és em tudo infinita,
Inês, Jamais morrestes, és viva em nossa vida.

Juliana Araújo

30

🔍 PARA MAIS INFORMAÇÕES ✕



julyaaraujoo958@gmail.com



juliana-araujo54@hotmail.com



(83) 99944-4230

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo analisar e desenvolver modos de ler a história trágica de Inês de Castro adaptada para crianças a partir da apreciação de um *corpus* de literatura inesiana na forma de cordel, e para isto, primamos pela escolha de dois cordéis dramáticos de autoria brasileira, como prática potencializadora da literatura na formação de novos leitores, com vistas a que estes sejam, desde cedo, sensibilizados pelas questões de violências de gênero, em específico contra as mulheres, com destaque para o feminicídio, como também de preconceitos e as desigualdades de gênero, ainda tão latentes em nosso século XXI. Dessa forma, observa-se que tais problemáticas já manifestadas em tempos passados, mesmo apresentadas com facetas diferentes, estão refletidas no tempo corrente, de maneira que, a Inês de Castro do século XIV, assassinada por razões políticas e de poder, continua sendo um símbolo influente da condição feminina aviltada ao longo da história. Seu passado ressoa nas mulheres de hoje que, apesar de não serem rainhas ou personagens históricas, cingem uma coroa simbólica na luta contra as diversas formas de violência, no enfrentamento às imposições sociais e na reivindicação de direitos e autonomia.

Ao longo do estudo realizado, constatou-se que a figura de Inês transcende seu tempo e espaço originais, sendo recriada por meio de diferentes manifestações artísticas e culturais, e adaptada para diferentes públicos. A partir da análise dos cordéis *A história de Inês de Castro ou a dama lourinha que, depois de morta, virou rainha* (Sombra, 2011) e *Almas Livres* (Almeida, 2022) foi possível perceber como estas obras conciliam elementos do trágico ressignificado para o trato com o público infantil, e sua relevância enquanto ferramenta pedagógica no ensino de conteúdos interdisciplinares, históricos e contemporâneos, especialmente ao que se refere a formação de novos leitores críticos e sensibilizados diante dos dilemas presentes na história real de Inês e que coincide com inúmeras *Ineses* deste século.

Nesta pesquisa também foram levantadas discussões no tocante às concepções de infância, desde as perspectivas históricas até as tendências contemporâneas que trazem uma série de mudanças significativas, desde uma fase em que não havia sequer uma definição para o termo, para outra onde há uma gama de estudos em diversas áreas do conhecimento sobre a infância, suas características, e leis que regem a proteção e a responsabilização do Estado, da sociedade, e da família. Outro ponto central nesta vertente de discussões é a análise de como narrativas de natureza trágica podem ser levadas ao público infantil de forma ressignificada sem deixar de privilegiar as reflexões críticas acerca das problemáticas de cunho social.

Esta pesquisa pautou-se também pela elaboração de um **Manual Pedagógico de mediação de leitura** que surge como suporte educativo para professores e professoras na abordagem da história trágica de Inês de Castro de forma lúdica, reflexiva e adaptada ao universo infantil. A proposta do manual é fundamentada no método *LerAtos*, que busca o incentivo à leitura crítica, a sensibilização e o protagonismo dos alunos e alunas na busca e transformação social por meio de suas oficinas de *Sonhação*, *Fruição*, *Criação* e *Doação*. Tal como proposta, essa abordagem dialoga com estudos sobre mediação de leitura, literatura infantil e prevenção da violência contra a mulher, mostrando que histórias como a de Inês de Castro podem ser ressignificadas para ensinar valores essenciais às novas gerações, como forma de reforçar a importância de uma abordagem interativa e reflexiva, permitindo que professores/as partam da história de Inês como meio de discussão sobre temas contemporâneos contextualizados ao público. Sabendo disto, ressalta-se que a proposta do Manual Pedagógico dialoga diretamente com a linha de pesquisa *Literatura Comparada e Intermidialidade* do Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade-UEPB, uma vez que a partir da literatura e leitura literária geram-se diálogos em distintas instâncias, seja entre outras mídias e linguagens, seja na produção de diferentes versões de uma mesma narrativa em tempos distintos, seja no tocante às novas tecnologias, de modo que, alunos/as e professores/as experimentem diferentes abordagens para uma mesma história.

Dessa forma, a pesquisa também apresenta relevância na área de *Literatura e Estudos Interculturais*, considerando a transposição de um mito europeu para um contexto literário e cultural brasileiro. A saber, essa relação se dá em diferentes níveis, desde a análise da narrativa original até a ressignificação do mito dentro da tradição popular do cordel, destacando o intercâmbio entre culturas, e a adaptação de histórias para novos públicos, a exemplo dos cordéis analisados.

E por fim, enquanto estudante da pós-graduação e pesquisadora de estudos inesianos, acredito na força potencializadora do mito de Inês de Castro integrado a diferentes níveis de ensino-aprendizagem, e para além de públicos, como o Ensino Básico (níveis Fundamental e Médio), a Graduação e a Pós-Graduação, que este percurso seja expandido e ressignificado para outros públicos que podem ser sensibilizados com a história de Inês, a exemplo de alunos e alunas do Ensino Fundamental. Tal expansão abre caminhos para o conhecimento e a ressignificação do mito inesiano no imaginário infantil, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de leitores críticos e sensíveis ao valor de narrativas utópicas. Este contato permite não somente a ampliação do repertório cultural, mas também favorece o

desenvolvimento integral, articulando história, literatura e sensibilização socioemocional por meio da proposta de criação de novas histórias concebidas pelas próprias crianças.

Vislumbramos, portanto, que pesquisas posteriores aprofundem as leituras, os estudos e as reescritas da literatura inesiana adaptada para crianças, em especial na modalidade de cordel, considerando o número reduzido de obras brasileiras neste formato, e que, a partir do Manual Pedagógico aqui proposto, possam-se criar novas histórias inesianas, e dessa vez, pelas mãos e imaginação fruitiva de crianças sensibilizadas pelo mito dos amores de D. Inês de Castro e D. Pedro de Portugal e movidos pela utopia da criação de um mundo sem preconceitos e sem violências contra mulheres.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- ABREU, Márcia Azevedo de. **Cordel português/ folhetos nordestinos: confrontos. Um estudo histórico-comparativo**. Tese de Doutorado em Literatura Comparada – departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 1993.
- ADICHIE, C. Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Christina Baum. São Paulo: Schwarcz, 2012.
- AGUIAR, V. T. de. Notas para uma psicossociologia da leitura. In: M.Z. Turchi e V. M. T. Silva. **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis-SP: ANEP, 2006. p. 34-40.
- ALCIDES, Sergio. O episódio de Jorge de Sena na carreira literária de Inês de Castro. In: MEGIANI, Ana Paula Torres; SAMPAIO, Jorge Pereira. **Inês de Castro: A época e a memória**. São Paulo: Alameda. 2008. p. 185-200.
- ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Inês&Nós: uma aplicação do método LerAtos na formação de professores leitores pela mediação do mito de Inês de Castro**. 2021. 220f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.
- ALMEIDA, Leandro. Almas Livres. In: Valéria Andrade; Lurdes Ferreira; Manuel Neves; Marcelo Barros; Rafael Barros; Leandro de S. Almeida. (Orgs.). **Inês&Nós: Trinta e Uma Novas Histórias de Inês de Castro – Campina Grande: EDUEPB, 2022, p. 117- 128**. Disponível em: <https://curt.link/EHu7X4>. Acessado em 25 de ago. de 2024.
- ANDRADE, Valéria. Inês&Nós: Sobrevidas de Inês de Castro em uma comunidade leiautora ubíqua. In: Antônio C. de M. Magalhães (Org.). **Literatura no horizonte dos Estudos Culturais**. Campina Grande: EDUEPB, 2025. [no prelo].
- ANDRADE, Valéria. Era uma vez Inês: o/s mito/s desnudo/s na dramaturgia portuguesa de autoria feminina. Revista **Triplov** de Artes, Religiões e Ciências. N. 10: Nova Série, 2011. Disponível em: http://novaserie.revista.triplov.com/numero_10/valeriaandrade/index.html. Acessado em 20 de mar. de 2024.
- ANDRADE, Valéria. **Inês&Nós: ler e dizer o amor de Pedro e Inês no século XXI em salas de aula de Portugal e do Brasil**. Relatório final de pesquisa de pós-doutoramento (2018-2019) – 2019. Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras/Universidade do Porto, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3tCYiZW>.
- ANDRADE, Valéria. **Inês é viva: a paixão amorosa na dramaturgia portuguesa contemporânea de autoria feminina**. Projeto de Pesquisa apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian como requisito à seleção de Bolsa de Estudos Portugueses. Lisboa-Portugal. 2007.
- ANDRADE, Valéria; BARROS, Marcelo A. Leratos: jogos sérios de leitura performática em realidade alternada para engajar população e escolas em desafios sociais. In: Lourdes Kaminski Alves; Célia Arns de Miranda (Orgs.) **Teatro e ensino I – Estratégias de leitura do texto dramático**. São Carlos: Pedro & João, 2017, p. 107-127.
- ANDRADE, Valéria; ALMEIDA, Leandro; BARROS, Marcelo. A. de. Da tumba à retumbância: o Mito de Inês de Castro e suas conjugações no diálogo intercultural entre

Portugal e Brasil. In: Edson Santos Silva; Giovana de Paula Santos; Larissa de Cassia Antunes Ribeiro; Têssio Leandro Atelmatchuk; Thatiane Prochner. (Org.). **Mito e dramaturgia na literatura portuguesa**: Inês de Castro e Almeida Garret. São Paulo: Todas as Musas, 2023, p. 223-250.

ANDRADE, Valéria; OLIVEIRA, Sarah Lisboa de. Inês de Castro ao espelho: uma sobrevida inesiana em *Antes que a noite venha*, de Eduarda Dionísio. In: Valéria Andrade; Edson S. Silva; Leandro de S. Almeida. (Orgs.). **Diálogos Interculturais e Tendências Utópicas**: Inês de Castro nas dramaturgias portuguesa e brasileira na perspectiva de mulheres. São Paulo: Todas as Musas, 2024, p. 171-194.

ANNÁ, R. C.; MICHELLI, R. Criando mundos possíveis na e pela ficção de Vermelho Amargo. In: M. M. Gama-Khalil; L. A. Borges; A. de Oliveira-Iguma. (Org.). “Espiar pra dentro”: os temas fraturantes e a reelaboração dos sujeitos. Rio de Janeiro: **Dialogarts**, 2022. p. 89-112. Disponível em: <https://www.dialogarts.uerj.br/wp-content/uploads/2023/01/EspiarPraDentro.pdf>. Acesso em 30 de jul. de 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara. 1986.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Edson Bini. São Paulo: Clássicos, 2011.

AZEVEDO, Paulo Seben de. **Serás lido, Uruguai? A contribuição de uma versão de O Uruguai, de Basílio da Gama, para uma teoria da adaptação**. Tese (Doutorado em Letras), PPGL, FALE, PUCRS, 1999.

BARROS, Gilda Naécia Maciel de. **Platão, Rousseau e o Estado Total**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1995.

BARROS, L. M.; AZEVEDO, F. Literatura infantil e temas difíceis: mediação e recepção. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 105, p. 77-92, maio/ago. 2019. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4210>. Acesso em 30 de jul. 2024.

BARROS, Marcelo A. de; ANDRADE, Valéria et al. ReadAct-Alternative Reality, Serious Games for Reading-Acting to Engage Population and Schools on Social Challenges. Paper n. 62 to 10th **International Conference on Computer Supported Education**. Funchal, Madeira – Portugal, 15-17 march, 2018.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

BÍBLIA. Português. **A Bíblia Sagrada**: A natureza da fé. Tradução de João Ferreira de Almeida. Brasília: Sociedade Bíblica do Brasil, 2021.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o Século das Luzes. In: Marcos Cezar de Freitas e Moysés Kuhlmann Jr. (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.11-60.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13/7/90.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres. **Política Nacional de Enfrentamento à Violência contra as mulheres**. Brasília, SPM, 2011.

BRITO, Terezinha Maria de. **A (re)invenção de Inês de Castro no imaginário nordestino**. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2006.

CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMÕES, L. **Os Lusíadas**. 4. ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, Instituto Camões, 2000. <https://bibliotecadigital.ebsqf.pt/view/30/Os%20Lusiadas%20-%20Luis%20de%20Camo.es.pdf>. Acesso em 24 de fev. de 2025.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: Queroz, 2000.

CANDIDO, A. Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CAPUTI, J.; RUSSELL, D. E. H. Femicide: sexist terrorism against women. In: J. Radford; D. E. H. Russell. (Ed.). **Femicide: the politics of woman killing**. New York: Twayne Publishers, 1992. p. 13-24.

CASTRO, Michele G. Bredel de. Noção de criança e infância: diálogos, reflexões, interlocuções. XVI Cole. (Anais) Niterói. Rio de Janeiro. 2007. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem13pdf/sm13ss04_02.pdf. Acesso em 25 de fev. de 2025

CASTRO, Michele G. Bredel de. **Noção de criança e infância**: diálogos, reflexões, interlocuções. Anais do Seminário do 16º COLE. UFF. Rio de Janeiro/RJ. 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância & educação. Era uma vez... quer que eu conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CORSINO, Patricia. Infância e literatura: entre conceitos, palavras e imagens. **Revista Teias**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 108–123, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24516>. Acesso em: 31 jul. 2024.

CORSINO, P. **Infância, linguagem e escola: literatura e formação**. Texto do Painel. III Grupec (Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa). Universidade Federal de Sergipe, 22 a 24 ago. 2012.

COUTO, Mia. **Guardar memórias, contar histórias e semear o futuro**. Aula Magna proferida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 03.09.2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IZtc11Bn0M0>. Acesso em 25 de maio de 2024.

DE MAUSE, Lloyd. **História de la infancia**. Madri, Alianza Universid: 1991.

DIONISIO, A. P. Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades). In: L. A. Marcuschi; A. P. Dionisio. (Orgs.). **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DURAND, Gilbert. O retorno do mito: introdução à mitologia. Mitos e sociedade. **Revista FAMECOS**, 11(23), 7–22. (2008).

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIADE, Mircea. **Mitos, sonhos e mistérios**. Tradução de Samuel Soares. Lisboa: Edições 70, 1957.

FARIAS, Morgana de Medeiros. **Mulher, casamento e autoria feminina: enfoque na literatura infantil e juvenil de Marina Colasanti**. 2017. 107 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, João Pessoa, 2017.

FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann; QUEIROZ, Fabiana Rodrigues Oliveira; SALGADO, Raquel Gonçalves. **Infância e Escola: tempos e espaços de crianças. Educação & Realidade**. Porto Alegre: 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/2016nahead/2175-6236-edreal-60666.pdf> Acesso em 11 de jul. de 2024.

FERREIRA, António. **A Castro**. Coleção: Clássicos da Literatura. 2020. Disponível em: <https://leitoresdigitais.wordpress.com/2020/11/30/a-castro-autor-de-antonio-ferreira/>. Acesso em: 24 de fev. de 2025.

FEREIRA, Bianca. **O desenvolvimento da imaginação pela literatura**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências. Rio Claro, p. 30. 2019.

FERNANDES, Rogério. KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Sobre a história da infância. In: Luciano Mendes Faria Filho (Org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

FERREIRA, Luís Tarujo. Para uma revisitação da figura de Inês de Castro: o contributo dos folhetos de cordel do século XVIII. **Revista da Faculdade de Letras – Línguas e Literaturas**, Porto, Universidade do Porto, II Série, v. 23, 2008, pp. 127-161. Disponível em: <https://ojs.letras.up.pt/index.php/rll/article/view/7966>. Acesso em: 22 nov. 2024.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FONSECA, Gondin. **Inês de Castro (1310?-1355)**. Rio de Janeiro. Livraria São José, 1956.

FRANCO, António Cândido. **A rainha morta e o rei saudade: o amor de Pedro e Inês de Castro**. 3. ed. Lisboa: Ésquilo, Ano Inesiano da Cultura, 2005. Disponível em: https://triplov.com/poesia/antonio_candido_franco/rainha_morta/index.htm. Acesso em 24 de fev. de 2025.

FRYE, Northrop. **Anatomia da crítica**. Trad. Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Cultrix, 1980.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: Paulo Ghiraldelli Jr. (Org.). **Infância, escola e modernidade**. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da UFPR, 1997, p.83 – 100.

GIL, A. Pedro. **Os grandes julgamentos da história: o processo de D. Inês de Castro**. Lisboa: Otto Pierre, 1975.

GIL, A. Pedro. Os grandes julgamentos da história: o processo de D. Inês de Castro. Lisboa: Otto Pierre, 1975 *apud* PINA, Rui. **Crônica de El Rei Dom Afonso o quarto do nome e settimo dos Reis de Portugal**. Ed. de Lisboa, 1653, caps. LXIV, fls. 70. E segs.

GRUMICHÉ, Mônica Cristina Dutra. **Da ideia de infância em Jean-Jacques Rousseau ou do “sono da razão”**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2012.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/6969603/mod_resource/content/1/bell_hooks_O_feminismo_%C3%A9_para_todo_mundo_Pol%C3%ADticas_arrebatadoras%20%282%29.pdf Acesso em: 01 de ago. de 2024.

HUCTHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Tradução de André Cechinel. Florianópolis, SC: Ed. da UFSC, 2013.

JABOUILLE, Victor. Mito e Literatura: algumas considerações acerca da permanência da mitologia clássica na literatura ocidental. In: Jabouille et alli. **Mito e Literatura**. [Portugal] Mem Martins: Editorial Inquérito, 1993.

JACOTO, Lilian. A paixão de Pedro e Inês: o clássico e o surreal. In: Ana Paula Torres Megiani; Jorge Pereira de Sampaio. (Orgs.). **Inês de Castro: a época e a memória**. São Paulo: Alameda, 2008, p. 171-184.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção**: colocações gerais. In: Luiz Costa Lima. A literatura e o leitor: textos da estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

JAUSS, H. R. **Toward an Aesthetic of Reception**. Tradução de Timothy Bahti. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1982.

JUNG, Carl Gustav. **O homem e seus símbolos**. Tradução de Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: HarperCollins Brasil, 2016.

JUNQUEIRA, Renata Soares. **Tchekhov e o inferno familiar**. Youtube: 31 de agosto de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qWcAj33AJ3Q&t=6554s>. Acesso em 24 de nov. de 2024.

KARLO-GOMES, G. Literatura Infantojuvenil em Cordel: Uma Breve Fisionomia da Adaptação, do Fantástico e do Imaginário. **Línguas & Letras**, [S. l.], v. 20, n. 47, 2019. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/22927> Acesso em: 25 jul. 2024.

KUHLMANN, J. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação. 1998.

KRISTEVA, J. Semanálise e produção de sentido. In: A. J. Greimas **Ensaio de semiótica poética**. São Paulo, SP: Cultrix, 1972, pp. 238-273.

LOCKE, John. **Ensaio Acerca do Entendimento Humano**. Nova Cultural: São Paulo. 1999.

LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Traduzido por Bernardo Leitão (et al.) São Paulo: UNICAMP, 1994. p. 423- 478. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/Hist%C3%B3ria-e-Mem%C3%B3ria.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LIMA, Luís Filipe Silvério. Amor, saudade e crueza: Pedro e Inês na historiografia seiscentista. In Ana Paula Torres Megiani, Jorge Pereira de Sampaio. (Orgs.). **Inês de Castro. A época e a memória**. São Paulo. Almeida. 2008. p. 147-169.

LIRA, Layne M. dos S. Batista. **O contemporâneo na literatura infantil**: temas fraturantes na infância. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em letras/língua portuguesa) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2015.

LOPES, Fernão. **Chronica de El-Rei D. Pedro I**. Bibliotheca de Classicos Portuguezes. Lisboa. 1895. Disponível em:

https://www.estudosportugueses.com/uploads/1/1/3/4/113423301/fernao_lopes_-_cr%C3%B3nica_de_el_rei_dom_pedro_i.pdf. Acesso em 24 de fev. de 2025.

MACHADO, Roberto. **O nascimento do trágico: de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual Paulista, campus de Bauru, Bauru, 2011.

MCGONIGAL, Jane. **A realidade em Jogo**. Tradução de Eduardo Rieche. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MELLO, Beliza Áurea de Arruda. **Redemoinhos na encruzilhada do imaginário ibero-paraibano: pactos da mulher com o diabo do medieval aos folhetos de cordel**. (Tese de doutorado em Literatura Brasileira) - Programa de Pós-Graduação em Letras. João Pessoa: UFPB, 1999.

MELLO, Adriana Ramos. Justo Eu, aula 25 – Feminicídio. YouTube, 6 dez. 2018 (53m58s). Disponível em: <https://bit.ly/3f5pbS4>. Acesso em: 19 abr. 2021.

MENDES, Teresa; VELOSA, Marta. Literatura para a infância no jardim de infância: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 115-132, ago. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072016000200115&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 30 jul. 2024.

MIRANDA, C. A. de. A música como enquadramento épico no Otelu de Folia d'Arte. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, XI., 2008. São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABRALIC, 2008. p. 3-9.

MORETTI, Tacyana Muniz Caldonazzo. **Trágico e tragédia em uma mulher vestida de sol, de Ariano Suassuna**. 2011. 88 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MURMÚRIOS de Pedro e Inês. **Dança em Diálogos - YouTube**, 13 de outubro de 2019 (01m22s). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=uOMbh6w_hx8. Acessado em 17 mar. 2024.

NARODOWSKI, M. **Infância e poder: conformação da pedagogia moderna**. Trad. Mustafá Yasbek. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NASCIMENTO, Cláudia Terra. BRANCHER, Vantoir Roberto. OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito de infância: uma tentativa de reconstrução historiográfica**. Linhas, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 04 - 18, jan. / jun. 2008.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Linguagem & Ensino**, vol. 14, n. 2, p. 529-552, 2012. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php.rle/article/view/38> Acesso em 07 de jan. 2025.

OLIVEIRA, Sarah Lisboa de. **Inês de Castro em “chiaroscuro”: uma sobrevida inesiana em Antes que a noite venha, de Eduarda Dionísio**. 2023. 119 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Literatura e Interculturalidade - PPGLI) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

- OLIVEIRA, Emanuelle. Conceito de infância. **Infoescola**. Disponível em: <https://www.infoescola.com/sociologia/conceito-de-infancia/>. Acesso em 15 de maio de 2024.
- OSAKABE, Haquira. A pátria de Inês de Castro. In: Carlos A. Iannone; Márcia V. Z, Gobi; Renata S. Junqueira. (Orgs). **Sobre as Naus da Iniciação**: estudos portugueses de Literatura e História. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p.105-117.
- PASINATO, Wânia. Avanços e obstáculos na implementação da Lei n. 11.340/2006. In: Carmen Hein de Campos. (Org.). **Lei Maria da Penha comentada em uma perspectiva jurídico-feminista**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.
- POLETO, L. B. A (des)qualificação da infância: a história do Brasil na assistência dos jovens. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, IX., 2012, Caxias do Sul, RS. Anais [...]. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2012.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RAMALHO, Christina. O mito em tempos de hibridismo. **Cerrados**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Literatura. Brasília: Universidade de Brasília, no. 16, Ano 12, 2003. pp 113-133.
- RAMOS, Aline. Concepção de Morte na Infância. **Psicologia & Sociedade**, 25, p. 379- 387. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/dpNgmLwyLTmYqHG4T3zByj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 30 jul. 2024.
- REIS, Carlos. 2017. Para uma teoria da figuração. Sobrevidas da personagem ou um conceito em movimento. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 52, n. 2, pp. 129-136.
- REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar**: literatura, escrita e educação. Tradução de Rodrigo Petronio. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.
- ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- ROCHA, Natércia. **Breve história da literatura para crianças em Portugal**. 2. ed. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Ministério da Educação, 1992.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ROSENFELD, Anatol. **A Arte do teatro**: aulas de Anatol Rosenfield (1968) registradas por Neusa Martins. São Paulo: Publifolha, 2009.
- SÉ, E. V. G. Tecnologia: manuais de aparelhos devem ter linguagem multimodal. **Portal Vya Estelar**, 2008. Disponível em: <http://www.2.uol.com.br/vyaestelar.uol.com.br/multimodal.htm>>. Acesso em 07 jan. 2025.
- SENA, Jorge de. **Estudos da História e da Cultura**. vol. I, Lisboa. 1963, p. 125.
- SILVA, M. A. Lima; BARROS, R. Bento; NASCIMENTO, T. Alves Moreira. A importância dos contos de fada na educação infantil. In: **FIPED**, IV. 2012. Anais eletrônicos [...] Campina Grande: Realize, 2012. p. 1-16. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/5e5468d712b760f00aa4c978d7cf43ed_479.pdf Acesso em 29 de jul. de 2024.
- SIQUEIRA, Eloisa. Informação, imaginário e conhecimento na literatura infantil: da educação moralizante à formação da consciência do mundo. **Caderno Discente do Instituto Superior de Educação**, Aparecida de Goiânia, 2008. <http://www.faculdadealfredonasser.edu.br/files/pesquisa/Artigo%20INFORMA%C3%87%C3>

[%83O,%20IMAGIN%C3%81RIO%20E%20CONHECIMENTO%20NA%20LITERATURA%20INFANTIL.pdf](#) . Acesso em: 30 jul. 2024.

SOMBRA, Fábio. **A história de Inês de Castro ou A dama Lourinha que, depois de morta virou rainha**. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

SOUSA, Maria Leonor Machado de Sousa. **Inês de Castro: um tema português na Europa**. 2. ed. revista e atualizada. Lisboa: ACD, 2005.

SOUSA, Rafael Barros de. **Inês & Nós em perspectiva: Um jogo sério para a formação leitora e o diálogo Intercultural pela mediação do mito de Inês de Castro**. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba. Campina Grande. 2021.

SOSA, Jesualdo. **A Literatura infantil: ensaio sobre a ética, a estética e a psicopedagogia da Literatura infantil**. Tradução de James Amado. São Paulo: Cultrix, 1978.

TIBA, Natércia. Entrevista para o programa “Papo de Mãe”. **TV Brasil**. 2011. Disponível em: <https://tvbrasil.ebc.com.br/papodemae/episodio/adultizacao>. Acesso em: 18 jul. 2024.

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. Tradução de Maria Clara Correa Castello. São Paulo: Perspectiva, 2014.

TOLEDO, Maria Emilia Miranda de. Razões de Estado x Razões de Amor na tragédia Castro, de Antônio Ferreira. In: Ana Paula Torres Megiani e Jorge Pereira de Sampaio. (Orgs.). **Inês de Castro: a época e a memória** – São Paulo: Alameda, 2008.

TOLKIEN, J.R.R. **Árvore e Folha** São Paulo: Martins fontes, 2013.

VASCONCELOS, António. **Inês de castro, estudo para uma série de lições no curso de História de Portugal**. Porto: Marques Abreu, 1928.

VASCONCELOS, António. **Lendas e história de Inês de Castro**. Coimbra: Alma Azul, 2004.

VASCONCELOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Org). **Infância (In)Visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico**. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

ZILBERMANN, Regina. MAGALHÃES, Lúcia Cademartori. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

ZUCKI Renata; REIS, Danielle Bin; OLIVEIRA, Valdeci Batista de Melo. Ressignificando os contos de fadas: a subversão dos estereótipos femininos em “A moça tecelã”, de Marina Colasanti. **Todas as Letras**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 250-258, jan./abr. 2018.