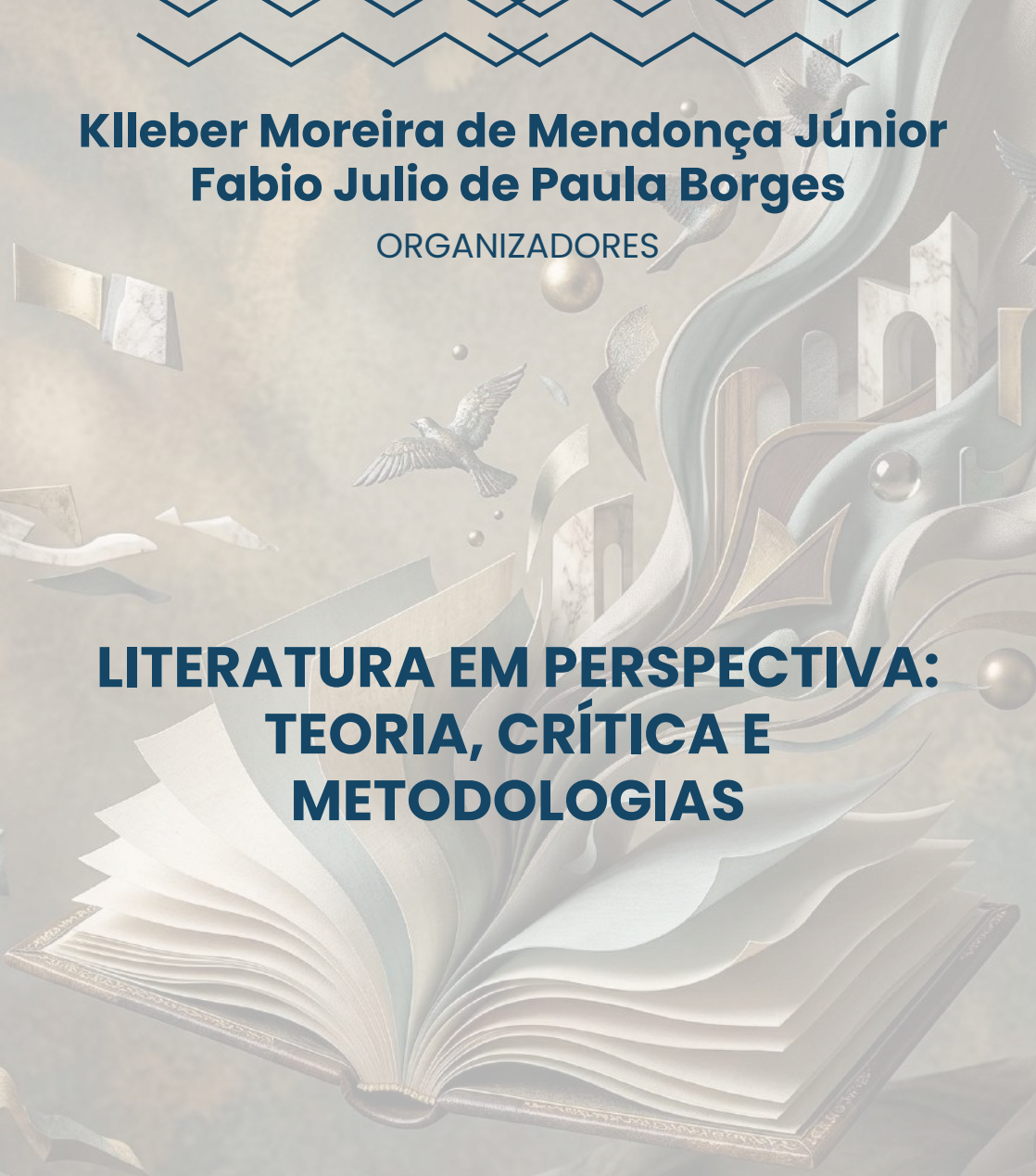
Klleber Moreira de Mendonça Júnior
Fabio Julio de Paula Borges
ORGANIZADORES

LITERATURA EM PERSPECTIVA: TEORIA, CRÍTICA E METODOLOGIAS



ID educacional
selo editorial

Klleber Moreira de Mendonça Júnior
Fabio Julio de Paula Borges
ORGANIZADORES

LITERATURA EM PERSPECTIVA: TEORIA, CRÍTICA E METODOLOGIAS

ID EDUCACIONAL
EDITORA

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL

editora
Instituto Dering
educacional

ID educacional
selo editorial

CONSELHO EDITORIAL

PROFA. DRA. DIANE MARCY DE BRITO **MARINHO**
PROF. M.E. FABIO JULIO DE PAULA **BORGES**
PROF. M.E. FILIPE EMANUEL DA SILVA **HENRIQUES**
PROFA. M.A. GABRIELA WENDMES **LUZ**
PROF. M.E. KLLEBER MOREIRA DE MENDONÇA **JÚNIOR**
PROFA. DRA. MÁRCIA SANTANA **SOARES**
PROF. DR. MAURÍCIO TEIXEIRA **MENDES**
PROF. DR. PEDRO AFONSO **BARTH**
PROF. DR. RENATO **DERING**
PROFA. DRA. SARA GUILIANA GONZALES **BELAONIA**
PROFA. DRA. SILVANE APARECIDA **GOMES**
PROFA. M.A. VANESSA SILVA **ANDRADE**

REVISORES

Fabio Julio de Paula Borges
Filipe Emanuel da Silva Henriques
Klleber Moreira de Mendonça Júnior
Rodrigo Damacena Alves Costa

Literatura em perspectiva: teoria, crítica e metodologias / organização de Klleber Moreira de Mendonça Júnior e Fabio Julio de Paula Borges. – 234p.
Goiânia : ID Educacional, 2026.

Recurso digital.

ISBN 978-65-978526-5-9

1. Ensino de Literatura. 2. Teoria Literária. 3. Crítica. I. Título.
CDD: 800

DIREITOS AUTORAIS

Obra protegida pelas leis brasileiras de Direitos Autorais, sendo proibida sua cópia parcial ou integral para quaisquer outros fins para os quais a legislação não permita. O uso para tais fins só é permitido com a expressa autorização de seus autores.

CONTEÚDO DA OBRA

A revisão do material, bem como seu conteúdo é de inteira responsabilidade de seus autores, não sendo o Instituto Dering Educacional responsável intelectual e legal pelas ideias propostas nos textos.

USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Os autores se responsabilizam pelo uso (ou não) de Inteligência Artificial em seus textos, compreendendo os limites éticos e acadêmicos. Para a produção das imagens, ferramentas de IA podem ter sido utilizadas para otimizar a criação e/ou branding realizado pela equipe responsável.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL
Editoração e Comercialização
contato@institutodering.com.br
2026

APRESENTAÇÃO

A literatura acompanha as transformações da sociedade e cultura, registrando diferentes formas de ver, compreender e experimentar o mundo, a linguagem e as próprias experiências humanas. Este e-book reúne justamente essas formas de captação e reflexões sobre teorias, críticas e metodologias que envolvem o campo literário, oferecendo um conjunto de estudos que dialogam com diferentes perspectivas de análise advindas de pesquisas diversas. Os capítulos apresentam contribuições que ampliam o debate e incentivam novas possibilidades de leitura e pesquisa, bem como articulação em sala de aula.

Os estudos em literatura desempenham, no campo das linguagens, uma força e um papel importante na formação acadêmica e cultural, uma vez que promovem potencialidades e possibilidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento. Ao reunir abordagens diversas, este e-book evidencia a pluralidade dos caminhos que a pesquisa literária pode percorrer, respeitando a diversidade de objetos, métodos e contextos.

Com esta publicação, o Instituto Dering, por meio de sua editora, reafirma seu compromisso com a divulgação do conhecimento e com o fortalecimento da produção científica na área de Letras e Educação. Esperamos que este livro contribua para pesquisas, práticas de ensino e novos debates, servindo como referência para estudantes, pesquisadores e demais leitores interessados nos estudos literários.

A editora.

SUMÁRIO

AS CONFIGURAÇÕES DO ESPAÇO DA CASA NA POESIA DE MARIA DO ROSÁRIO PEDREIRA 9

SEXUALIDADE E MATERNIDADE NO ROMANCE UM DEFEITO DE COR, DE ANA MARIA GONÇALVES: CORPOS 'EDUCADOS' PELA VIOLÊNCIA 33

"MINHA COR DE PELE É MUITO BONITA": UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA "AMORAS" DE EMICIDA 59

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS.....75

A "CAIXINHA DE SURPRESAS" DA PROFESSORA RUBI: OS TIPOS DE NEOLOGISMOS PRESENTES EM DRUFS, DE EVA FURNARI 103

DO LIVRO AO MUNDO: A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....141

UMA LEITURA SEMIÓTICA DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA 177

OS GRITOS DA EXISTÊNCIA: A EVASÃO DO CORPO LÍRICO E ARTÍSTICO EM ALEXANDRE BONAFIM E EDVARD MUNCH 207

SOBRE OS ORGANIZADORES.....225

SOBRE OS AUTORES.....227

AS CONFIGURAÇÕES DO ESPAÇO DA CASA NA POESIA DE MARIA DO ROSÁRIO PEDREIRA

Klleber Moreira de Mendonça Junior

INTRODUÇÃO

A poesia de Maria do Rosário Pedreira apresenta, em suas constituições estruturais, temáticas e estéticas, a casa como um espaço singular e vital de seus poemas. A casa é, à luz da subjetividade lírica, um espaço onde, no poema, o sujeito lírico toma voz dentro da experiência e da imaginação. O ser, como assinala Gaston Bachelard (2008), é a casa. Esta é um espaço humanizado, onde o sujeito dos poemas é conduzido pelos sentidos da linguagem, do amor, do encontro e do sonho, mas também do conflito, da solidão, da melancolia, da partida e da espera nos redutos de intimidade e alteridade dessa poesia. Desse modo, Maria do Rosário Pedreira insere-se no atual contexto da poesia portuguesa recente, pois "[o] movimento geral desta poesia é o de uma aproximação mais emocional e mais circunstancial ao que chamamos mundo" (Martelo, 2004. p. 249). Uma poesia mais ligada aos afetos, ao cotidiano e à experiência íntima.

Nessa poesia, a presença incisiva de um eu lírico aberto ao sentimento e ao devaneio delineia a construção espacial do poema. As experiências no nível da alteridade, das relações e da melancolia no espaço, em especial o da casa, são comuns e fazem parte da experiência do sujeito

lírico. Elas definem para o eu a condição de ser e de estar no mundo através da subjetividade projetada no espaço da casa.

Maria do Rosário Pedreira é uma voz representativa da poesia portuguesa da década de 1990. A poeta produz uma poesia permeada pelo espaço da intimidade, em especial, o espaço habitável, lugar esse no qual o sujeito lírico reencontra forças que impulsionam a sua busca memorialística pelo seu amor ausente. No entanto, no anseio de reviver o passado, tudo não passa de uma expectativa, o que gera no sujeito lírico um sentimento de melancolia pela não completude do sentimento amoroso.

A tradição literária considera os modelos ou o retorno aos paradigmas literários vigentes e historicamente consolidados para a construção de um cânone. A poesia de Maria do Rosário Pedreira readquire traços românticos estruturados numa linguagem muito pessoal e introspectiva do sujeito que fala no poema. Nesse sentido, a investigação sobre a poesia dessa autora da Literatura Portuguesa contemporânea estabelece um diálogo com essa tradição alicerçada no sentimentalismo descomedido e focada em excesso nas confissões sobre as relações amorosas.

Nesse sentido, este trabalho tratará sobre os aspectos gerais da poesia de Maria do Rosário Pedreira e discutirá a relação entre poesia e espaço, ou seja, a topoética da poesia da autora. Espera-se com este estudo contribuir sobre a noção crítica de espaço em poesia, e discutir sobre

autores fundamentais para uma nova historiografia da literatura do ponto de vista topoliterário. A questão do espaço será pensada a partir das concepções de Gaston Bachelard (2008). Usou-se, também como arcabouço teórico: Amaral (1990), Guimarães (2016), Hegel (1993), Sontag (1986), dentre outros.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este trabalho intenta perceber as configurações que o espaço da casa toma entre os dizeres da crítica e os poemas da autora. Para a análise dos poemas desse trabalho crítico, escolhemos o modelo de análise de poesia orientado pelo crítico literário David Arrigucci Jr (1990), no livro *Humildade, Paixão e Morte: a poesia de Manuel Bandeira*, com o propósito de focar nossa análise sobre os elementos internos e imagéticos dos poemas.

Nesse sentido, aqui recorreremos com mais afinco à metodologia usada por Davi Arrigucci Júnior (1990) sob uma análise dos elementos internos e contextuais dos poemas. Os pontos a serem abordados serão as experiências do sujeito lírico na casa, a metalinguagem espacial, os cantos de intimidade pertencentes à geometria topofílica da casa, e à concepção tipológica de casa que a poesia de Maria do Rosário Pedreira abarca.

INCURSÕES

Maria do Rosário Pedreira, em Portugal, é conhecida como uma

importante poeta e pessoa do ramo editorial português, atuando na *Editora Leya* na apresentação de novos nomes da literatura recente. É licenciada em Línguas e Literaturas Modernas. Foi professora durante muitos anos, e isso a impulsionou a escrever uma diversidade de livros infantojuvenis, adaptados para seriados da TV portuguesa.

A autora começa, de fato, na literatura dedicada ao público adulto a partir do lançamento do romance *Alguns Homens, Duas Mulheres e Eu*, de (1993), que conta a história da narradora do livro no que concerne às suas relações pessoais e familiares, também já ligada à temática da casa.

A autora, numa de suas entrevistas, diz que não se encontrou na narrativa e acabou descobrindo no verso um maior desempenho para expressar os sentimentos do seu Eu. Em 1996, publica o primeiro livro de poemas intitulado *A Casa e o Cheiro dos Livros*, cujas temáticas giram em torno do amor, do espaço e da metalinguagem. Ela, conforme também confessa em entrevista, denomina-se uma "autora preguiçosa", por isso da demora de longos anos entre a criação de um livro e outro. Em 2001, lança seu segundo, intitulado *O Canto dos Ventos nos Ciprestes*, tendo a casa e as paisagens ao redor da habitação como cenários das confissões dos sujeitos líricos.

Em 2004, um outro inédito é lançado, sob o nome *Nenhum Nome Depois*, onde a metalinguagem sobre os nomes gira em torno das coisas inúteis, dos nomes inauditos, da família e do futuro do eu dentro também

da casa. Na produção de 2012, a *Quetzal* reúne todos os livros da autora na sua *Poesia Reunida*, que conta nessa edição com um livro novo acoplado intitulado *A ideia do fim*, que recorda os temas da casa e questões filosóficas sobre a finitude da vida. Maria do Rosário Pedreira, assim, tece sua biografia no seio da literatura portuguesa atual. A poeta também é uma conhecida compositora de fados para grandes interpretes do gênero do seu país.

Além disso, os registros da crítica sobre a poesia da autora em Portugal compreendem os estudos de Rosa Maria Martelo (1999), como exemplo na *Novíssima Poesia Portuguesa* da década de 1990. Também há a dissertação de Maria Henriques Britto Paula (2006), sobre o *Lirismo Ficcional e Amoroso* na obra da poeta. Em 2001, é publicado o artigo de Rui Magalhães intitulado *O Ser Suspenso: Sobre António Ramos Rosa e Maria do Rosário Pedreira*, citando o livro Canto do Vento nos Ciprestes.

No Brasil, o estudo da literatura de Maria do Rosário Pedreira ganha relevo a partir do subprojeto intitulado *Estudos de Poesia Lírica Contemporânea: diálogos entre Brasil e Portugal*, organizado pela Universidade Federal de Goiás e pela Universidade Estadual de Goiás. O artigo pioneiro no Brasil é o da professora doutora Maria Severina Batista Guimarães, intitulado Maria do Rosário Pedreira e a poética do contar, no qual a pesquisadora discute sobre os hibridismos dos gêneros lírico e narrativo nos poemas da poeta.

No Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, para a disciplina de Estudos de Poesia Lírica Moderna, orientada pelo Prof. Dr. Alexandre Bonafim Felizardo, apresentei o artigo intitulado *Tessituras do Poético em Maria do Rosário Pedreira: a visitação do espaço da casa*, abordando a respeito da casa na poesia da autora, publicado posteriormente em 2019.

A literatura de Maria do Rosário Pedreira reflete a poesia dos cenários interiores, onde a casa possui um tom intimista e a sua espacialidade evidencia uma penumbra que sempre encobre o amor de um casal (Pedreira, 2012, p. 9). Assim, a melancolia nessa poesia sempre está à vista do ser sob uma profunda dor sentida a cada partida do sujeito amado. O ser é guiado pela esperança sobre o retorno do outro. Porém, a casa acaba sempre sendo testemunha da tragédia do ser de uma poética que termina em lamento.

A IMAGEM POÉTICA DA CASA NA INTIMIDADE DO ESPAÇO

A lírica, enquanto gênero, nasceu na Antiguidade Clássica e, nesta, a poesia guarda a sua tradição. Aristóteles, ao definir os gêneros fundamentais da literatura – épico, dramático e lírico –, não traçou na *Poética* um caminho preciso sobre o gênero lírico e atribuiu a este a música como forma de expressão. Safo é a representante principal da voz cuja palavra instaura a tradição do eu lírico em poesia. Na Modernidade, a

presença do eu, ou subjetividade, enquanto tradição da poesia lírica, segundo Hegel (1993. p. 607), define-se como "criação espiritual que se revela nas obras mais concretas", isto é, o eu situa-se na obra em si e naquilo que dela se extrai enquanto potencialidade lírica.

O poema, enquanto objeto estético da linguagem, converge, assim, para o que esse crítico chama de "espaço do poema". Esse espaço é a síntese dessa realidade quando há convergência entre os espaços reais e o espaço poético, isto é, acontece quando, durante a leitura, a realidade sensível e humanizadora do texto nos toca e nos faz perceber que a realidade ali expressada é mais plausível do que a realidade à frente de nossos olhos. Desse modo, para atingirmos esse nível de leitura da realidade subjetiva, a tradição representada em um poema precisa alinhar-se ao estilo do poeta.

A poesia contemporânea de Maria do Rosário Pedreira comunica na palavra a casa como o seu espaço primordial de existência. A casa exprime a busca do ser pelo outro dentro das reminiscências no seu espaço. A espera e a busca pelo retorno do outro, como acontece nos poetas românticos originais, é onde a poesia de Maria do Rosário Pedreira inscreve-se em sua tradição. Poesia que, mesmo com um tom narrativo e uma mensagem evidente sobre os sentimentos do sujeito lírico, ainda consegue transcender metaforicamente pelas imagens e recursos estilísticos de seus poemas.

A poesia de Maria do Rosário Pedreira apresenta, nesse sentido, uma

estruturação bastante singular sobre a técnica de construção de seus poemas. Eles são organizados em blocos, não possuem títulos. Raros são poemas com título.

A poesia de Pedreira é movida por um lirismo amoroso imanente à sua tessitura poética e espacial. A casa é, nos seus poemas, o espaço onde o amor se ramifica e se consolida. Na casa, o amor é morada do envolvimento e do conflito. Dos momentos de encontro e desencontro, da chegada à partida do sujeito amado, as relações amorosas se perpetuam nos espaços de intimidade da casa. Dessa forma, na poesia dessa poeta, o sujeito lírico se confina na casa e a tem como espaço particular de sua experiência amorosa. Entre o folhear das páginas de um livro da estante e as recordações de amor no alpendre da casa, ou, ao rememorar o momento junto à mesa de jantar, seguido pela experiência dos corpos em transe erótico na sala de estar e na cama, o lirismo amoroso nos poemas tece sua carnadura.

Na poesia de Maria do Rosário Pedreira, o discurso dominante é o dessa nova subjetividade, apontada por Fernando Pinto Amaral (1990), na poesia recente, como uma lírica centrada no eu, desmedida na expressão das emoções e que retoma temas românticos da tradição, tais como o amor, a partida e a solidão. Para a referida poeta, os espaços da casa são o fôlego de sua poesia. Através da experiência e da memória do ser, a casa se torna centro de vida livre para a imaginação e o sonho (Bachelard, 2008).

No livro *A Casa o Cheiro dos Livros*, a casa e o livro são metáforas e elementos recorrentes dessa poética. Na dedicatória, esses elementos são apresentados como símbolos que capturam o cotidiano e o amor sobre o outro no espaço. Os poemas iniciais como *Anunciação* e *Pedro* trazem uma perspectiva sagrada para os poemas com as temáticas bíblicas. Os poemas *Bárbaros*, *Nómada* e a *Invenção das Clarabóias* desvelam a paisagem e o orfismo na recorrência mitológica das representações narrativas dos poemas. *A outra voz* e *Fado* iluminam um caráter metalinguístico sobre o fazer poético desses versos. A família e o amor, vez ou outra, são representados em alguns poemas da casa. Os outros poemas sem título costumam tratar sobre alteridade numa busca amorosa impossível para o sujeito lírico no devaneio da experiência passada ou presente vivenciada. O excerto a seguir revela uma dessas matizes na casa:

> [...]
>
> Não adormeças já. Diz-me outra vez do rio que palpitava no coração da aldeia onde nascente, da roupa que vinha a cheirar a sonho e a musgo e ao trevo que nunca foi
>
> de quatro folhas; e das ervas mais húmidas e chãs
>
> com que em casa se cozinhavam perfumes que ainda hoje te mordem os gestos e as palavras.
> [...]

(Pedreira, 2012, p. 50)

O cotidiano na casa assegura alteridade amorosa nesse excerto. A menção à natureza e à aldeia lembra o que Bachelard (2008) disse acerca do sentido da cabana como a habitação que permite sonhar em paz. Durante o devaneio do eu, as sinestesias do cheiro da roupa e dos musgos representam a aproximação sensível com o outro na habitação. Os verbos no passado, que dão vida à lembrança das vivências no espaço feliz, impedem a sorte da concretização amorosa na metáfora do trevo que nunca foi quatro folhas. A casa, em diálogo com os aromas da natureza no espaço natural, é a epifania que ascende no sujeito lírico a recordação sobre o outro que ama.

Em *O Canto dos Ventos nos Ciprestes*, o tom noturno reflete a morte enquanto atmosfera e temática dos poemas. As metáforas obscuras cedidas pelo espaço da paisagem afiam o tom sublime da dor sentida no espaço rente aos livros na prateleira. Os elementos da natureza são a concretude por onde esse ser abstrato dos poemas percorre sua vida. Segundo Maria Severina Batista Guimarães (2016), esse livro possui o mesmo tom ressentido da poeta brasileira Hilda Hilst. Há um sujeito em busca de uma completude no intuito de se encontrar no outro, que se ausenta o tempo todo. Assim, o ser segue a dialética da existência: eu sou você. E na casa, você está em mim. Como em Proust, a síntese disso é o próprio ser, que, pelo devaneio, experiencia sua vida no espaço.

[...]

O teu silêncio fez estremecer subitamente a casa – era a força do vento contra o corpo do navio; uma miragem fatal da tempestade; e o medo da tragédia; a ameaça surda de trovão que resgatasse a ira
dos deuses com o mundo. Quando te levantaste,

disseste qualquer coisa muito breve que me feriu de morte como a lâmina de um punhal acabado de comprar. (Se trovejasse, podia ser um raio
a fractura das falésias no espelho dos meus olhos.)

[...]

(Pedreira, 2012, p. 104)

No fragmento do poema, o silêncio do outro age com uma força titânica sobre a estrutura da casa. Esta é o sujeito lírico do poema. Ela sente a intensidade da presença do outro dentro dos seus domínios. A fúria súbita dessa tensão no espaço ocorre pelo movimento das metáforas no texto. O medo da tragédia simboliza a interrupção arbitrária da alteridade por parte do outro. A tenacidade órfica na menção ao mito da ferocidade dos deuses ao evocar a tempestade representa a desmedida sobre a relação de proximidade dos sujeitos no espaço.

Na estrofe seguinte, quando o outro fala, a morte atinge o sujeito lírico. Ela significa o fim da alteridade. A paisagem da falésia ao receber um raio que se reflete na imagem dos olhos espelhados do sujeito lírico ao

contemplá-la está distante da casa. Isso indica que o outro partiu. O sofrimento da falta do outro, assim, toma conta do ser no poema. A intertextualidade com a tragédia clássica calcada no poema cumpre essa desmedida sobre o ser.

No livro *Nenhum Nome Depois*, de 2004, a metalinguagem centralizada no nome reafirma a humanidade do ser mediante o poema. É um livro onde o tema das relações se aproxima do sujeito lírico, principalmente quando a lembrança familiar vem ao espaço onde o sujeito enraizou suas histórias e experiências. O fragmento a seguir assimila esse sentido:

> [...]
>
> no seu quarto, que já todos podemos dizer o nome dele sem nos cortar os lábios, diz-me a verdade: esse homem que chorámos era nosso pai?
>
> (Pedreira, 2012, p. 185)

Os nomes de família estão aliados à casa do aconchego (Bachelard, 2008). No poema, o sujeito lírico conversa com a mãe. A questão suscitada no verso final vem da lembrança dos momentos de família em casa. O quarto reafirma o apelo humano da falta conquanto existe sentimento paternal na memória dos entes da casa.

Neste livro, outros nomes são revisitados, como aqueles de natureza

mais íntima quanto às experiências amorosas com os nomes inauditos; ou nenhum nome depois a dizer, pois a busca do eu sobre o tu, que se concentra na memória, faz esse eu viver do passado que se torna seu presente. Dessa forma, o nome do tu é deixado para trás. Torna-se, portanto, nome interdito, pois é acessível apenas para o sujeito lírico na recuperação do encontro amoroso em recordação.

A casa, segundo Gaston Bachelard (2008, p. 23), é um ser. O espaço, da maneira como é representado na poesia de Maria do Rosário Pedreira, interfere nos estados de ânimo dos sujeitos e a casa contribui nesse despertar sentimental.

Na tradição literária – em especial, na literatura portuguesa –, o estado melancólico dos sujeitos é um fenômeno recorrente. As ideias de melancolia pela espera e solidão se consolidam sobre o signo do sentimento amoroso por *outrem* desde as cantigas de amor trovadorescas, perpassando o amor romântico, traduzido na poesia de Maria do Rosário Pedreira na presença de um neorromantismo guiado pelo confessionalismo amoroso.

A análise do poema a seguir objetiva perceber como a melancolia se dispõe e desenvolve na lírica de Maria do Rosário Pedreira, integrada à Casa como *topos* modulador da tensão das experiências suscitadas pela subjetividade e espacialidade nos poemas.

Não partas já. Fica até onde se dobra para o lado da cama e o silêncio recorta as margens do tempo. É aí que os livros começam devagar e as cores nos cegam

e as mãos fazem de norte na viagem. Parte apenas
quando a manhã se ferir nos espelhos pelo quarto em estilhaços de luz; um feixe de poeiras

rasgar as janelas como a ave desabrida.

Alguém murmurará então teu nome, vagamente, Como a gastar os dedos na derradeira página.

E então, sim, parte, para que outras histórias se inventem? mais tarde, quando os pássaros gritarem à primeira lua e os gatos se deitarem sobre

o muro, de olhos acesos, fingindo que perguntam.

(Pedreira, 2012, p. 51)

Esse poema, que integra o primeiro livro de poesia de Maria do Rosário Pedreira, de 1996, intitulado *A Casa e o Cheiro dos Livros*, situa o lugar do sujeito lírico da casa entre três instantes comuns à lírica da poeta: a partida, a solidão e a espera. Os três caminhos fundamentais desse poema esboçam a condição do sujeito lírico em relação ao sujeito amado na experiência amorosa dentro da casa, enquanto espaço eleito para a existência do sujeito e a manifestação da sua subjetividade. A casa, desse modo, conforme Bachelard (2008, p. 64), é o centro fundamental que condensa e defende as experiências de intimidade do indivíduo para com o

mundo e os encargos que o cercam.

No introito do poema sem título, percebe-se pelo uso do imperativo negativo na segunda pessoa do singular, com a flexão do verbo "partir" no presente, o apontamento sobre a condição de uma relação a se esvair entre os sujeitos amantes.

A princípio, essa dinâmica dos pares do poema reflete uma relação dêitica de subjetividade do eu para com o tu, movida por uma tensão sentimental na linguagem, cujo "exterior da palavra funde-se com o seu interior" (Bachelard, 2008, p. 217). Isto é, o sujeito enunciador do verso revela possuir um conhecimento íntimo sobre o outro numa interação profunda e densa para com ele. A condição do ser, ou seja, de possuir raízes estabelecidas numa relação amorosa, como demonstra o caminho feito pela segunda oração do verso inicial, assenta, conforme Georges Bataille (2016), um caráter de ajuste, entre pares no eixo da intimidade responsável pela situação relacional dos amantes, capaz de definir a intensidade do sentimento sobre a interioridade afetiva dos sujeitos.

No fim do verso inicial, que se rompe num *enjambement*, o verbo "dobrar" assegura a transição sintática, que, no verso subsequente, particulariza dois elementos singulares da poética de Maria do Rosário Pedreira: os espaços de intimidade da casa (a cama, neste caso) e a tensão sinestésica pela evocação do silêncio. A quebra sintática, desse modo, é um recurso efetivo e bem usado pela poeta a fim de conceber os centros da

subjetividade lírica em cada canto do texto. O poeta artesão, além de garantir a estrutura particular do texto, deve assegurar sobre ela a construção imagética da palavra poética. Desta forma, caminhando mais um pouco sobre o poema, uma parcela da imagem suscitada no texto advém da presença e força do tempo na ruptura sintática garantida pelo verbo "recortar" no fim do segundo verso, também no presente.

A presença do tempo captura, junto à estruturação dos versos por meio das rupturas sintáticas, o sentido de passagem. Dessa maneira, a metáfora do livro efetivamente se modela sobre a metalinguagem na aparição dos livros ainda no terceiro verso. Os verbos "dobrar" e "recortar", nos extremos dos dois versos anteriores, instauram no poema a imagem do movimento do folhear das páginas de um livro, como se este fosse uma história narrada sobre o silêncio da leitura de alguém, pois "[é] aí que os livros começam devagar e nos cegam"; por outras palavras, a narrativa, cujo amor se desvela pela separação, é impulsionada pela vontade permanente de amar e querer o outro, numa experiência plena para com a vida e suas intempéries como sentido da existência e finitude humanas, pois "as mãos fazem o norte da viagem". Sobre essa relação entre tempo e espaço na construção imagética como eixo determinante da condição anímica do ser, diz Susan Sontag (1986) que:

> Para os dramaturgos barrocos, escreve em *A Origem do Drama Barroco Alemão*, "o movimento cronológico é captado e analisado numa imagem espacial". A obra sobre o *Trauerspiel* não é apenas a primeira avaliação do autor sobre o que entende por transformar o tempo em espaço; mas é ali que ele explica da forma mais clara que sentimentos presidem esta mudança. Mergulhados na melancólica consciência de que "a história do mundo é uma crônica da desolação", um processo de incessante desintegração, os dramaturgos barrocos tentam escapar da história e recuperar a "intemporalidade" do paraíso.
>
> (Sontag, 1986, p. 89-90)

O tempo, nesse excerto sobre a obra crítica de Walter Benjamim, no qual Susan Sontag (1986) desenvolve uma análise a respeito da melancolia, demonstra a sobreposição imagética espacial do poema. No poema de Maria do Rosário Pedreira, as imagens preponderantes são as do quarto, interiorizado no pedido do eu para que o tu não partas e lhe faça companhia, e a do silêncio, representado na circunscrição dessa narrativa impressa na imagem formada sob o signo dos livros. Ambas se envolvem, e a melancolia do sujeito da casa é impulsionada pela partida do sujeito amado.

O sujeito lírico, a esta altura, parece estar à mercê de um oráculo, cujo destino é o espaço. A casa é esse espaço, por excelência, da subjetividade poética na criação de Maria do Rosário Pedreira. Ela é o espaço definidor das relações entre os amantes. O espaço no qual os amores e conflitos do sujeito lírico tomam voz. Nesse interim, a casa

encarna-se como local da angústia sentida pelo sujeito amante, causada pela partida do sujeito amado no devir da *poíesis* tecida em verso.

No poema, a imagem, no fim do quinto verso da primeira estrofe, é confinada na expressão independente, construída sob o núcleo do verbo intransitivo "partir". A estruturação tomada pelo verso entre estrofes potencializa a imagem criada pelo *enjambement*, em cisão e força imagética sobre a ação definidora da condição afetiva dos sujeitos do texto.

O modelo de construção estrutural e imagética do poema de Maria do Rosário Pedreira costuma ser comum a sua lírica, geralmente tendo ao cabo do verso um advérbio, locução adverbial ou uma oração independente. A partida, ante o sentido no texto, parece ser um caminho dado à relação amorosa, trazendo o conflito e a solidão a habitar de angústia o sujeito lírico.

A casa torna-se, perante a melancolia sentida, esse espaço onde o sujeito sente a dor da separação. A solidão, nesse instante, toma posse da casa e do sujeito que nela habita. Na sintaxe quebrada do verso inicial da segunda estrofe, o advérbio "quando" insere uma marca temporal em nova imagem, condensada entre os três primeiros versos do texto. A imagem da manhã, tecida sobre as frestas da janela a iluminar o quarto, na tentativa de convencer o outro a não ir embora, demonstra o desejo do sujeito amante em ainda sustentar as relações para com o outro. Contudo, a possibilidade da noite de amor que poderia ter acontecido entre ambos,

segundo intui o substrato semântico pressuposto no poema acerca do tempo percorrido entre uma noite anterior e a manhã subsequente no espaço de intimidade do quarto, se dissipa.

O tom lírico e o tom narrativo confluem sobre camadas que se sobrepõem, despersonalizando a unidade subjetiva do poema. Urge, desse modo, uma voz mais tenaz advinda da imagem exibida nos versos anteriores da estrofe. Uma voz narrativa preponderante no poema, a qual delineia distância entre os amantes, reedita, no encalço da metalinguagem e na imagem da página de um livro, as circunstâncias e o fardo da experiência da incompletude amorosa.

Inebriante, a força sinestésica, emanada do espaço pela imagem no poema, sustenta a dinâmica espacial da poesia de Maria do Rosário Pedreira. Ela é resultado da construção espacial forjada no tempo pelo narrador lírico na esperança de obter a alteridade concreta entre os amantes nos ambientes de intimidade.

Nesse interstício da imagem produzida pela metalinguagem, na última estrofe, o sujeito se rende à separação amorosa. A metalinguagem, outra vez, serve de aval para que o amante da narrativa poética assimile a partida do amado. A possibilidade da nova criação de uma narrativa sobre o amor de ambos, que se tece entre os versos, permite entrever uma possibilidade para o retorno do amado para uma nova experiência. No roteiro da partida, sobra a solidão e a melancolia da espera na intenção de

que esse sujeito regresse à casa onde o amor se fez voz enquanto narrativa lírico-ficcional.

O regresso à casa fundamental, como propõe Bachelard (2008), funda-se ao cabo desse poema como possibilidade. Para esse fenomenólogo, o retorno à casa remete ao encontro do sujeito com o significado de sua existência em algum lugar do tempo. Desse modo, a presença da figura dos pássaros como possibilidade para o reencontro amoroso e os gatos como guardiões da casa situam uma analogia no campo arquetípico das representações, cujos sujeitos se aproximam da sua compreensão sobre o espaço e da sua experiência nele. Portanto, são eles símbolos da natureza melancólica transcendente das imagens sobre três instantes: a partida, a consolidação da solidão e a espera sobre o regresso de outrem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem da casa nos poemas de Maria do Rosário Pedreira alinha a poesia da poeta a uma linha de força em ascensão a partir da década de 70 na poesia contemporânea: a representação literária do espaço (Amaral, 2003). Esta poesia assimila o espaço como referente genuíno da vivência e da existência de alteridade e intimidade do sujeito lírico. A subjetividade espacial, dessa forma, é traçada na linguagem do texto pela expressão verossímil dos sentimentos, dos afetos e da

passionalidade da experiência vivida na casa, próximo dela ou fora dela.

Nesse sentido, a casa, na poesia de Maria do Rosário Pedreira, é um espaço envolvido pelo o amor e a melancolia como sentimento e estado de alma resultantes da experiência do eu com o outro. O sujeito lírico dos poemas sempre está aberto a relatar os momentos de amor vividos nos espaços de convivência mais familiares ou nos de intimidade desta casa.

Portanto, a poesia de Maria do Rosário Pedreira traça uma poética da casa como centro de sua tessitura criadora. A casa é o espaço primordial para coexistência entre sujeito lírico e linguagem, por sustentar nessa relação uma subjetividade imediatamente ligada ao confessional e ficcional nos poemas (Pedrosa, 2007). A casa, enquanto espaço ficcional dessa poesia, é uma presença que torna a consciência sobre a existência do sujeito da habitação plausível. Sem ela, a representação da experiência pela descrição das sinestesias, das memórias, da intimidade, dos sentimentos, afetos e do outro não seria possível. A poesia da casa, em Maria do Rosário Pedreira, é a consumação da humanidade do ser no espaço.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Fernando Pinto do. Modernismo, Modernidade e suas conseqüências*:* um percurso por alguma poesia portuguesa deste século. **Mosaico fluido***.* Lisboa (Portugal): Assírio & Alvim, 1990. p. 37-52

ARRIGUCCI JÚNIOR, David. **Humildade***, Morte e Paixão:* A Poesia de Manuel Bandeira. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BATAILLE, Georges. **A experiência interior**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GUIMARÃES, Maria Severina Batista; CAMARGO, Goiandira Ortiz de. Adélia Prado e a poética da ressalva. **Revista Diadorim** / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Volume 15, Julho, 2014.

GUIMARÃES, Maria Severina Batista. Maria do Rosário Pedreira e a poética do contar. **Revista Tamanha Poesia**: Poesia Portuguesa Moderna e Contemporânea: linhagens, tendências, modulações. v. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2016.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Estética***:* a idéia e o ideal. Lisboa: Guimarães Editores, 1993.

MARTELO, Rosa Maria. **Em parte incerta**: Estudos de poesia portuguesa moderna e contemporânea. Porto (Portugal): Campo das Letras, 2004.

PEDREIRA, Maria do Rosário. **Alguns homens, duas mulheres e eu**. 2ª ed.Vila . Lisboa: Nova de Famalicão, Edições Quasi, 2002.

PEDREIRA, Maria do Rosário. **A casa e o cheiro dos livros**. 2ª ed. Lisboa: Gótica, 2007.

PEDREIRA, Maria do Rosário. **O canto do vento nos ciprestes**. 2ª ed. Lisboa: Gótica, 2008.

PEDREIRA, Maria do Rosário. **Nenhum nome depois.** Lisboa: Gótica, 2004.

PEDREIRA, Maria do Rosário. **Poesia Reunida**. Lisboa: Quétzal, 2012.

SONTAG, Susan. Sob o Signo de Saturno. In: ____. **Sob o Signo de Saturno**. São Paulo: L & PM, 1986.

SEXUALIDADE E MATERNIDADE NO ROMANCE UM DEFEITO DE COR, DE ANA MARIA GONÇALVES: CORPOS 'EDUCADOS' PELA VIOLÊNCIA

Mariana Gonçalves Rego
José Elias Pinheiro Neto

INTRODUÇÃO

O objetivo deste texto é analisar o romance *Um defeito de cor*, publicado em 2006 e escrito por Ana Maria Gonçalves, a partir de uma articulação entre teoria literária, estudos de gênero e contribuições sobre a psicanálise, tomando a corporeidade da personagem Kehinde como eixo estruturante da experiência vivenciada. Narrado em primeira pessoa, por uma mulher negra que rememora sua trajetória desde a velhice, o romance reinscreve a história da escravização a partir do corpo feminino negro, marcado pela violência sexual, pela expropriação do consentimento e pela maternidade compulsória.

Para tanto, examina-se de que modo a sexualidade e a maternidade se configuram como efeitos históricos de uma pedagogia da sexualidade própria do regime escravocrata, atravessada pelo racismo, pelo sexismo e pela violência colonial. Mobilizam-se, de forma situada, contribuições da psicanálise freudiana para pensar a suspensão do tempo subjetivo, a inscrição da violência no corpo e o retorno tardio da experiência na linguagem. Sem deslocar o eixo analítico da dominação colonial, também se aporta em diálogo com Guacira

Lopes Louro (2000), bell hooks (2018), Michel Foucault (1999) Frantz Fanon (2025), Judith Butler (2019) e Grada Kilomba (2019).

Um defeito de cor constitui-se em uma densa narrativa ao reconstruir a experiência da escravização a partir da voz de uma mulher negra que, já na velhice, narra retrospectivamente sua trajetória. Ao optar pela narração em primeira pessoa, o romance desloca o olhar tradicional da história oficial e confere centralidade à experiência corporal e subjetiva da narradora, fazendo do corpo feminino negro não apenas objeto da narrativa, mas lugar de enunciação.

A análise proposta nesta escrita toma o corpo da mulher negra e sua maternidade, no contexto do Brasil colonial, como construções históricas e narrativas produzidas no interior do sistema escravocrata. Sustenta-se a hipótese de que o corpo de Kehinde é educado pela violência: em suas dimensões sexual, simbólica e estrutural, e que a maternidade se constitui como efeito dessa educação coercitiva do corpo feminino negro, atravessado pelo racismo, pelo sexismo e pela lógica colonial.

Para sustentar essa leitura, torna-se necessário diferenciar, teoricamente, corpo e corporeidade, distinção fundamental ao percurso analítico adotado. Conforme argumenta Terezinha Petrucia da Nóbrega (2010), o corpo não pode ser compreendido apenas como entidade biológica ou suporte material da existência, mas como realidade atravessada por sentidos históricos, simbólicos e culturais. A noção de corporeidade desloca o

corpo de uma perspectiva estritamente anatômica, permitindo compreendê-lo como experiência vivida, construída na relação com o mundo, com o outro e com as estruturas sociais que o atravessam. Trata-se de um corpo histórico, situado e relacional, cuja materialidade é continuamente significada.

Essa compreensão aproxima-se também da leitura psicanalítica do corpo como lugar de inscrição das experiências inaugurais do sujeito. De acordo com Sigmund Freud (2016), o corpo não é concebido como mero organismo biológico, mas como superfície marcada pela sexualidade e pela relação com o outro. A corporeidade, nesse sentido, antecede a simbolização plena, carregando marcas que organizam modos de existir, sentir e se vincular, o que permite compreender a experiência de Kehinde como efeito de inscrições corporais produzidas por um regime de violência colonial.

A distinção revela-se particularmente produtiva para a análise literária, pois permite compreender que, em *Um defeito de cor*, a violência colonial não incide apenas sobre um corpo físico objetificado, mas produz uma corporeidade específica, marcada pela submissão, pela expropriação do consentimento e pela negação sistemática de direitos. A sexualidade, nesse contexto, não se organiza como campo da intimidade ou do desejo, mas como extensão do poder senhorial, convertendo o corpo da mulher negra em corpo disponível, cuja violação não constitui exceção, mas prática reiterada de dominação.

A leitura proposta neste capítulo articula Literatura, estudos de gênero e contribuições da psicanálise, tomando como eixo analítico a noção de corpo educado, formulada por Guacira Lopes Louro (2000), que aponta a necessidade de compreensão dos modos pelos quais práticas, discursos e normas ensinam formas específicas de existir, desejar e ocupar lugares sociais. Em diálogo com as reflexões de bell hooks (2018), que compreende o sexismo como elemento estruturante da ordem escravocrata e indissociável do racismo, considera-se que o corpo da mulher negra foi historicamente produzido como corpo violável e destituído de direitos. Este fato articula-se à concepção foucaultiana de biopoder (Foucault, 1999), segundo a qual o poder moderno passa a gerir a vida por meio da administração dos corpos e das populações, permitindo compreender a escravização como um regime biopolítico racializado. É nesse horizonte teórico que se insere a leitura de *Um defeito de cor*.

A PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE E A MATERNIDADE NA CORPOREIDADE DA MULHER NEGRA ESCRAVIZADA

No romance, a corporeidade de Kehinde constitui o eixo organizador da experiência narrada, funcionando como fio condutor para a compreensão da protagonista, na medida em que é por meio do corpo que se tornam legíveis as múltiplas formas de violência do período escravocrata. A trajetória da personagem é construída a partir de sucessivas experiências corporais: o corpo

infantil, o corpo duplo enquanto irmã gêmea, o corpo em trânsito no navio negreiro, o corpo escravizado, o corpo violentado sexualmente e, posteriormente, o corpo materno, fazendo da corporeidade um princípio estruturante da subjetividade e da própria organização formal do romance.

É nesse corpo, particularmente no corpo materno, que este texto concentra seu olhar analítico. A maternidade narrada em *Um defeito de cor* não se configura como destino natural do feminino, mas como resultado histórico de uma educação violenta do corpo feminino negro, forjada no interior do sistema escravocrata, atravessada pelo racismo, pelo sexismo e pela violência colonial. A maternidade emerge, assim, como efeito de uma ordem que transforma a capacidade de concepção da mulher negra em instrumento de reprodução social e de manutenção da dominação.

Na trama, o corpo feminino negro não se apresenta como elemento acessório da narrativa, mas como território no qual se inscrevem as relações de poder que estruturam a ordem escravocrata. No corpo de Kehinde, sexualidade e maternidade articulam-se como dimensões indissociáveis de uma pedagogia da sexualidade forjada no interior da violência colonial. Pensar o corpo da personagem de maneira pedagógica implica compreendê-lo a partir da noção de corpo educado, conforme formulada por Guacira Lopes Louro (2000), segundo a qual o corpo não nasce pronto nem neutro, mas é resultado de um processo difuso, contínuo e socialmente distribuído, que extrapola os limites das instituições formais de ensino. A educação do corpo opera por meio

de práticas reiteradas que ensinam gestos, posturas, silêncios e modos de existir, estendendo-se aos diversos contextos sociais nos quais o sujeito se insere. No caso de Kehinde, esse processo de formação corporal é atravessado por um regime sistemático de domesticação, cuja instância formadora é o próprio sistema escravocrata, mostrando que a educação do corpo se dá, desde o início, pela coerção, pela vigilância e pela violência (Louro, 2000).

Essa leitura de domesticação encontra ressonância nas reflexões de bell hooks (2018), ao analisar a travessia atlântica como momento inaugural de um processo de doutrinação violenta dos corpos africanos. No romance, a travessia não se apresenta apenas como deslocamento geográfico, mas como experiência fundadora de uma corporeidade marcada pela ruptura com a identidade anterior. É nesse espaço limiar que o corpo começa a ser educado pela coerção, pelo confinamento, pela fome, pelos açoites e pela convivência contínua com a morte, instaurando uma aprendizagem forçada da submissão como estratégia de sobrevivência. Ainda segundo bell hooks (2018), a passagem pelo navio negreiro produzia uma vulnerabilidade extrema, na qual o corpo africano era submetido à violência reiterada como forma de dominação.

> As mulheres eram açoitadas com violência se chorassem. Despiam-nas e espancavam-nas por todo o corpo. Ruth e Jacob Weldon, um casal africano que viveu os horrores da passagem atlântica, viram “mulheres com bebês ao peito serem vilmente marcadas e desfiguradas, até parecer que os próprios céus

> castigavam seus infernais algozes com a ruína que tanto merecia". Depois de marcados, os escravos eram todos despidos. A nudez da africana era uma lembrança permanente da sua vulnerabilidade. A violação era um método de tortura comum a que os negreiros recorriam para subjugarem as negras obstinadas. [...] As experiências traumáticas de africanas e africanos a bordo dos navios negreiros foram apenas as primeiras etapas de um processo de doutrinação que iria transformar o ser humano africano livre num escravo. (Hooks, 2018, p. 43)

No romance, essa doutrinação inicial reverbera diretamente na experiência corporal de Kehinde. A travessia inaugura uma relação com o próprio corpo marcada pela perda da autonomia e pela submissão compreendida pela violência, inscrevendo-se tanto na materialidade corporal quanto na dimensão subjetiva da experiência. A formação do corpo escravizado, iniciada no porão do navio, projeta-se ao longo de toda a narrativa, constituindo uma corporeidade negra atravessada pela coerção, pela vigilância e pela adaptação compulsória às exigências do regime escravocrata.

O corpo da personagem emerge, desse modo, como resultado de um aprendizado violento que organiza silêncios e modos de (re)existir. A corporeidade de Kehinde é forjada por práticas de coerção e vigilância que atravessam a narrativa da escravização, produzindo um corpo educado para obedecer e sobreviver em um regime que lhe retira progressivamente o reconhecimento de si enquanto sujeito.

Ao chegar ao Brasil, Kehinde traz consigo as marcas da violência física e psicológica vivenciada na travessia atlântica. A perda da irmã gêmea, compreendida como parte constitutiva de si, da avó, figura que simboliza o cuidado e a referência materna após a morte de sua mãe, assim como a ruptura com a terra africana, compõem uma experiência de destituição que antecede sua inserção definitiva na condição de escravizada. Nesse contexto, a personagem enfrenta uma nova forma de violência: a imposição de outra identidade. A mudança de nome, passando a ser chamada Luísa Mahin, não se configura como simples substituição nominativa, mas como gesto simbólico de apagamento e reinscrição colonial do corpo.

É nesse momento que se consolida a formação do corpo educado, nos termos de Guacira Lopes Louro (2000), trata-se de um corpo privado de suas referências originárias e progressivamente reconfigurado por práticas de dominação que ensinam a obedecer, calar e ajustar-se às exigências do regime escravocrata. A nomeação imposta marca a violência colonial na corporeidade de Kehinde, revelando que a educação do corpo opera também pela perda, pela ruptura e pela reinvenção forçada de si.

O sistema escravocrata instaurado no romance configura-se como uma leitura crítica do regime colonial brasileiro, que pode ser compreendido não apenas como estrutura econômica ou ordenamento jurídico, mas como um dispositivo de poder que atua diretamente sobre os corpos negros e sobre a gestão de suas vidas. Nesse sentido, a reflexão de Michel Foucault (1999),

desenvolvida no capítulo *Direito de morte e poder sobre a vida*, oferece ferramentas conceituais fundamentais para pensar as formas de dominação que atravessam o romance, ainda que formuladas a partir da modernidade europeia.

Ao analisar a emergência do biopoder, Michel Foucault (1999) demonstra como o poder passa a investir diretamente sobre os corpos e sobre a vida, regulando a sexualidade e a reprodução como estratégias centrais de controle das populações. No contexto narrado no romance, esse investimento assume contornos profundamente racializados: o corpo negro não é simplesmente eliminado, mas mantido vivo em função de sua utilidade produtiva e reprodutiva. Trata-se de uma vida administrada, controlada e explorada, cuja preservação não implica reconhecimento jurídico ou simbólico, mas obediência forçada às exigências do sistema colonial.

No romance, essa lógica biopolítica se manifesta por meio da coerção cotidiana, da disciplina do trabalho e, de modo particularmente violento, da apropriação da sexualidade feminina negra, entendida sobretudo como capacidade reprodutiva. A sexualidade não se apresenta como dimensão íntima ou privada, mas como parte integrante do conjunto de práticas por meio das quais o poder administra a vida e assegura a manutenção da ordem escravocrata. A violência física e sexual, longe de se opor ao biopoder, constitui uma de suas engrenagens centrais, operando como técnica de disciplinamento, controle e reprodução social.

Essa lógica biopolítica se manifesta por meio da coerção cotidiana, da disciplina do trabalho e, de modo particularmente violento, da apropriação da sexualidade feminina negra, entendida sobretudo como capacidade reprodutiva. A sexualidade não se apresenta como dimensão íntima ou privada, mas como parte integrante do conjunto de práticas por meio das quais o poder administra a vida e assegura a manutenção da ordem escravocrata. A violência física e sexual, longe de se opor ao biopoder, constitui uma de suas engrenagens centrais, operando como técnica de disciplinamento, controle e reprodução social.

É nesse horizonte que a maternidade da mulher negra se inscreve no romance, não como experiência protegida da vida, mas como efeito direto de um regime que governa os corpos e suas possibilidades de existência. O corpo feminino negro é mantido vivo para gerar outros corpos escravizados, de modo que a gestação se converte em instrumento de reprodução econômica e social. A maternidade, longe de funcionar como abrigo ou reparação da violência sofrida, intensifica a vulnerabilidade do corpo materno e aponta para a negação sistemática do direito de maternar.

Ao transformar Kehinde em narradora de sua própria experiência, a autora faz do romance um instrumento de denúncia da história silenciada pelos registros oficiais. A personagem expõe, a partir de uma voz feminina negra historicamente situada e potente, as engrenagens do sistema escravocrata, reinscrevendo a violência colonial no campo da memória e da

linguagem. Nesse gesto narrativo, o biopoder deixa de operar apenas como regime invisível de administração da vida e passa a ser nomeado, tensionado e confrontado pela escrita.

Nesse sentido, Michel Foucault (1999) permite compreender como o poder moderno investe sobre o sexo, convertendo-o em instrumento de regulação da vida. No regime escravocrata, esse investimento recai de modo particular sobre o corpo feminino negro, cuja sexualidade é apropriada como recurso econômico e político. A violência sexual integra, assim, as práticas de administração colonial dos corpos que sustentam a ordem escravocrata.

É a partir dessa lógica que a maternidade da mulher negra se inscreve no romance, o corpo feminino negro é mantido vivo para gerar outros corpos escravizados, assegurando a continuidade da ordem colonial, de modo que a gestação se converte em instrumento de reprodução social e econômica. A experiência de Kehinde se constrói nesse campo de vigilância contínua e de violência reiterada. Seu corpo é submetido ao trabalho compulsório, à sexualidade atravessada pela violência sexual e à maternidade compulsória de seu primeiro filho, Banjokô, concebido enquanto resultado de estupro, inscrevendo a maternidade no interior da pedagogia violenta que reorganiza a experiência da escravização.

É nesse cenário de vigilância e coerção que a violência sexual sofrida por Kehinde se inscreve como um dos momentos mais contundentes do romance. A cena do estupro não surge como ruptura inesperada da narrativa, mas como

desdobramento brutal de uma ordem que já havia ensinado ao corpo feminino negro sua condição de disponibilidade. Ela se impõe como continuidade de uma pedagogia da sexualidade que atravessa todo o sistema escravocrata.

No universo do romance, o estupro não se apresenta como exceção ou desvio, mas como prática estruturalmente autorizada por um regime que expropria das mulheres negras a possibilidade do consentimento. Como analisa bell hooks (2018), a condição da mulher negra escravizada implicava a negação radical de sua autonomia corporal, uma vez que seu corpo não era reconhecido como capaz de desejar, escolher ou recusar. A sexualidade, nesse contexto, deixa de pertencer a mulher negra e passa a integrar o conjunto de dispositivos de dominação.

Assim, o estupro narrado em *Um defeito de cor* não pode ser compreendido apenas como violência sexual, mas como efeito direto de uma expropriação estrutural do consentimento, seguindo a estrutura social da época. O corpo feminino negro é produzido como corpo disponível, cuja violação não ameaça a ordem social, mas a reafirma. A violência sexual opera como prática estruturante da dominação, ensinando, pela dor, a sujeição absoluta e inscrevendo no corpo de Kehinde uma aprendizagem violenta que atravessará sua experiência de maternidade e sua relação com a própria vida.

Do ponto de vista da corporeidade, essa violência não se limita ao impacto sobre o corpo físico, mas reorganiza profundamente o modo como Kehinde passa a existir no mundo. A experiência rompe a continuidade da

relação consigo mesma. Como argumenta Judith Butler (2019), a vulnerabilidade dos corpos não constitui uma condição natural, mas é produzida politicamente por regimes que decidem quais vidas merecem proteção e quais podem ser expostas à violência.

A violência sexual sofrida por Kehinde é narrada no romance por meio de uma linguagem que articula dor física, ruptura subjetiva e suspensão do tempo vivido. Em uma das passagens mais contundentes do romance, o estupro é descrito como experiência limítrofe entre a vida e a morte, na qual o corpo permanece submetido à violência, enquanto o desejo de aniquilação atravessa a consciência. E é através da carne que vem o suportar do peso da agressão, a narradora deseja desaparecer, romper com a própria existência.

> Eu queria morrer, mas continuava mais viva que nunca, sentindo a dor do corte na boca, o peso do corpo do sinhô José Carlos sobre o meu e os movimentos do membro dele dentro da minha racha, que mais pareciam chibatadas. Eu queria morrer e sair sorrindo, dançando e cantando, como minha mãe tinha feito [...]. De todo o resto que aconteceu depois, só tomei consciência quatro ou cinco meses mais tarde, quando meu filho começou a mexer dentro da minha barriga. Foi só na hora em que ele se mexeu que entendi que estava viva e queria continuar viva. Se não por mim, pelo menos por ele, a quem imediatamente comecei a chamar de Banjokô, 'sente-se e fique comigo', para prevenir caso fosse um abiku, como eu já pressentia (Gonçalves, 2006, p. 171–173).

A narração mostra que a violência não se encerra no momento do estupro, mas se prolonga como apagamento temporário da experiência consciente. O tempo subjetivo é interrompido, e a narradora só recupera a percepção de si meses depois, quando o corpo volta a falar por meio dos movimentos do filho em seu ventre, fazendo da corporeidade o primeiro lugar de inscrição da violência colonial.

Na psicanálise, essa dissociação entre corpo e consciência pode ser compreendida como o efeito de um excesso que ultrapassa a capacidade imediata de simbolização. Para Sigmund Freud (2010), determinadas experiências produzem uma ruptura na possibilidade de elaboração psíquica, inscrevendo-se inicialmente no corpo antes de se tornar passível de narração. O corpo antecede a palavra e impõe à subjetividade um reconhecimento tardio daquilo que foi vivido, o que, no romance, se manifesta na suspensão da consciência e no retorno da experiência por meio da gestação. É a partir desse retorno do corpo à consciência que a nomeação de Banjokô assume papel decisivo na narrativa. Quando Kehinde percebe os movimentos do seu filho no ventre, não se trata apenas do reconhecimento de que permanece viva, mas da tentativa de inscrever simbolicamente uma experiência que, até então, havia sido apenas suportada pelo corpo. A palavra surge de modo tardio, como resposta possível a uma violência que excedeu a capacidade imediata de elaboração psíquica.

Nomear o filho constitui, assim, um gesto inaugural de simbolização, ainda que precária, diante de uma experiência marcada pelo excesso. No romance, a nomeação de Banjokô não apaga a violência do estupro, nem restitui o controle sobre o próprio corpo, mas opera como esforço de conferir sentido e permanência à vida que se forma, instaurando um vínculo materno atravessado, desde sua origem, pela dor, pelo medo da perda e pela necessidade de sobrevivência. Esse gesto mostra que a maternidade de Kehinde não nasce como escolha ou realização, mas como tentativa de reorganizar simbolicamente uma corporeidade marcada pela violência. A relação materna se constitui no interior de uma experiência em que gerar vida significa, simultaneamente, resistir e permanecer exposta à lógica da dominação colonial.

Na cena narrada do estupro, a violência extrema produz uma cisão profunda entre corpo e subjetividade, tornando visível uma corporeidade atravessada pela punição e pela invasão. Como observa Frantz Fanon (2025), a experiência colonial inscreve-se diretamente na carne, atingindo o corpo antes mesmo de qualquer possibilidade de elaboração simbólica. O corpo violentado de Kehinde permanece presente, sentindo a dor, o peso e a invasão, enquanto a consciência deseja a morte como tentativa de interromper o sofrimento. A metáfora que aproxima a penetração forçada das chibatadas reinscreve o estupro na mesma lógica punitiva que organiza o sistema escravocrata,

provando que, para o corpo feminino negro, a sexualidade não se distingue da violência disciplinar, mas constitui uma de suas expressões mais brutais.

A temporalidade da narrativa reforça essa leitura da violência como experiência que desorganiza o tempo vivido. O estupro produz um apagamento da consciência que só se rompe meses depois, quando a percepção dos movimentos do feto devolve à narradora a noção de estar viva. A maternidade não surge como acontecimento inaugural ou escolha subjetiva, mas como reconhecimento tardio da sobrevivência do corpo. É apenas quando o filho se move, no ventre que Kehinde, que ela compreende sua permanência na vida e decide continuar vivendo, deslocando o sentido da existência do próprio corpo ferido para a vida que nela se forma.

Dessa maneira, a maternidade se inscreve diretamente como efeito da violência sexual e da expropriação do consentimento. Como analisa bell hooks (2018), a mulher negra escravizada não dispunha do direito de desejar, escolher ou recusar, uma vez que seu corpo era apropriado como objeto sexual e reprodutivo. A concepção de Banjokô não resulta de um gesto de vontade, mas da imposição de um regime que transforma o corpo violentado em corpo gestante, reinscrevendo a maternidade no interior da lógica biopolítica que sustenta o sistema escravocrata.

A psicanálise permite ainda lançar luz sobre essa maternidade como efeito de uma sexualidade imposta. Conforme propõe Jean Laplanche (1992), a sexualidade se constitui a partir de mensagens enigmáticas provenientes do

Outro, que atravessam o corpo sem possibilidade de recusa e acontecem antes de qualquer escolha consciente. No contexto colonial, o corpo feminino negro é violentamente atravessado por essa imposição, não como um gesto subjetivo, mas enquanto resultado da captura de seu corpo por um regime de dominação que transforma a violência sexual em destino reprodutivo.

A nomeação imediata do filho Banjokô, acompanhada do apelo para que ele permaneça vivo "sente-se e fique comigo" (Gonçalves, 2006, p.173), revela uma maternidade atravessada pelo medo da perda e pela precariedade do vínculo. Nomear, nesse contexto, não constitui celebração da vida, mas tentativa de sustentar a permanência em um mundo que ensina por meio da dor e da violência. O temor de que o filho seja um *abiku* (termo iorubá associado à ideia de nascimento marcado pela morte) inscreve a maternidade no horizonte da perda antecipada, indicando que gerar não implica a garantia do vínculo, mas a convivência constante com a ameaça de ruptura.

Esse medo não se configura como afeto individual de Kehinde, mas como efeito histórico da condição da mulher negra escravizada, cuja maternidade não era reconhecida nem protegida. Como discute bell hooks (2018), a ordem escravocrata não apenas violava o corpo feminino negro, mas organizava juridicamente sua reprodução, de modo que a maternidade se tornava atravessada pela lógica da propriedade e da expropriação, pela possibilidade da morte precoce, ou pela apropriação do filho pelo sistema colonial.

Após o nascimento de Banjokô, Kehinde vivencia uma nova forma de violência, agora inscrita no afastamento progressivo do filho. No romance, esse movimento é mediado por outra personagem feminina, a sinhá Ana Felipa Dusseldorf Albuquerque de Almeida Carvalho Gama. Marcada pela frustração decorrente de sucessivos abortos e pela impossibilidade de gerar filhos, a sinhá passa a ver no filho da escrava a possibilidade de realizar uma maternidade negada. Esse desejo, contudo, não se manifesta como cuidado, mas como apropriação do vínculo materno da mulher negra, reiterando que, no interior do sistema escravocrata, até mesmo a relação entre mãe e filho permanece submetida à lógica da expropriação.

A narrativa aponta esse processo de expropriação por meio de gestos cotidianos, aparentemente sutis, mas profundamente violentos. A aproximação da sinhá em relação a Banjokô ocorre sob o pretexto da organização do trabalho doméstico, afastando progressivamente a criança da mãe e deslocando, pouco a pouco, o cuidado materno para o espaço senhorial. A violência não se anuncia de forma abrupta, mas se infiltra na rotina e nas pequenas interdições, revelando como a dominação colonial opera também no plano do ordinário. Para Grada Kilomba (2019), a violência colonial se prolonga para além do ato físico, operando como regime de desautorização simbólica: não basta violar o corpo, é preciso sequestrar os laços, silenciar a legitimidade da maternidade negra e deslocar a mulher do lugar de sujeito do cuidado.

> Depois, com a justificativa de que ele poderia atrapalhar nosso serviço, começou a pedir à Antônia que o levasse para o quarto dela, onde fechava a porta e dizia que precisava descansar, que não queria ser incomodada. Esquecendo-se disso, a Antônia uma vez entrou no quarto e a viu sentada na poltrona com ele no colo. A poltrona ficava de costas para a porta, mas ela teve quase certeza de que sinhá estava tentando dar o peito a ele, que resmungava baixinho e se calava quando ela começava a cantar (Gonçalves, 2006, p. 191).

A tentativa de amamentar o filho de Kehinde explicita o grau de violência simbólica implicado na experiência materna da mulher negra escravizada. Ao ocupar o lugar do cuidado e da nutrição, a sinhá não apenas se aproxima do corpo da criança, mas apaga a maternidade da mãe negra, reinscrevendo a lógica colonial segundo a qual os filhos das escravas não lhes pertenciam. O gesto de tomar o menino nos braços e oferecer-lhe o seio não se configura como cuidado, mas como apropriação do vínculo, reiterando que, no interior da ordem escravocrata, a maternidade da mulher negra é sempre passível de ser deslocada, negada ou confiscada.

Como forma de consolidar essa apropriação, Kehinde é enviada para trabalhar com uma família inglesa, sendo afastada definitivamente do convívio com o filho. A maternidade não é interrompida pela morte, mas por uma violência sistemática que retira da mulher negra o direito de permanecer com o próprio filho, agora criado pela esposa do homem que a violentou. A

separação inaugura uma perda que não encontra reconhecimento, pois não é legitimada como luto, mas naturalizada como parte do funcionamento cotidiano da escravidão.

Essa dinâmica encontra respaldo no ordenamento jurídico do período escravocrata. Como destaca bell hooks (2018, p. 41), "os descendentes de qualquer escrava negra, independente da raça do parceiro, seriam escravos à luz da lei, logo, propriedade do dono da escrava". O dispositivo jurídico elucida o caráter estrutural da maternidade forçada: gerar filhos significava ampliar o patrimônio do senhor, não constituir uma família nem exercer o cuidado materno. A capacidade de concepção da mulher negra é apropriada como recurso econômico e político, enquanto sua maternidade permanece destituída de reconhecimento simbólico.

O romance constrói a maternidade de Banjokô como núcleo inaugural de uma aprendizagem violenta do feminino. O corpo de Kehinde aprende a ser mãe no mesmo movimento em que aprende a não possuir o próprio corpo nem o próprio filho, integra a engrenagem de um sistema que produz vida a partir da expropriação absoluta. Banjokô não é apenas o primeiro filho da personagem, mas o marco narrativo de uma maternidade fundada na negação do direito materno, cuja experiência inaugural organiza as perdas, os silêncios e os vínculos posteriores.

O silêncio que atravessa a experiência de Kehinde após a separação de Banjokô não se configura como ausência de narrativa, mas como efeito direto

da violência colonial sobre o corpo feminino negro. Para Grada Kilomba (2019), o colonialismo não produz apenas corpos violentados, mas também regimes de silenciamento que operam pela negação da escuta, da legitimidade da dor e da possibilidade de enunciação. O corpo negro torna-se, assim, o primeiro e, muitas vezes, o único lugar possível de inscrição da experiência, funcionando como arquivo de uma memória que não encontra reconhecimento simbólico imediato.

Nesse sentido, o silêncio que marca o estupro, a gestação e a perda do filho não devem ser lidas como falha narrativa, mas como sintoma de uma violência que excede a linguagem. A corporeidade antecede a palavra, o corpo sente, sofre e sobrevive antes que a experiência possa ser narrada. A ordem escravocrata produz, desse modo, não apenas corpos disponíveis à violação, mas sujeitos historicamente interditados, proibidos de falar sobre essa violação. O não-dito emerge, portanto, como consequência de uma ordem que naturaliza a violência e desautoriza a fala da mulher negra.

Ao reinscrever essa experiência na narração em primeira pessoa, o romance tensiona esse regime de silenciamento. Kehinde fala a partir de um corpo que foi educado para calar, deslocando a corporeidade do lugar de objeto colonial para o de sujeito que enuncia. A narrativa não elimina o silêncio, mas o incorpora como marca formal, mostrando que as experiências só podem ser ditas de modo fragmentado, atravessado e tardio. O corpo, nesse

processo, permanece como mediador entre a violência sofrida e a possibilidade de elaboração narrativa.

Essa pedagogia inicial da maternidade, fundada na violência sexual e na expropriação do consentimento, não se encerra com o nascimento de Banjokô, mas reaparece, sob diferentes configurações, nas experiências maternas posteriores de Kehinde. Cada filho reinscreve, de maneira singular, a relação entre corpo, perda e maternidade, mostrando que o aprendizado da maternidade não se constitui como percurso estável, mas como experiência continuamente atravessada pela precariedade do vínculo e pela ameaça da separação.

Assim, o romance revela que a maternidade da mulher negra escravizada não pode ser compreendida como espaço de proteção ou continuidade afetiva, mas como território marcado pela instabilidade produzida pela ordem colonial. Gerar vida não interrompe a violência, inscreve o corpo materno em novas formas de vulnerabilidade, nas quais amar implica aprender a perder.

Ao transformar essa experiência em narrativa, *Um defeito de cor* desloca o silêncio imposto pela escravização para o campo da memória e da linguagem. A voz de Kehinde não restitui aquilo que foi perdido, mas torna legível a estrutura histórica que produziu essas perdas, convertendo a corporeidade violentada em testemunho e elaboração. A Literatura, nesse movimento, não repara a violência, mas impede seu apagamento, fazendo

do corpo narrado um espaço de resistência simbólica e de inscrição histórica.

CONSIDERAÇÕES

Ao narrar a experiência da escravização a partir da corporeidade de Kehinde, o romance desloca a história para o interior de um corpo formado pela violência, e que, na escrita, resiste a ser completamente silenciado. Sexualidade e maternidade não aparecem como expressões naturais do feminino, mas como experiências produzidas por uma pedagogia colonial que administra a vida ao retirar das mulheres negras o direito de consentir, ao apropriar-se de sua capacidade reprodutiva e ao negar-lhes o direito de maternar.

A análise mostra que a violência colonial não se limita aos atos diretos de coerção, mas continua na ruptura dos vínculos, na naturalização das perdas e na negação do sofrimento. A maternidade de Kehinde expressa de forma exemplar essa lógica: iniciada pelo estupro e marcada pela separação do filho, gerar vida não significa proteção, mas permanência em um cenário de instabilidade e perda.

Do ponto de vista da corporeidade, o romance mostra que a experiência colonial se inscreve antes no corpo do que na palavra. O silêncio, o apagamento temporário da consciência e o retorno tardio da experiência indicam que certas violências excedem a simbolização imediata. Ainda assim,

ao narrar em primeira pessoa, Kehinde desloca o corpo educado para calar em corpo que enuncia, reinscrevendo na linguagem o que foi historicamente interditado.

Nesse sentido, *Um defeito de cor* reafirma a Literatura como espaço crítico de articulação entre história, gênero e subjetividade. Ao tornar visível a pedagogia da sexualidade que sustentou a escravização, o romance tensiona heranças coloniais ainda operantes. A narrativa não oferece reparação, mas insiste na necessidade de dizer, ainda que tardiamente, aquilo que o corpo foi obrigado a suportar em silêncio.

Como implicações para a Educação Profissional e Tecnológica, o estudo aponta para o potencial de práticas que integrem ensino de língua inglesa, música e tecnologias digitais emergentes, contribuindo para a formação linguística e para o desenvolvimento de competências críticas necessárias à atuação dos estudantes em contextos marcados pela cultura digital. Reconhecem-se, contudo, as limitações do estudo, por se tratar de uma experiência localizada, indicando a necessidade de investigações futuras em outros contextos e níveis de ensino.

REFERÊNCIAS

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Ubu Editora, 2025.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: a vontade de saber. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. São Paulo: Companhia das Letras, (Obras completas, v. 14), 2010.

FREUD, Sigmund. **Três ensaios sobre a teoria da sexualidade**: análise fragmentária de uma histeria ("O caso Dora") e outros textos (1901–1905). São Paulo: Companhia das Letras, (Obras completas, v. 6), 2016.

GONÇALVES, Ana Maria. **Um defeito de cor**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HOOKS, bell. **Não serei eu mulher?:** mulheres negras e feminismo. Lisboa: Orfeu Negro, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LAPLANCHE, Jean. **Novos fundamentos para a psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corpo, experiência e educação**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1207–1224, out./dez. 2010.

"MINHA COR DE PELE É MUITO BONITA": UMA SEQUÊNCIA PEDAGÓGICA A PARTIR DA OBRA "AMORAS" DE EMICIDA

Amanda Fonseca da Silva
Ana Luíza Nascente Borges
Thaís Regina de Carvalho

INTRODUÇÃO

A proposta integra o PIBID, desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) por licenciandos do curso de Pedagogia, com foco na valorização das africanidades e das influências afro-brasileiras na formação cultural do Brasil. A temática fundamenta-se na promoção do reconhecimento da diversidade cultural e está alinhada à Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. As ações foram planejadas de forma colaborativa por duplas de bolsistas, por meio de propostas interdisciplinares voltadas à reflexão sobre identidade, pertencimento e contribuições africanas na sociedade brasileira.

Como objetivos, o projeto buscou promover práticas educativas pautadas na inclusão, no respeito e na valorização da diversidade cultural, estimulando nos estudantes uma compreensão crítica acerca das influências afro-brasileiras. Além disso, pretendeu favorecer a construção de reflexões sobre identidade e pertencimento, ao mesmo tempo em que contribuiu para a formação docente dos bolsistas, por meio da vivência de

metodologias ativas e de experiências pedagógicas alinhadas às demandas contemporâneas da educação básica.

A Escola Municipal Alonso Dias Pinheiro, campo de estudo dos licenciandos, localizada em Goiânia (GO), atende aproximadamente 200 estudantes em período integral, contemplando turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. A instituição possui estrutura física ampla, incluindo quadra de esportes, refeitório, horta compartilhada e laboratório de cultura maker voltado à robótica e informática, entre outros espaços pedagógicos. As atividades foram desenvolvidas em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, composta por 28 alunos. A maioria dos estudantes já se encontra alfabetizada, demonstrando segurança na leitura e na escrita de palavras e pequenos textos, enquanto uma aluna ainda está em processo inicial de alfabetização, recebendo acompanhamento mais próximo da professora. Observa-se também que os alunos apresentam diferentes níveis de desenvolvimento leitor e escritor, demandando estratégias pedagógicas diversificadas, especialmente nos momentos de tutoria (um projeto complementar da instituição que atende os alunos de forma individualizada), a fim de garantir o avanço das aprendizagens de toda a turma.

A alfabetização, compreendida como processo inicial de inserção no universo da leitura e da escrita, precisa estar articulada a práticas significativas que dialoguem com a realidade social e cultural dos

estudantes. Nessa perspectiva, Soares (2004) defende que alfabetização e letramento são processos interdependentes, pois aprender o sistema de escrita não se limita à decodificação de palavras, mas envolve o uso social da leitura e da escrita em situações reais de comunicação. Assim, quando a escola promove atividades que relacionam textos, vivências culturais e experiências dos alunos, possibilita que a aprendizagem da linguagem escrita ocorra de maneira contextualizada e significativa, favorecendo a participação ativa dos estudantes em práticas sociais mediadas pela linguagem.

No campo das relações étnico-raciais, a discussão teórica enfatiza o papel da escola como espaço fundamental na formação identitária e na promoção da equidade. Conforme aponta Nilma Lino Gomes, a construção da identidade racial das crianças ocorre de maneira dinâmica e é fortemente influenciada pelas experiências vividas no ambiente escolar. Gomes (2003) destaca que práticas pedagógicas que invisibilizam ou estereotipam grupos sociais podem impactar negativamente a autoestima dos estudantes, enquanto propostas que valorizam referências culturais afro-brasileiras contribuem para o reconhecimento positivo das diferenças, o fortalecimento do pertencimento e o desenvolvimento de uma educação comprometida com a superação do racismo.

Complementando essa discussão, Gonçalves e Silva (2008) amplia o conceito de africanidades brasileiras ao afirmar que ele não se restringe a

manifestações culturais visíveis, como culinária ou dança, mas envolve modos de pensar, viver, produzir conhecimentos e estabelecer relações sociais construídos historicamente pelos povos africanos e seus descendentes no Brasil. Assim, trabalhar africanidades na escola significa reconhecer essas contribuições como constitutivas da sociedade brasileira. Ao articular tais referenciais teóricos às práticas pedagógicas desenvolvidas no PIBID, o projeto busca promover o letramento racial e uma alfabetização culturalmente situada, contribuindo para a formação crítica dos estudantes e para a valorização da diversidade no ambiente escolar.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento das regências propostas foi fruto de um percurso metodológico, que se iniciou com a observação participante no cotidiano escolar. Esse contato prévio permitiu identificar as dinâmicas de interação entre os alunos e a necessidade de fortalecer a autoestima e o respeito às diferenças. Somado a isso, realizou-se uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular de Goiás (2018) e do Projeto Político Pedagógico da instituição, garantindo que as atividades estivessem alinhadas às competências de repertório cultural e empatia.

Complementando essa base, o estudo teórico sobre literatura infantil afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais fundamentou a

escolha das obras, assegurando que o planejamento não fosse apenas recreativo, mas sim uma intervenção pedagógica consciente.

A regência foi estruturada a partir da leitura de Amoras, de Emicida, escolhida por sua capacidade de oferecer uma metáfora sensível sobre a beleza da negritude. A proposta de reescrita em grupo foi desenhada para que os alunos pudessem se apropriar da narrativa, utilizando seu vocabulário próprio, mas mantendo a essência do enredo original. Essa atividade contribuiu para o desenvolvimento da compreensão leitora e da interpretação textual, ao mesmo tempo em que consolidou a mensagem de orgulho identitário presente no livro. Através dos registros realizados durante esta etapa, foi possível observar como a linguagem poética facilitou a aceitação de conceitos complexos sobre ancestralidade e doçura.

Dando continuidade a esse processo, a próxima regência buscou transpor a reflexão literária para a experiência pessoal dos estudantes. A transição foi feita por meio da exibição do curta-metragem Hair Love, que serviu como um elo entre o amor-próprio e os laços familiares. A escolha deste recurso audiovisual foi estratégica para sensibilizar a turma antes da atividade prática: a confecção de um "boneco de si". Ao disponibilizar materiais diversos para que as crianças se retratem fisicamente, a atividade fomentou a autoidentificação e o reconhecimento de suas singularidades, como texturas de cabelo e tons de pele.

Em suma, a integração entre essas duas aulas permitiu que os alunos partissem do olhar sobre o "outro" (o personagem do livro e do vídeo) para um olhar atento sobre si mesmos e sobre os colegas. A exposição final dos trabalhos não apenas decorou o ambiente, mas validou as identidades ali representadas. Todo esse processo, desde a elaboração do projeto até a avaliação final em roda de conversa, demonstrou que a prática pedagógica, quando sustentada por observação e teoria, torna-se uma ferramenta poderosa para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Na primeira regência, os alunos estavam bastante participativos e, durante a leitura, faziam intervenções espontâneas, interrompendo para comentar partes da história e compartilhar suas percepções. Demonstraram interesse pelos elementos visuais da obra, elogiando as ilustrações coloridas e expressivas, além de identificarem a presença de palavras consideradas por eles como diferentes.

Entre os termos que despertaram maior curiosidade destacaram-se “orixás”, “Obatalá” e “Alá”, o que possibilitou um momento de diálogo e explicação sobre aspectos das religiosidades de matriz africana, contribuindo para a ampliação do repertório cultural dos estudantes. Após a leitura, foi proposta a atividade de registro, na qual os alunos poderiam

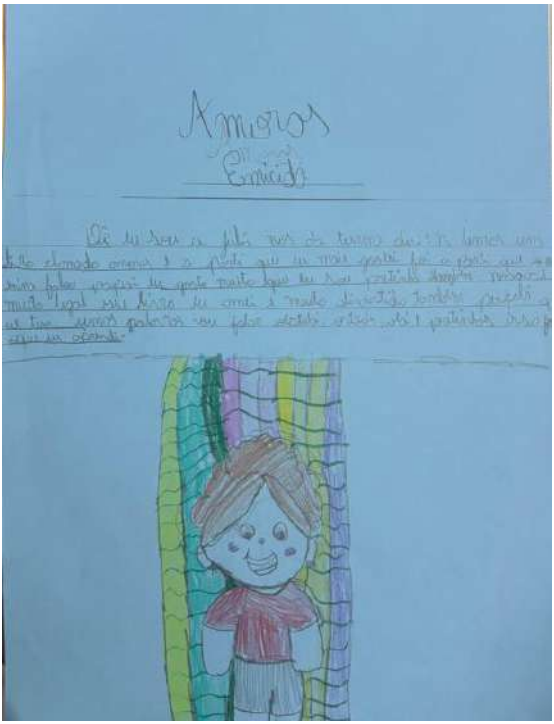
escrever ou desenhar aquilo que mais lhes chamou atenção ou que consideraram como principal aprendizagem da história.

Batista (2024) aponta que a comunidade escolar, em geral, recebe bem propostas de literatura afrocentrada, embora ainda haja questionamentos de algumas famílias sobre temas considerados delicados, como elementos das religiões de matriz africana. Nesse sentido, o trabalho contínuo com a literatura negra ou afro-brasileira mostra-se fundamental para ampliar o olhar dos estudantes, valorizar a negritude e fortalecer narrativas contra-hegemônicas, promovendo uma educação mais aberta à diversidade, aspecto que se evidencia na participação e curiosidade dos alunos durante a atividade proposta.

Nos registros produzidos, a maioria destacou a parte em que a menina diz: “Papai, que bom que sou pretinha também”, explicando que ela gostava de sua cor e de seu cabelo. A aluna M.C. se destacou ao escrever: “Minha cor de pele é muito bonita... eu também sou pretinha como a amora”, demonstrando identificação e sentimento de representatividade em relação à história. Outros alunos se interessaram pelas “palavras difíceis”, referindo-se aos deuses africanos, afirmando que “se pareciam com o nosso”. O aluno B.A mencionou que desenhou Deus, mas não o coloriu, justificando que, para ele, Deus não tem cor. As falas e produções evidenciaram o envolvimento da turma e mostraram como a leitura

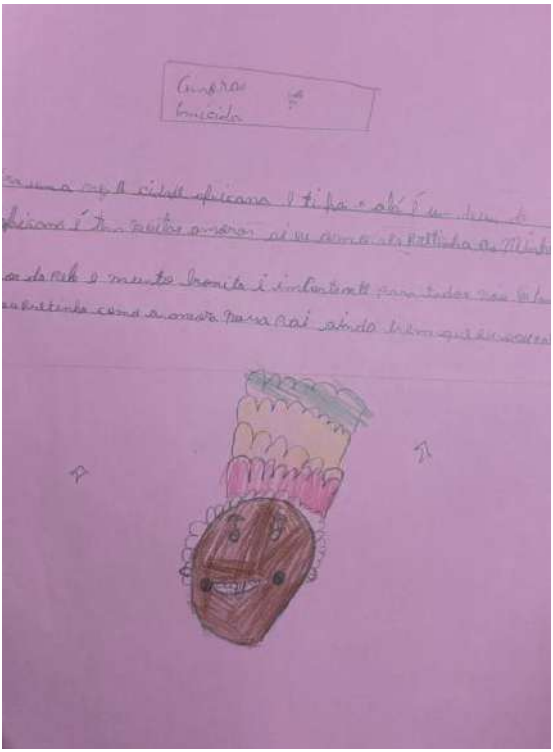
possibilitou reflexões significativas sobre identidade, diversidade cultural e respeito às diferentes formas de crença.

Imagem 1 - Registro da aluna J.E



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Imagem 2 - Registro da aluna M.C



Fonte: Elaborada pelas autoras.

O segundo momento de regência, iniciou com a exibição do curta-metragem Hair Love, ao qual os alunos assistiram com entusiasmo e encantamento, demonstrando envolvimento afetivo com a narrativa. O curta, que aborda temas como amor próprio, pertencimento e aceitação da identidade negra, constituiu-se como um recurso estético e sensível capaz

de mobilizar reflexões iniciais sobre identidade e valorização das características individuais. Nesse sentido, a utilização do audiovisual dialoga com as discussões propostas por Costa (2022), ao evidenciar a importância de narrativas que favoreçam representações positivas e contribuam para o fortalecimento da autoestima de crianças negras e não negras.

Após a exibição, dirigimo-nos ao refeitório, previamente organizado para a realização da atividade prática. O espaço foi preparado com diferentes materiais, como panos, recipientes com variados tipos de macarrão, lãs coloridas, conjuntos de roupas para os bonecos, além de cola e tesoura. Em seguida, explicamos que cada estudante deveria representar a si mesmo por meio de um boneco em papel, utilizando os materiais disponíveis para construir elementos que expressassem suas características pessoais, como cabelos, roupas e traços físicos. A proposta partiu da vivência e da escuta das crianças, incentivando-as a refletirem sobre aquilo que as torna únicas dentro do coletivo.

A atividade de criação do "boneco de si mesmo" configurou-se como uma prática simbólica de reconhecimento da identidade e valorização das diferenças, permitindo que cada criança se percebesse como sujeito singular em um grupo diverso. O envolvimento dos alunos foi marcado por criatividade, cuidado e atenção aos detalhes, resultando em produções significativas. Tal movimento pedagógico aproxima-se do conceito de letramento racial discutido por Costa (2022), ao promover experiências em

que o reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira se integra às práticas escolares de forma contínua e significativa, favorecendo uma leitura crítica do mundo e das relações sociais desde os anos iniciais da escolarização.

Imagem 3 - Ambiente preparado para os estudantes



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Imagem 4 - Registro dos alunos



Fonte: Elaborada pelas autoras

Ao finalizar as propostas com a turma do 2º ano, foi possível verificar as percepções das crianças sobre si, sobre o outro e sobre as diferenças, evidenciando avanços na valorização da identidade, no respeito à diversidade e na ampliação de seus repertórios culturais a partir das experiências vivenciadas.

CONSIDERAÇÕES

As atividades desenvolvidas ao longo das regências evidenciaram o potencial das práticas pedagógicas que articulam literatura, recursos audiovisuais e propostas expressivas na promoção de reflexões sobre identidade, pertencimento e valorização da diversidade. A partir da temática das africanidades, foi possível proporcionar aos estudantes experiências significativas de aprendizagem, nas quais a alfabetização e o letramento foram trabalhados de forma contextualizada, vinculados às vivências culturais e às discussões sobre respeito às diferenças. As falas e produções das crianças demonstraram envolvimento, reconhecimento das próprias características e construção de percepções positivas e para a ampliação do repertório cultural dos alunos.

Além das contribuições para os estudantes, a experiência também se mostrou formativa para os bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), ao possibilitar a vivência concreta do planejamento, da mediação pedagógica e da reflexão sobre a prática docente. A atuação em sala de aula favoreceu o desenvolvimento de um olhar mais sensível às singularidades dos alunos, bem como a compreensão da importância de práticas intencionais voltadas à educação das relações étnico-raciais desde os anos iniciais da escolarização.

Desse modo, o projeto reafirma a relevância do PIBID como espaço de articulação entre teoria e prática, contribuindo tanto para a formação

integral dos estudantes da educação básica quanto para a construção da identidade profissional dos futuros professores. As experiências vivenciadas demonstram que práticas pedagógicas fundamentadas na valorização cultural e no diálogo promovem aprendizagens mais significativas e colaboram para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente comprometida.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Patrícia Barros Soares. Tempo do ser, tempo do sentir e tempo do fazer: confluências literárias negras como um caminho decolonial docente para adiar o fim do mundo. **Criar Educação**, v. 13, n. 3, 2024.

COSTA, Samara da Rosa. **África em nós: práticas de alfabetização e letramento racial.** Curitiba: Prefeitura Municipal de Curitiba, 2022.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras.** In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 155-172.

SOARES, Magda Becker. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação.** n. 25, p. 5-17, jan/abr. 2004.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS

Ianne Gabrielle Duarte e Silva
Livia Cristhina Freitas e Souza
Thelma Carvalho de Souza

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios que ultrapassam a transmissão de conteúdos acadêmicos. Questões relacionadas à convivência escolar, à mediação de conflitos, ao respeito às diferenças e ao equilíbrio emocional tornaram-se cada vez mais presentes no cotidiano das instituições de ensino. Nesse contexto, torna-se necessário reconhecer que o processo educativo envolve não apenas dimensões cognitivas, mas também aspectos sociais e emocionais fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa perspectiva ao estabelecer, entre suas competências gerais, o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia, da cooperação e da responsabilidade social. Dessa forma, a escola é convocada a promover práticas pedagógicas que considerem o estudante em sua totalidade, articulando cognição, afetividade e relações sociais no processo de aprendizagem.

Nesse cenário, a literatura infantil destaca-se como recurso pedagógico relevante. Por meio das narrativas, as crianças entram em contato com diferentes experiências, identificam-se com personagens e refletem sobre sentimentos e relações sociais, ampliando seu repertório emocional e desenvolvendo habilidades socioemocionais.

Diante dessas considerações, este estudo tem como objetivo analisar a literatura infantil como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, o trabalho fundamenta-se em contribuições teóricas de autores como Goleman, Wallon, Vygotsky e Delors, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise de obras da literatura infantil que abordam emoções e relações interpessoais.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvido a partir de revisão bibliográfica e análise documental. Esse percurso metodológico foi escolhido por possibilitar aprofundar conceitos sobre o desenvolvimento socioemocional infantil e o potencial pedagógico da literatura.

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico em obras e estudos que discutem o desenvolvimento emocional da criança, bem como

o papel da escola na formação integral do estudante. Nesse processo, foram considerados autores que abordam a relação entre cognição, afetividade e aprendizagem, como Goleman, Wallon, Vygotsky e Delors, além de documentos normativos da educação brasileira, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Além da revisão teórica, foi realizada análise documental de três (3) obras da literatura infantil selecionadas por seu potencial pedagógico para o trabalho com emoções e relações interpessoais. Para a seleção dessas obras, foram considerados alguns critérios, tais como: adequação à faixa etária das crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, presença de temáticas relacionadas às emoções e às relações sociais, bem como a possibilidade de utilização pedagógica em atividades mediadas pelo professor.

Entre os aspectos observados nas obras analisadas, destacam-se a abordagem de sentimentos como medo, raiva, tristeza, alegria e empatia, bem como as possibilidades de reflexão que essas narrativas oferecem às crianças. A análise foi realizada a partir de uma leitura interpretativa das obras, articulando os elementos presentes nas narrativas com os referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa.

Desse modo, buscou-se compreender de que maneira a literatura infantil pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais no ambiente escolar, evidenciando seu potencial como recurso pedagógico no processo de formação integral das crianças.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA INFÂNCIA

A compreensão de infância nem sempre foi concebida da forma como é entendida atualmente. De acordo com Ariès (1978), durante a Idade Média, a criança era frequentemente percebida como um "adulto em miniatura". Assim que adquiria certa autonomia física, passava a participar das atividades do mundo adulto, sem que suas especificidades fossem reconhecidas. Ao longo do tempo, entretanto, transformações sociais, culturais e econômicas contribuíram para modificar essa percepção, especialmente a partir do século XIX, quando a infância passou a receber maior atenção nas discussões sociais e educacionais.

Essas mudanças influenciaram diretamente a forma como a sociedade passou a compreender o papel da educação no desenvolvimento infantil. No Brasil, avanços importantes ocorreram nas últimas décadas com a criação de legislações voltadas à proteção e ao desenvolvimento da criança. Entre esses marcos, destaca-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/1990), que estabelece direitos fundamentais para crianças e adolescentes. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996) reconheceu a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica.

A partir dessas transformações, a infância passou a ser compreendida como uma etapa essencial do desenvolvimento humano. Mais do que um período biológico, trata-se de uma construção histórica e social que envolve experiências vividas em diferentes contextos, como a família, a escola e outros espaços de convivência.

Durante essa fase da vida, a criança vivencia um intenso processo de aprendizagem que envolve múltiplas dimensões do desenvolvimento, incluindo aspectos sociais, cognitivos, motores e emocionais. Entre esses elementos, o desenvolvimento socioemocional assume papel significativo, pois está diretamente relacionado à forma como a criança compreende suas emoções, constrói vínculos e interage com o mundo ao seu redor.

Desde os primeiros momentos de vida, as interações estabelecidas com os cuidadores contribuem para a formação das bases emocionais do indivíduo. Nesse sentido, LeDoux (2011) destaca que as emoções constituem respostas conscientes a estímulos percebidos pelo indivíduo, representando a forma como o sujeito toma consciência de determinadas experiências. Assim, as emoções influenciam a maneira como as pessoas pensam, agem e se relacionam com os outros.

Considerando esse aspecto, torna-se evidente a importância de trabalhar o desenvolvimento socioemocional desde os primeiros anos da infância. A forma como as emoções são vivenciadas nesse período pode

repercutir ao longo da vida, influenciando relações sociais, processos de aprendizagem e a construção da identidade.

Daniel Goleman (2011), ao discutir o conceito de inteligência emocional, destaca que indivíduos que desenvolvem competências emocionais apresentam maior capacidade de lidar com desafios, manter relações equilibradas e alcançar bem-estar em diferentes contextos da vida. Segundo o autor:

> As pessoas com prática emocional bem desenvolvida têm mais probabilidade de se sentirem satisfeitas e de serem eficientes em suas vidas, dominando os hábitos mentais que fomentam sua produtividade; as que não conseguem exercer nenhum controle sobre sua vida emocional trava batalhas internas que sabotam a capacidade de concentração no trabalho e de lucidez de pensamento. (Goleman, 2011, p. 66).

Dessa forma, o desenvolvimento emocional na infância pode ser compreendido como a capacidade da criança de reconhecer, compreender e regular suas próprias emoções, ao mesmo tempo em que aprende a perceber e respeitar os sentimentos das outras pessoas.

Nesse contexto, a inteligência emocional envolve diferentes dimensões que contribuem para a construção das relações humanas. Goleman (2011), a partir de discussões apresentadas por Vale (2009), identifica cinco domínios fundamentais para o desenvolvimento dessa competência: conhecer as próprias emoções, lidar com as emoções, motivar-se, reconhecer as emoções nos outros e administrar

relacionamentos. Essas habilidades atuam de forma integrada no desenvolvimento humano, influenciando desde o autoconhecimento até a construção das relações interpessoais.

À medida que essas competências são desenvolvidas, as crianças passam a compreender que outras pessoas também possuem sentimentos, expectativas e conflitos. Esse processo favorece o desenvolvimento da empatia e contribui para relações sociais mais respeitosas e colaborativas.

Nesse sentido, as habilidades socioemocionais ultrapassam a dimensão individual das emoções, pois influenciam diretamente a maneira como a criança aprende, se relaciona e constrói sua visão de mundo. Para além do equilíbrio afetivo, essas competências também contribuem para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural, sendo fundamentais para a formação integral do indivíduo.

Entre os estudiosos que discutem a importância da afetividade no desenvolvimento humano, destaca-se Henri Wallon. Em sua teoria da psicogênese da pessoa completa, o autor defende que o ser humano deve ser compreendido em sua totalidade, considerando a interação entre aspectos motores, cognitivos e afetivos (Wallon, 1975).

Segundo Wallon, o desenvolvimento humano ocorre a partir da interação entre diferentes campos funcionais, como o movimento, a afetividade, a inteligência e a formação da pessoa. O movimento representa uma das primeiras formas de expressão da vida psíquica, antecedendo

inclusive o desenvolvimento da linguagem. Já a afetividade constitui uma dimensão central do desenvolvimento, pois está diretamente relacionada à forma como o indivíduo estabelece vínculos e constrói sua identidade.

Para o autor, as emoções desempenham papel fundamental na comunicação e na construção das relações sociais. Por meio delas, a criança expressa suas necessidades, desejos e sentimentos, estabelecendo as bases para processos posteriores de aprendizagem e interação.

Dessa forma, investir no desenvolvimento socioemocional durante a infância significa oferecer às crianças recursos importantes para enfrentar desafios, compreender suas emoções e construir relações saudáveis ao longo da vida. Além disso, essa perspectiva conduz à reflexão sobre o papel da escola e das práticas pedagógicas no fortalecimento dessas competências.

Sob essa ótica, o professor assume uma função essencial no processo de desenvolvimento infantil. Para além da transmissão de conteúdos, sua atuação envolve também a mediação das relações sociais e a construção de vínculos afetivos no ambiente escolar. A escola, portanto, configura-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento humano, contribuindo não apenas para a aprendizagem acadêmica, mas também para a formação emocional e social das crianças.

DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL NA ESCOLA

Após a família, a escola configura-se como um dos principais espaços de convivência social da criança. É nesse ambiente que ela passa grande parte de seu tempo e estabelece relações constantes com colegas, professores e outros membros da comunidade escolar. Essas interações tornam a escola um contexto privilegiado para o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais, fundamentais para a formação integral do indivíduo.

Nesse sentido, a escola não se limita ao ensino de conteúdos acadêmicos. Ela também desempenha papel relevante na formação das competências necessárias para a convivência em sociedade, como o respeito às diferenças, o diálogo, a cooperação e a empatia. Grande parte do desenvolvimento socioemocional da criança ocorre justamente nas experiências vividas no ambiente escolar.

A teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky contribui significativamente para compreender esse processo. Para o autor, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais mediadas pela cultura e pela linguagem. Assim, o funcionamento psicológico do indivíduo não pode ser compreendido de forma isolada, pois está diretamente relacionado ao contexto social em que se encontra inserido.

De acordo com Vygotsky (2010), o ser humano constitui-se nas relações que estabelece com o outro e com o meio cultural. Nesse sentido,

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da mediação social, ou seja, por meio das interações que o indivíduo estabelece ao longo de sua trajetória de vida. Como afirma o autor, o homem é essencialmente um ser social e, sem a convivência com a sociedade, não desenvolveria as características que resultam do processo histórico da humanidade.

Essa perspectiva evidencia que o desenvolvimento emocional também se constrói nas relações sociais. As experiências compartilhadas no ambiente escolar contribuem para que as crianças aprendam a reconhecer emoções, lidar com conflitos e compreender diferentes pontos de vista.

Barros et al. (2021) destacam que, nos estudos de Vygotsky, a afetividade não pode ser dissociada dos processos cognitivos. Para o autor, razão e emoção fazem parte de um mesmo processo de desenvolvimento humano, sendo construídas a partir das experiências culturais e sociais vivenciadas pelos indivíduos.

Com base nessa compreensão, torna-se possível afirmar que a escola representa um espaço fundamental para o desenvolvimento socioemocional das crianças. Além do ambiente familiar, é na escola que elas ampliam suas experiências de socialização, aprendendo a conviver com diferentes realidades, valores e formas de expressão.

Nessa mesma perspectiva, Jacques Delors elaborou, entre os anos de 1993 e 1996, um importante relatório para a Organização das Nações

Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), no qual apresenta quatro pilares fundamentais para a educação ao longo da vida: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Entre esses pilares, destacam-se especialmente aqueles relacionados às dimensões humanas e sociais da educação. Aprender a conviver implica desenvolver a compreensão do outro, respeitar diferenças e construir relações baseadas na cooperação e no diálogo. Já o aprender a ser refere-se ao desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da capacidade de agir de forma consciente no mundo.

Segundo Delors et al. (2010), a educação deve contribuir para o desenvolvimento pleno da personalidade do indivíduo, considerando não apenas aspectos intelectuais, mas também dimensões sociais, culturais e emocionais. Dessa forma, o processo educativo deve contemplar diferentes potencialidades humanas, incluindo memória, raciocínio, sensibilidade estética, capacidade de comunicação e desenvolvimento emocional.

Essa concepção dialoga diretamente com os princípios estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento destaca o compromisso da educação básica com a formação integral dos estudantes, compreendendo que o desenvolvimento humano envolve múltiplas dimensões que não podem ser tratadas de forma fragmentada.

De acordo com a BNCC (2017), a educação deve promover o desenvolvimento global do estudante, considerando aspectos cognitivos,

sociais, emocionais e culturais. Essa perspectiva rompe com visões reducionistas que priorizam apenas o desempenho intelectual, reconhecendo que o processo educativo envolve a formação de sujeitos capazes de compreender a si mesmos, os outros e o mundo em que vivem.

Entre as competências gerais propostas pela BNCC, destaca-se a competência de número oito, que enfatiza a importância de o estudante conhecer a si mesmo, cuidar de sua saúde física e emocional e reconhecer suas emoções e as dos outros, desenvolvendo a capacidade de lidar com elas de maneira responsável.

De forma complementar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) também aponta para uma concepção ampliada de educação, ao estabelecer que o ensino deve estar articulado à prática social. Isso significa reconhecer que a escola possui papel fundamental na formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida em sociedade.

Considerando essas perspectivas, torna-se evidente que o ambiente escolar possui grande potencial para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais. O tempo significativo que as crianças passam na escola faz com que as experiências vividas nesse espaço tenham impacto direto em sua formação.

Nesse contexto, o professor desempenha papel central. Mais do que responsável pela organização das atividades pedagógicas, ele atua como

mediador das relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Por meio de sua atuação, pode contribuir para a construção de um ambiente seguro, acolhedor e favorável ao desenvolvimento emocional das crianças.

As aprendizagens socioemocionais são essenciais não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para a vida em sociedade. Ao desenvolver habilidades como empatia, autocontrole, cooperação e respeito às diferenças, as crianças tornam-se mais preparadas para lidar com desafios, resolver conflitos e construir relações saudáveis.

Além disso, práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento dessas competências contribuem para a prevenção de problemas relacionados à convivência escolar, como conflitos interpessoais e situações de violência, incluindo o bullying.

Para que isso ocorra de forma efetiva, é necessário que os professores utilizem diferentes recursos pedagógicos capazes de estimular a reflexão sobre emoções, sentimentos e relações humanas. Nesse contexto, a literatura infantil destaca-se como um importante instrumento para o trabalho com o desenvolvimento socioemocional no ambiente escolar.

LITERATURA INFANTIL E DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL

A literatura infantil constitui um importante gênero literário voltado ao público infantil, desempenhando papel significativo na formação

cultural, social e emocional das crianças. No Brasil, as primeiras obras destinadas a esse público eram, em grande parte, traduções de textos europeus, que nem sempre dialogavam com a realidade cultural das crianças brasileiras.

Nesse contexto, Monteiro Lobato (1882–1948) destacou-se como um dos principais responsáveis pela consolidação da literatura infantil no país, ao produzir obras voltadas especificamente para o público infantil brasileiro. Em reconhecimento à sua contribuição para esse campo literário, o dia 18 de abril — data de seu nascimento — passou a ser celebrado como o Dia Nacional do Livro Infantil.

Antes de iniciar suas publicações voltadas às crianças, Lobato já demonstrava preocupação com a escassez de obras infantis adequadas à realidade brasileira. Em uma carta enviada ao amigo Godofredo Rangel, em 8 de setembro de 1916, o autor expressa essa inquietação ao afirmar:

> As fábulas em português que conheço, em geral traduções de La Fontaine, são pequenas moitas de amora-do-mato – espinhentas e impenetráveis. Que é que nossas crianças podem ler? Não vejo nada! [...] É de tal pobreza e tão besta a nossa literatura infantil, que nada acho para a iniciação de meus filhos. (Lobato, 2010, p. 183).

A reflexão de Lobato evidencia o contexto da literatura infantil brasileira no início do século XX, marcado pela predominância de traduções estrangeiras e pela ausência de narrativas que dialogassem com o universo cultural das crianças do país. Diante desse cenário, o autor passou a

produzir obras que buscavam aproximar a literatura da realidade infantil brasileira, contribuindo para a formação de leitores e para o desenvolvimento do imaginário das crianças.

Em 1920, Lobato publica **A Menina do Narizinho Arrebitado**, obra que marca o início das histórias do Sítio do Picapau Amarelo. Nesse livro, surgem personagens que posteriormente se tornariam conhecidos da literatura infantil brasileira, como Narizinho, Emília, Dona Benta e Tia Nastácia.

A presença da literatura na vida humana, no entanto, não se restringe à escrita formal ou à produção editorial. Conforme destaca Cecília Meireles (2016), a literatura antecede o próprio surgimento do alfabeto. Mesmo em sociedades que ainda não dominavam a escrita, histórias, cantos, lendas e narrativas eram transmitidos oralmente de geração em geração, constituindo um importante patrimônio cultural.

Segundo a autora, essas manifestações narrativas sempre estiveram presentes na experiência humana, funcionando como formas de expressão de valores, ensinamentos e experiências coletivas. Dessa forma, a literatura configura-se como um elemento fundamental na construção da cultura e da identidade dos povos.

Ao discutir a literatura infantil, Meireles (2016) destaca que esse tipo de narrativa envolve três dimensões principais: o aspecto moral, o instrutivo e o recreativo. Esses elementos não aparecem isoladamente nas obras, mas

se articulam de maneira integrada, possibilitando que a leitura proporcione simultaneamente prazer, aprendizagem e reflexão.

A partir dessa perspectiva, a literatura infantil pode ser compreendida como um recurso que contribui para o desenvolvimento integral da criança. Ao entrar em contato com histórias e personagens, o leitor infantil é convidado a refletir sobre diferentes situações, sentimentos e conflitos presentes na experiência humana.

Nesse sentido, Fernando Pessoa, em sua obra **Livro do Desassossego**, afirma que "ler é sonhar pela mão de outrem" (Pessoa, 1982, p. 229). A leitura literária possibilita ao leitor vivenciar experiências que ultrapassam sua realidade imediata, permitindo que ele se conecte com diferentes contextos, personagens e emoções.

Para as crianças, esse processo assume importância ainda maior, pois a literatura amplia o repertório de experiências simbólicas, favorecendo o desenvolvimento da imaginação, da sensibilidade e da capacidade de compreensão do outro.

Ao se identificar com personagens e situações narrativas, a criança passa a refletir sobre sentimentos, conflitos e relações sociais. Esse processo contribui para o desenvolvimento da empatia e para a construção de habilidades socioemocionais, uma vez que possibilita compreender diferentes perspectivas e formas de viver.

Nesse sentido, Zilberman (1988) ressalta que a leitura literária não se limita ao ato técnico de decodificar palavras. Para a autora, a literatura constitui uma forma simbólica de compreender o mundo e de estabelecer relações com a realidade social.

De acordo com essa perspectiva, o texto literário funciona como uma síntese da experiência humana, permitindo que o leitor entre em contato com diferentes dimensões da vida social, cultural e histórica. Assim, a leitura torna-se uma forma de interpretação da realidade, possibilitando ao indivíduo ampliar sua percepção sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca.

No contexto educativo, a literatura infantil assume papel relevante ao contribuir para diferentes aspectos do desenvolvimento da criança. Além de estimular a imaginação e o pensamento simbólico, a leitura literária favorece o desenvolvimento da linguagem, amplia o vocabulário e contribui para a construção de conhecimentos relacionados a diferentes áreas do saber.

Entretanto, os benefícios da literatura não se restringem à aprendizagem cognitiva. As narrativas também desempenham função significativa no desenvolvimento emocional das crianças, pois permitem a identificação com personagens, a reflexão sobre sentimentos e a elaboração simbólica de experiências vividas no cotidiano.

Dessa forma, a literatura infantil ultrapassa a dimensão do entretenimento, constituindo-se como um recurso pedagógico capaz de contribuir para a formação integral do educando. Ao estimular a imaginação, despertar emoções e promover reflexões sobre relações humanas, a leitura literária torna-se um instrumento importante para o desenvolvimento socioemocional.

Considerando essas contribuições, torna-se pertinente analisar algumas obras da literatura infantil que apresentam potencial para o trabalho com emoções e relações interpessoais no ambiente escolar. Assim, na seção seguinte serão analisados livros que dialogam com as discussões apresentadas neste estudo, buscando identificar como suas narrativas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais nas crianças.

ANÁLISE DE OBRAS LITERÁRIAS

Nesta etapa da pesquisa, buscou-se analisar obras da literatura infantil que abordam emoções e relações sociais, considerando seu potencial pedagógico para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais no contexto escolar.

Para orientar a análise, foram estabelecidas algumas categorias interpretativas, entre elas: título da obra, autoria, enredo, temática central, dimensões emocionais presentes na narrativa e possibilidades pedagógicas

para o trabalho dessas questões em sala de aula. Essas categorias permitiram observar de que forma as histórias podem contribuir para reflexões sobre sentimentos, convivência e construção da identidade.

O trabalho com a literatura infantil favorece o contato das crianças com diferentes formas de linguagem e expressão. As narrativas possibilitam a articulação de elementos verbais, visuais e simbólicos, criando oportunidades para que os estudantes compartilhem experiências, sentimentos e percepções. Essa perspectiva dialoga com a Competência Geral 4 da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância da utilização de diferentes linguagens na comunicação e na construção do conhecimento.

Além disso, as histórias também proporcionam momentos de reflexão individual, nos quais a criança pode reconhecer suas próprias emoções e compreender melhor suas reações diante de diferentes situações. Esse processo relaciona-se diretamente com a Competência Geral 8 da BNCC, que enfatiza o desenvolvimento do autoconhecimento e do cuidado com a saúde emocional.

Outro aspecto relevante refere-se à possibilidade de promover experiências de convivência baseadas no diálogo, no respeito e na empatia. Ao entrar em contato com personagens que vivenciam diferentes sentimentos e conflitos, as crianças ampliam sua capacidade de compreender o outro e de lidar com a diversidade de experiências

humanas. Dessa forma, a literatura contribui para o fortalecimento de atitudes de acolhimento e respeito às diferenças, em consonância com a Competência Geral 9 da BNCC.

Nesse sentido, a literatura infantil consolida-se como um recurso pedagógico significativo para o desenvolvimento emocional, social e comunicativo das crianças no ambiente escolar.

A seguir, apresentam-se algumas obras selecionadas para análise.

OBRA 1

TÍTULO: "Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!"

Autor: Lucimar Rosa Dias

Ilustrador: Sandra Beatriz Lavandeira

Personagens: Luanda (personagem principal), sua mãe, seu pai, seu irmão mais velho, seu irmão mais novo e sua avó materna.

Enredo: O livro narra a história de Luanda, menina cujo nome foi escolhido pelo pai em referência à capital de Angola. A obra apresenta suas características e hobbies, como ler, cantar, jogar bola e montar quebra-cabeças, além de introduzir os familiares com quem convive, destacando os traços e preferências de cada um. Embora possuam gostos e características distintas, os membros da família se amam e se respeitam. Ao final, a narrativa enfatiza a autoestima da personagem, evidenciando o apreço por sua pele negra, sorriso, cabelo cacheado, altura e demais características

pessoais, bem como os gestos de cuidado e afeto recebidos. A história conclui explicando a origem de seu nome, reforçando aspectos de identidade, pertencimento e valorização de sua história pessoal e cultural.

Temática central: A obra ressalta a importância do respeito às diferenças, físicas e de personalidade, defendendo que as singularidades devem ser reconhecidas e valorizadas.

Dimensões emocionais e relações interpessoais: Ao apresentar cada integrante, demonstra-se que seus gostos e características contribuem para um ambiente marcado pelo respeito e pelo carinho. As interações reforçam que as emoções são vivenciadas de forma singular e que conviver com as individualidades amplia a empatia, a sensibilidade e a escuta.

O livro também destaca que a aceitação da própria identidade — como a cor da pele, o cabelo e o nome — fortalece a autoestima e favorece relações mais seguras e acolhedoras. Assim, a obra promove a reflexão sobre autoconhecimento, reconhecimento do outro e convivência pautada no respeito e no afeto.

Potêncial pedagógico: A obra pode ser utilizada na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, permitindo o trabalho com respeito às diferenças e empatia, articulados aos componentes curriculares previstos na DCGO/BNCC (2018), especialmente Geografia e Língua Portuguesa. Na Educação Infantil, possibilita o desenvolvimento de atividades vinculadas aos Campos de Experiência O Eu, o Outro e o Nós;

Traços, Sons, Cores e Formas; e Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. Tais propostas favorecem a construção da identidade, o reconhecimento das diferenças, a expressão de sentimentos e a ampliação das formas de comunicação e interação das crianças.

OBRA 2

TÍTULO: "O monstro das cores"

Autor e Ilustrador: Anna Llenas

Personagens: Menina e o monstro das cores.

Enredo: A obra narra a história de um monstrinho com sentimentos misturados, representados por cores sobrepostas e traços desorganizados. Ao ser encontrado por uma garotinha, que não tem o nome mencionado, ele é ajudado a compreender e organizar suas emoções. Para isso, cada sentimento é separado, descrito e colocado em potes distintos, permitindo que cada emoção ocupe seu lugar. O livro estabelece uma analogia entre cores e sentimentos: alegria (amarelo), tristeza (azul), raiva (vermelho), medo (preto) e calma (verde). Ao final, cada pote assume uma única cor, simbolizando a organização emocional do personagem. Essa representação favorece a identificação e diferenciação das emoções, contribuindo para o desenvolvimento da autorregulação e do autoconhecimento na infância.

Temática central: A obra aborda o reconhecimento e a regulação das emoções, possibilitando que as crianças identifiquem diferentes

sentimentos, compreendam suas características e aprendam estratégias para organizá-los e lidar com eles de maneira mais consciente.

Dimensões emocionais e relações interpessoais: O livro promove o reconhecimento e a regulação das emoções por meio da analogia das cores, possibilitando sua identificação e organização de forma visual e simbólica. Ao aprender a autorregular seus sentimentos, a criança compreende que o outro também vivencia emoções e dificuldades, favorecendo o desenvolvimento da empatia e das relações interpessoais. Ao propor o mapeamento e a autorregulação emocional, a obra dialoga com os domínios da Inteligência Emocional de Goleman (2011), estimulando o autoconhecimento e o manejo das próprias emoções. Ao mesmo tempo, ao fortalecer a empatia e a compreensão do outro, contribui para a gestão de relacionamentos e para a formação integral do aluno, conforme a psicogênese da pessoa completa de Wallon (1975).

Potêncial pedagógico: A obra apresenta amplo potencial para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no 1º e 2º anos, permitindo o trabalho com inteligência emocional, empatia e relações interpessoais. Nos Anos Iniciais, conforme a DCGO/BNCC (2018), pode ser articulada ao componente de Língua Portuguesa por meio de leituras coletivas, rodas de conversa, produção textual e atividades relacionadas à narrativa, favorecendo o desenvolvimento da linguagem e a reflexão sobre emoções e convivência social. Na Educação Infantil,

possibilita o trabalho com os Campos de Experiência O Eu, o Outro e o Nós e Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. As propostas podem incluir contação de histórias, rodas de conversa e atividades lúdicas, promovendo a expressão de sentimentos, o diálogo, a escuta e a construção de vínculos afetivos no contexto escolar.

OBRA 3

TÍTULO: "O livro dos sentimentos"

Autor e Ilustrador: Todd Parr

Personagens: os sentimentos.

Enredo: Cada página apresenta situações que despertam emoções e vontades na criança, como gritar, chorar, esconder-se por medo ou reagir a frustrações cotidianas. Ao retratar experiências comuns da infância, a obra permite que a criança se reconheça nas situações, favorecendo a identificação, compreensão e expressão natural de seus sentimentos.

Temática central: O livro, ao abordar, nomear e contextualizar, de forma acessível as emoções vivenciadas na infância, contribui para o reconhecimento emocional e o autoconhecimento, ajudando a criança a entender o que sente e por quê. Ao validar essas experiências, favorece a autorregulação e a expressão saudável dos sentimentos, fortalecendo empatia, respeito e diálogo nas relações sociais e familiares

Dimensões emocionais e relações interpessoais: A obra promove o reconhecimento de emoções por meio de situações simples do cotidiano, auxiliando no autoconhecimento e na segurança emocional. Evidencia que todas as emoções são legítimas e fazem parte do crescimento, estimulando autocontrole e relações mais saudáveis. Ao reforçar a importância do diálogo, da escuta sensível e da empatia, contribui para um ambiente acolhedor. Alinha-se aos domínios da Inteligência Emocional de Goleman (2011), especialmente autoconhecimento e autorregulação, e à perspectiva de Vygotsky (2010), que compreende a afetividade como construída nas interações sociais e culturais.

Potêncial pedagógico: Apresenta grande potencial para a Educação Infantil, especialmente nos Campos de Experiência O Eu, o Outro e o Nós e Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação. A leitura compartilhada, rodas de conversa, dramatizações e atividades de registro favorecem a identificação das emoções e sua relação com situações reais. Ao criar espaço de escuta sensível, fortalece vínculos, desenvolve oralidade, pensamento simbólico e convivência respeitosa, contribuindo para um ambiente escolar afetivo e emocionalmente consciente.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo analisou a literatura infantil como estratégia pedagógica para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A discussão teórica e a análise das obras indicam que emoção e cognição são dimensões interdependentes no processo educativo, essenciais para a formação integral da criança.

Os referenciais teóricos evidenciam que as relações sociais, a afetividade e as experiências vividas no contexto escolar influenciam diretamente o desenvolvimento humano, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem essas dimensões.

A análise das obras mostrou que a literatura infantil pode favorecer o reconhecimento e a expressão de emoções, além de estimular reflexões sobre convivência, respeito às diferenças e empatia. Assim, quando mediada pelo professor, a leitura literária torna-se um recurso pedagógico relevante para o desenvolvimento socioemocional e para a construção de ambientes escolares mais acolhedores.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 3. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1978.

BARROS, Maria Silvania Ferreira; GARCIA, Natália Nunes; LEITE, Suellen Rodrigues Martins; ARRUDA, Vanessa Alves Batista de. O desenvolvimento emocional da criança em idade escolar na perspectiva crítico-dialética. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2776–2790, 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso: 22 nov. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 22 nov. 2025.

DELORS, Jacques et al. **Educação:** um tesouro a descobrir. Brasília: UNESCO, 2010.

DAUTRO, Grazziany Moreira; LIMA, Welânio Guedes Maias de. A teoria psicogenética de Wallon e sua aplicação na educação. In: **CONGRESSO NACIONAL DA EDUCAÇÃO – CONEDU**, 5., 2018, Olinda. Anais [...]. Olinda: Realize Editora, 2018. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA4_ID392_10092018225535.pdf. Acesso: 25 set. 2025.

DIAS, Lucimar Rosa. **Cada um com seu jeito, cada jeito é de um!** Ilustrações de Sandra Beatriz Lavandeira. Campo Grande: Editora Alvorada, 2012. Disponível em: https://www.touchelivros.com.br/cada-um-com-seu-jeito-cada-jeito-e-de-um/. Acesso: 22 nov. 2025.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional:** a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

LEDOUX, Joseph. **O cérebro emocional**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Globo, 2010.

LLENAS, Anna. **O monstro das cores**. Belo Horizonte: Aletria, 2018. Disponível em: https://www.circulolivraria.com.br/livros/literatura-infanto-juvenil/monstro-das-cores-o. Acesso: 22 nov. 2025.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. São Paulo: Global, 2016.

PARR, Todd. **O livro dos sentimentos**. São Paulo, SP: Panda Books, 2024.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WALLON, Henri. **A psicogênese da pessoa completa**. São Paulo: Martins Fontes, 1975.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura literária e formação do leitor**. São Paulo: Ática, 1988.

A "CAIXINHA DE SURPRESAS" DA PROFESSORA RUBI: OS TIPOS DE NEOLOGISMOS PRESENTES EM DRUFS, DE EVA FURNARI

Solange Maria Moreira de Campos

INTRODUÇÃO

> *"– Não mexa, Emília – gritou Narizinho. – Não mexa na Língua que vovó fica danada...*
> *– Mexo e remexo! – replicou a boneca batendo o pezinho.*
> *E foi e abriu a porta e soltou o Neologismo, dizendo:*
> *– Vá passear entre os vivos e forma quantas palavras novas quiser. E se alguém tentar prendê-lo, grite por mim, que mandarei o meu rinoceronte em seu socorro."*
>
> *LOBATO, Monteiro.* ***Emília no país da gramática****. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2019, p. 98.*

Nos dias atuais, o mundo vivencia as dinâmicas transformações advindas da interação entre as novas mídias, a velocidade da informação e a constante evolução tecnológica. A língua, como elemento vivo e dinâmico, é moldada por fenômenos de renovação lexical, surgimento de neologismos, obsolescência de unidades lexicais e alterações semânticas. Diante desse cenário, torna-se relevante compreender como esses processos impactam o vocabulário de uma língua, refletindo o caráter flexível e instável do sistema linguístico. Com base nas contribuições de Ferraz & Silva Filho (2016) e Antunes (2012), buscamos explicitar como a língua se transforma em resposta às mudanças sociais, culturais e

tecnológicas, para dar evidência à interação entre a linguagem e o contexto globalizado.

Segundo Goldstein (2020, p. 90), “a língua é dinâmica, passa por constantes inovações”. Na esteira dessa manifestação, Polguère (2018, p. 25) enfatiza: “Graças à sua natureza social e às ligações estreitas que ela mantém com a sociedade humana que a utiliza, cada língua está sujeita a evoluir, a se transformar e, eventualmente, a desaparecer, acompanhando, nesse sentido, a evolução das sociedades que as usa”. A literatura, por sua vez, apresenta-se como um dos espaços discursivos onde a língua se reinventa, com o surgimento de novos elementos lexicais. Nesse contexto, a afirmação de Hunt (2010, p. 46-47), *apud* Peggy Heeks, ganha relevância: "A literatura proporciona à criança um encontro com a língua em suas formas mais complexas e diversificadas". Isso implica a importância de envolver as crianças com as palavras, especialmente no que se refere à lexia neológica literária estilística, que é o foco deste estudo.

Com base nessas reflexões, o texto literário emerge como o *corpus* ideal para a exploração da língua em suas múltiplas potencialidades e possibilidades. Nesse ambiente, a unidade neológica se insere na estrutura textual, realizando movimentos em diversos níveis – fonológico, morfossintático, léxico-semântico e pragmático. Essa mobilidade não busca desvendar as intenções dos autores, mas destacar os efeitos de sentido das novas palavras e o quanto elas podem impactar os leitores, resgatando o

caráter lúdico da linguagem, que envolve não apenas a correção e a adequação, mas também a criatividade linguística. Assim, é fundamental refletir sobre o que Uchôa (2009, p. 43) aponta em relação ao papel do professor de Português: "Deve-se ensinar língua e literatura de forma integrada. Separar o ensino de língua e literatura, ou de redação e gramática, como é feito em muitas escolas, é uma abordagem redutora para o ensino do idioma".

A relação entre léxico e literatura é rica e complexa, refletindo como a linguagem, enquanto sistema de signos, é utilizada para construir significados, transmitir valores e formar identidades culturais. Nesse contexto, língua e literatura se entrelaçam por meio do léxico, que representa o patrimônio vocabular de qualquer língua natural. Este, por sua vez, reflete o acervo de manifestações linguísticas, literárias e culturais de uma sociedade, embora tais acervos e as formas de ver e interpretar o mundo variem de língua para língua e de sociedade para sociedade.

Ao considerarmos a conexão entre léxico e literatura, é importante destacar que os autores, como mestres da palavra, revelam em seus textos os universos lexicais de seus personagens, suas maneiras singulares de expressar a realidade linguística e cultural. Nesse sentido, é pertinente a observação de Biderman (1998, p. 11): "A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência, cristalizada em signos linguísticos: as

palavras." Assim, ao trabalhar com o léxico, também estamos explorando a literatura como um veículo legítimo de representação linguística, um gênero rico em palavras e expressões que oferecem uma contribuição valiosa para o enriquecimento lexical e cultural dos alunos/leitores.

A partir desse breve panorama introdutório, um dos objetivos deste estudo é analisar as possibilidades estilísticas exploradas pela autora Eva Furnari em sua obra *Drufs*, vencedora do Prêmio Jabuti 2017. Nesse livro, o discurso literário se torna um espaço produtivo para a compreensão de diferentes fenômenos linguísticos. Os neologismos, presentes em número considerável nas narrativas que a integram, formam um verdadeiro quebra-cabeças dentro do tecido textual, surgindo a partir de diversos relatos que são ressignificados conforme a percepção de cada personagem criança. Simultaneamente, o texto verbal e o imagético interagem, valorizando os aspectos *verbivocovisuais*: palavra, som e imagem. Nesse âmbito, destaca-se que a criação de neologismos estilísticos nascidos da busca por maior expressividade no discurso (Guilbert, 1975).

Verbivocovisuais

> Termo apropriado da poesia concreta brasileira. Ao trabalhar de forma integrada o som, a visualidade e o sentido das palavras, a poesia concreta propôs novos modos de fazer poesia, visando uma 'arte geral da palavra'. A expressão joyceana 'verbivocovisual' sintetiza essa proposta." (Poesia concreta: o projeto verbivocovisual. Belo Horizonte, 2007. Palácio das Artes, 04 a 28 out. 2007. Exposição).

Este trabalho conta, ainda, com as contribuições teóricas de autores como Alves (2002), Ferraz (2019), para o estudo das novas lexias, e de Cadermatori (1986) e Hunt (2010), no que concerne à literatura para as infâncias, entre outros. A metodologia adotada envolveu os seguintes passos: seleção dos neologismos, definição dos critérios para identificar a neologicidade de cada lexia e análise dos neologismos selecionados.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: DRUFS E O PRÊMIO JABUTI

Drufs

O trânsito da palavra neológica no universo literário pode ser observado na leitura atenta de *Drufs*, de Eva Furnari, obra ilustrada pela própria autora e vencedora do Prêmio Jabuti, em 2017. Eva, nascida em Roma, em 1948, mudou-se para o Brasil aos quase dois anos de idade. Seus livros circulam em bibliotecas, livrarias e escolas não apenas no Brasil, mas também em países como Guatemala, México, Bolívia, Equador e até mesmo na Itália. Ao longo de sua carreira, suas produções literárias receberam diversos prêmios, incluindo vários Prêmios Jabuti.

Desde a infância, rabiscos e desenhos fizeram parte de sua vida. Durante a adolescência, Eva participou de cursos de aperfeiçoamento artístico e, posteriormente, estudou Arquitetura na USP, onde aprofundou seus conhecimentos sobre a ilustração de livros sem texto. Após concluir a

graduação, lecionou artes no Museu Lasar Segall. Sua carreira se destacou por uma forte ligação com o universo estético, sendo reconhecida por sua sensibilidade e originalidade.

Diversos livros de Eva foram adaptados para o teatro, como *Lolo Barnabé*, *Pandolfo Bereba*, *Abaixo das Canelas*, *Cocô de Passarinho*, *A Bruxa Zelda e os 80 Docinhos*, *A Bruxinha Atrapalhada*, *Cacoete* e *Truks*, este último vencedor do Prêmio Mambembe em 1994. Obras como *Trudi e Kiki* e *Godofredo* inspiraram animações. Ao longo de sua trajetória, recebeu outros prêmios importantes, como os da FNLI e da Associação Paulista de Crítica (APCA), em reconhecimento ao conjunto de sua obra. Desde 2012, com sua parceria com a Editora Moderna, foi criada a *Biblioteca Eva Furnari*, um acervo que reúne suas produções, incluindo obras inéditas, reeditadas e reformuladas.

O título do livro, *Drufs*, é formado a partir de um vocabulário singular: a palavra, criada com fonemas do português brasileiro, não possui um significado registrado nos dicionários. Metalinguisticamente, a autora esclarece, no início da obra, o sentido da expressão: os *drufs* são "seres parecidos com a gente, só que menores. No mundo dos *drufs* também tem escola, professor, aluno e lição de casa" (2016, p. 4). Na capa e nas páginas de cada história do livro, encontram-se dedos adornados com tampinhas, botões, lãs, peças de decoração para bolos, chapéus feitos de folha de jornal, miçangas, componentes de máquinas e uma infinidade de outros

objetos, compondo as imagens das personagens, um reflexo da visão de mundo infantil e sua expressão.

A partir da recepção dessa obra literária, a autora busca também explorar o conceito de "família" na contemporaneidade. Com o humor e a irreverência que caracterizam seus quase 40 anos de carreira, Eva Furnari constrói narrativas envolventes, onde as crianças-personagens falam sobre suas famílias e, simultaneamente, abordam conflitos e dilemas, que se assemelham às nossas próprias particularidades e diferenças.

O leitor é convidado a conhecer as vivências e experiências sobre o mundo e as sociedades nas quais essas crianças estão inseridas, formando, assim, um verdadeiro quebra-cabeças a partir das histórias partilhadas. Além disso, a autora introduz a personagem central, professora Rubi, que traz consigo uma série de tarefas para seus alunos, especialmente quando leva para a sala de aula "sua CAIXINHA DE SURPRESAS", onde coloca "uns cartõezinhos com lições especiais" e, a cada encontro, propõe um "desafio trabalhoso" para os estudantes (2016, p. 4-5). Segundo a escritora, "A professora Rubi achou tão adorável o resultado dessa tarefa que guardou com carinho os trabalhos de seus 16 alunos" (2016, p. 5), que são revelados por meio de cada um dos relatos.

O PRÊMIO JABUTI

Organizado pela Câmara Brasileira do Livro (CBL), responsável pela produção da ficha catalográfica de todos os livros inscritos no Prêmio Jabuti, esse evento artístico e literário se consolidou ao longo do tempo como um verdadeiro patrimônio cultural. Desde sua criação, em 1958, o prêmio não apenas reconhece e valoriza os autores vencedores, mas também os ilustradores, as editoras, os agentes e demais profissionais envolvidos na criação e na produção de obras em diversos gêneros.

Considerado o prêmio literário mais tradicional do Brasil, o Jabuti foi idealizado por Edgard Cavalheiro, em 1959, com o objetivo de premiar os profissionais que se destacavam na literatura e na produção de livros no país, como livreiros, editores, tradutores, gráficos, autores e ilustradores.

O termo "Jabuti", parte do título símbolo desse importante prêmio literário e mascote desse evento, tem uma explicação veiculada no próprio site da organização:

> Por que "jabuti" para nomear um prêmio literário? A resposta encontra explicação no ambiente cultural e político da época, influenciado, sobretudo, pelo modernismo e pelo nacionalismo, pela valorização da cultura popular brasileira, das raízes indígenas e africanas, de suas figuras míticas, símbolos seculares carregados de sabedoria e experiência de vida e legados de uma geração à outra. Sílvio Romero, Mário de Andrade, Monteiro Lobato e Luís da Câmara Cascudo, entre o final do século XIX e o início do século XX, foram pioneiros na pesquisa, no estudo e na divulgação dessa rica cultura popular. E foi Monteiro Lobato, provavelmente, o mais prolífico na recriação literária das

> histórias desses personagens meio enigmáticos, meio reveladores e sempre sedutores do folclore nacional. Um desses personagens da literatura infantil de Lobato é, como se sabe, o jabuti. O pequeno quelônio, já familiar no imaginário das culturas indígenas tupi, ganhou vida e personalidade nas fabulações do autor das "Reinações de Narizinho", como uma tartaruga vagarosa, mas obstinada e esperta, cheia de tenacidade para vencer obstáculos, para superar concorrentes mais fortes e chegar à frente ao final da jornada. Com essas credenciais, o jabuti ganhou também a simpatia e a preferência dos(as) dirigentes da CBL, que o elegeram para inspirar e patrocinar um prêmio que homenageia e promove o livro.
> Disponível em: https://www.premiojabuti.com.br/historia/

No Brasil, existem eventos de grande relevância como o Prêmio Camões, o Prêmio Hans Christian Andersen, o Prêmio SESC e o Prêmio São Paulo, entre outros. No entanto, o Jabuti se destaca não apenas pelo impacto econômico e social que gera para o mercado editorial, mas também por ser uma vitrine onde circulam todos os segmentos interessados em conquistar a adesão dos receptores. Isso acontece à medida que o público leitor opta por valorizar obras literárias entre as diversas produções selecionadas e, posteriormente, premiadas.

A importância do Jabuti é ainda mais notável se considerarmos que, de maneira geral, o brasileiro não é um leitor assíduo. Estudos como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA (BRASIL, 2018 – um dos mais representativos no campo da educação mundial – indica que os estudantes brasileiros apresentam baixa proficiência em leitura. Esses

índices também são confirmados por outros documentos oficiais. Assim, quando obras literárias são selecionadas nesse evento, um número significativo de produções escritas ganha visibilidade e sua divulgação pode ser uma ferramenta poderosa para estimular a leitura.

No site do concurso – https://www.premiojabuti.com.br/historia/ – é possível encontrar informações relevantes sobre uma característica específica do Prêmio:

> O maior diferencial do Prêmio Jabuti em relação a outros prêmios é a sua abrangência: além de valorizar escritores, ele destaca a qualidade do trabalho de todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) na criação e produção de um livro. Anualmente, editoras dos mais diversos segmentos e escritores(as) independentes, de todo o Brasil, inscrevem suas obras em busca da tão cobiçada estatueta e do reconhecimento que ela proporciona. Receber o Prêmio Jabuti é um desejo acalentado por aqueles(as) que têm o livro como instrumento de cultura.

Em 2023, na sua 65ª edição, o Jabuti se dividiu em quatro categorias principais: literatura, não ficção, produção editorial e inovação. Nos últimos três anos, houve um aumento considerável no número de inscrições, refletindo temas frequentemente atualizados e pertinentes ao contexto contemporâneo. Outro ponto importante é que o concurso oferece espaço tanto para editoras renomadas, como Record, Globo, Ática e Companhia das Letras, quanto para editoras menos conhecidas, mas com significativa representatividade, como Ozé, Peirópolis, Aletria e Companhia das

Letrinhas – editoras que já publicaram diversos títulos vencedores do Jabuti.

Esse cenário torna a escolha de *Drufs*, de Eva Furnari, um objeto de pesquisa especialmente relevante. Sendo um trabalho acadêmico, nosso estudo destaca a qualidade da produção literária nacional e sublinha a importância da literatura infantil como uma ferramenta de criação e disseminação de neologismos. Nesse contexto, a seleção dessa obra literária para análise se justifica, pois ela apresenta, de modo marcante, o uso de novas lexias, configurando-se como um repositório essencial para os estudos neológicos, sendo um espaço onde se confirma, de maneira exemplar, o papel dos neologismos estilísticos na construção literária.

Como princípio metodológico, adotamos neste estudo o critério lexicográfico por sua praticidade e objetividade. Sabemos que esse critério apresenta limitações, uma vez que os dicionários não se atualizam com a frequência necessária e, em nenhum momento, poderão registrar todas as palavras de uma língua. No entanto, por ser amplamente utilizado por aqueles que estudam os neologismos e pela sua objetividade na coleta de dados, optamos por adotá-lo.

Para delimitar a palavra neológica no livro, seguimos o critério lexicográfico presente em registros dicionarísticos, denominado por Boulanger (1979) de “corpus de exclusão”. O pressuposto adotado nesta pesquisa para definir se uma unidade lexical é neológica ou não consiste

em verificar se ela está presente em algum dos seguintes repertórios lexicográficos de referência para o português brasileiro: Dicionário Houaiss Conciso, Editora Moderna (2001); Novíssimo Aulete Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, Editora Lexicon (2011); Dicionário UNESP do Português Contemporâneo, Editora Piá (2011); Dicionário da Língua Portuguesa Evanildo Bechara, Editora Nova Fronteira (2011); AULETE, C. Aulete Digital. Dicionário contemporâneo da língua portuguesa: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: http://www.aulete.com.br/. Em síntese, significa dizer que, para a palavra analisada ser considerada neológica, não deve estar registrada nas referidas obras lexicográficas elencadas e representativas da língua portuguesa.

MÉTODO DE ABORDAGEM DAS AMOSTRAS SELECIONADAS NO CORPUS

Neste estudo, realizamos a análise de cada uma das amostras selecionadas em *Drufs*, com base na teoria das lexias proposta por Bernard Pottier (1974, p. 269), adaptada por nós. As lexias foram classificadas em três tipos: lexia simples, lexia composta e lexia complexa.

À luz da proposta do linguista francês, segundo Dubois *et al*. (2014, p. 339), a **lexia simples** pode ser uma palavra isolada, como "anão", "casa" ou "celetista" (que tem vínculo empregatício regido pela Consolidação das

Leis do Trabalho (C.L.T.) brasileira.). Caracteriza-se por ser monolexemática, ou seja, formada por um único radical de um só lexema, com ou sem a presença de afixos. Essa noção se alinha à ideia de palavra simples ou derivada, conforme abordado pela gramática tradicional. Exemplos desse tipo de lexia incluem o termo “pedra” (lexia simples) e “pedrada” (lexia derivada: radical + sufixo).

Em contrapartida, a **lexia composta** é formada por várias palavras que podem estar em processo de integração ou já integradas, como "quebra-gelo". É polilexemática, pois consiste em mais de um radical ou tema, reunindo duas lexias simples ou derivadas com base em sua significação comum. Sua forma pode ser aglutinada ou justaposta, com ou sem o uso de hífen. Exemplos incluem termos como “aguardente”, “guarda-chuva”.

Já a **lexia complexa**, também polilexemática, refere-se a uma sequência de dois ou mais lexemas que, devido ao uso frequente e enfatizado pelos falantes da língua, podem se consolidar em construções fixas. Esse processo é denominado lexicalização semântica, que resulta em um significado único, mas com diferentes graus de fixação, como ocorre com as expressões “andar a cavalo”, “fazer papel de bobo” e “bater o pé”. Esses exemplos configuram fraseologismos, que incluem, ainda, expressões, composições, sintagmas, locuções e outras construções gramaticais.

O conjunto de neologismos coletados em *Drufs* forma um *corpus* relevante, cuja seleção foi orientada pela ocorrência de lexicalização, com base nos critérios gramaticais de formação tradicional e na teoria das lexias de Pottier (1974) adaptada por nós. Após aplicarmos o critério de exclusão, descartamos os termos que não se configuraram como neologismos. Os novos itens lexicais confirmados foram então catalogados e registrados em fichas específicas. Dessa forma, a análise detalhada das narrativas componentes de *Drufs* nos permitiu identificar novas unidades lexicais. Ao analisarmos cada neologismo, consideramos os elementos do quadro-síntese a seguir.

Quadro 1 – Ficha léxico-semântica

a) Lexia	b) Fonte	c) Manifestação do lexema (análise da estrutura da lexia, segundo Pottier)	d) Abonação	e) Recurso(s) para a formação neológica	f) Análise léxico-semântica e discursiva; sentido pretendido, a partir do contexto de uso

Na ficha consta o detalhamento do processo de análise dos novos itens lexicais, com o preenchimento dos seguintes campos:

a) **lexia**: neologismo em sua forma de palavra-ocorrência;

b) **fonte**: obra literária onde consta o neologismo encontrado e

recolhido;

c) **Manifestação do lexema**: análise da estrutura da lexia a partir da teoria de Bernard Pottier (1974);

d) **abonação**: contexto linguístico em que o neologismo aparece registrado, seguido do número da página (quando houver);

e) **recurso(s) para a formação neológica**: configuração do novo item lexical de acordo com os processos de formação de palavras em língua portuguesa; descrição do processo linguístico criador do neologismo e as bases (lexias e/ou formantes), quando houver;

f) **Contexto de ocorrência/sentido pretendido**: enquadramento do neologismo em um campo léxico-semântico.

Analisamos os neologismos por meio do léxico possível, cujas criações seguem as regras morfológicas da língua. Realizamos a coleta de neologismos vocabulares dentro do campo da neologia formal. Em *Drufs*, esse processo é considerado produtivo devido aos mecanismos morfemáticos que permitem a criação de novas unidades léxicas, ocorrendo segundo "regras do próprio sistema linguístico, utilizando procedimentos formais internos nos níveis morfológico, sintático e fonológico" (Ferraz & Silva Filho, 2016, p. 12-13), assim como no nível semântico.

PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta, catalogação e distribuição dos neologismos na Ficha léxico-semântica, avançamos para a etapa interpretativa, com o objetivo de atribuir um significado mais amplo a cada nova lexia. Esse processo ocorreu por meio de uma leitura analítica, fundamentada nos pressupostos teóricos estabelecidos para essa fase. Paralelamente, buscamos compreender os sentidos dos neologismos ao analisá-los dentro do contexto linguístico em que surgiram, observando as particularidades expressivas utilizadas pela autora para designar os campos semânticos que esses termos revelavam. Nesse sentido, a pesquisa se relaciona não apenas com os estudos lexicais, mas, especialmente, com a área da Literatura, incorporando conhecimentos produzidos e publicados em trabalhos acadêmicos.

Ao formular os campos semânticos, tomamos cuidado para evitar a percepção de arbitrariedade em nossa atuação como analista. Para tanto, priorizamos, em um primeiro momento, a análise dos neologismos, para posteriormente compreender os campos semânticos e os sentidos que as novas lexias evocavam.

ANÁLISE LÉXICO-SEMÂNTICA E DISCURSIVA DOS NEOLOGISMOS COLETADOS

Em nosso estudo, buscamos aplicar ao *corpus* uma análise que combine as abordagens léxico-semânticas e estilísticas na descrição dos

aspectos linguísticos e morfemáticos dos novos itens lexicais. Sabemos que não é possível entender uma lexia de maneira isolada, pois ela sempre está inserida em um enunciado. De forma semelhante, compreender a significação de um discurso implica considerar as circunstâncias de comunicação envolvidas, mesmo que o contexto extralinguístico nem sempre seja explicitamente presente. Barbosa (1981, p. 105) destaca esse ponto: "Para que possamos depreender seu verdadeiro sentido, isto é, seu valor de comunicação específico, toda a informação que o emissor do texto quis transmitir, é necessário que recorramos ao contexto extralinguístico". Assim, essas novas unidades lexicais merecem atenção neste estudo, pois representam inovações semânticas.

Por fim, é importante destacar que nosso *corpus* de análise é composto por itens lexicais que correspondem a lexias de ocorrência única, integrando o conceito grego de *hapax legomena*. Esse termo, utilizado tanto na linguística quanto na literatura, refere-se a palavras ou formas que aparecem apenas uma vez em um determinado *corpus* ou em um autor específico. No contexto deste estudo, tal conceito é essencial para compreender a variação e a riqueza vocabular na obra vencedora do Prêmio Jabuti, bem como para a análise linguística e literária aplicada aos neologismos. A partir dos conceitos explicitados por Biderman (1998, p. 176), os *hapax legomena* encontrados no livro *Drufs*, de Eva Furnari, são majoritariamente substantivos, com alguns adjetivos e, em menor

proporção, verbos, sendo, em sua maioria, comuns dentro do gênero literário, que tende a apresentar um alto índice de itens léxicos raros.

Ainda segundo a estudiosa, essas novas lexias visam representar as especificidades estilísticas e a criatividade da autora, fruto da busca por inovação, da necessidade, por vezes, de transgressão do código linguístico e da valorização de sua própria produção, características que são típicas da arte. Por conta disso, ela afirma: "O artista viola a norma por razões estéticas, aproveitando as potencialidades criativas que o sistema lexical lhe oferece e possibilita. O criador literário deseja precisamente não escrever como o comum e evita o vocábulo trivial, habitual" (Biderman, 1998, p. 176). Assim, conclui-se que a linguagem literária é uma fonte importante para o estudo dos *hapax legomena*, pois, além de suas questões estilísticas, contém uma infinidade de construções morfologicamente complexas e únicas, fenômeno que aparece com frequência em nosso *corpus* de análise.

ANÁLISE DE ALGUNS NEOLOGISMOS ENCONTRADOS NA "CAIXINHA DE SURPRESAS" DA PROFESSORA RUBI

Lexias simples

<RARARÁ>

Manifestação da lexia: lexia simples, monolexemática.

Abonação: "Minha mãe prefere gatos e minha avó gosta mesmo é do hamster dela, o RARARÁ".

Formação neológica: criação onomatopaica; reduplicação.

Sentido: nome de um animal de estimação.

Análise léxico-semântica: Na "Família Gorrinhos", a avó do menino personagem "Tusto" tem um bicho preferido – o hamster <RARARÁ> – cujo nome pode ser entendido como uma onomatopeia da risada e cujas sílabas, justapostas, trazem expressividade e harmonia nessa construção neológica. Significa dizer que, "quando se encontra no texto um conjunto de modulação sonoras obtido pela repetição de fonemas, de palavras, de frases, [...] pode-se falar em harmonia imitativa. (Cardoso, 2018, p. 176). Segundo Alves (2002, p. 12), uma criação onomatopaica desse tipo "está calcada em significantes inéditos" e "se baseia numa relação, ainda que imprecisa, entre a unidade léxica criada e certos ruídos ou gritos". Associando-se o som do nome do bichinho com a sua imagem, e como nos orienta Alves (2002, p. 12), inferimos que o significado de <RARARÁ> não é

"imotivado", pois o desenho do hamster é engraçado, provoca risos no leitor e lembra a figura de um parafuso borboleta. Por outro lado, manifesta-se na grafia da palavra em caixa-alta e remete à sua pronúncia em voz alta, imitando o som da risada: "construída com base em uma sequência inédita de fonemas, mas, motivada por um som que se quer representar linguisticamente, a onomatopeia pode ser considerada um dos tipos de criação neológica propriamente dita" (Cardoso, 2018, p. 177).

<coisólogo>

Manifestação da lexia: lexia simples, monolexemática.

Abonação: "Meu pai é <coisólogo>. Ele estuda as REBIMBOCAS das PARAFUSETAS. (p. 22)

Formação neológica: derivação sufixal.

Sentido: especialista no estudo de peças fantasiosas.

Análise léxico-semântica: O termo é formado a partir de dois elementos linguísticos: "coisa", a base, e -logos, o sufixo de origem grega. Por se tratar de uma composição híbrida, esse item lexical se classifica como neologismo por empréstimo. Vale ressaltar, na criação dessa nova lexia, o que Valente (2012, p. 106) denomina de "neologia intertextual", ou seja "[...] a existência de outro neologismo a que se seguiram, em muitos casos, alguma criações neológicas com a mesma estrutura mórfica", como, por

exemplo, "letrólogo", "turismólogo", "enólogo", "primatólogo" entre outros. Dialogando com essas especialidades, porém de forma lúdica e bem-humorada, e confirmando a propositura de Valente (2012), em *Drufs* encontramos não apenas <coisólogo>, como também "insetólogo" (p. 13) e "explicóloga" (p. 29). Nos dicionários, o substantivo "coisa" designa tudo o que pode ter existência real ou abstrata. Nesses mesmos documentos léxicos, essa palavra, popularmente, remete à ideia de tudo o que não se quer designar pelo nome. Tanto assim é que, na Família Brong", trata-se da profissão do pai do personagem criança, Grebstrung Bronk. "Ele estuda as REBIMBOCAS das PARAFUSETAS [...] analisa objetos raros e intrigantes. Nomeia, classifica e procurar explicar para que servem" (p. 22). Ocorre que tal expressão é recorrente em território nacional para designar uma peça de determinada máquina, real ou fictícia, cujo nome e/ou função são desconhecidos. Então, na verdade, o <coisólogo> é aquele que estuda peças fantasiosas, existentes apenas no universo imaginário. Assim, apesar de bastante utilizada, essa expressão cunhada em caixa alta, não remete a nenhuma peça ou máquina existente e faz jus ao lema do <coisólogo>: "PARA QUE SIMPLICIAR SE PODEMOS COMPLICAR?! (p. 22).

Nesse contexto, o tom é de brincadeira, pois o profissional da área não necessita de conhecimento para estudar o problema técnico, muito menos interesse para descobrir suas funções e corrigi-las, se for o caso. Além do caráter bem-humorado do termo, converge para ele um sentido

irônico, pois se trata de um profissional que estuda coisas sem sentido ou importância, por isso a reversibilidade entre o sério e o cômico. A manipulação linguística que permite observar, entre outros aspectos, o jogo de palavras e o tom de brincadeira utilizados para a criação desse novo item lexical.

<zurônio>

Manifestação da lexia: lexia simples, monolexemática.

Abonação: "Invente o que seria um <zurônio>, depois desenhe e explique para que serve". (p. 32)

Formação neológica: derivação sufixal.

Sentido: elemento químico imaginário.

Análise léxico-semântica: No final do livro *Drufs*, "a professora Rubi sorteou mais quatro tarefas especiais" para seus alunos. Uma delas consistia em inventar o que seria um <zurônio> (D, p. 32). Na formação desse termo, identifica-se uma base neológica "zur" à qual se une o sufixo nominal -onio, elemento de formação pospositiva, de origem latina, que enseja a ideia de "proveniência", "origem". Nessa perspectiva, o referido afixo, ao se aglutinar ao radical, resulta no substantivo <zurônio>, cujo sentido, provavelmente, remete a um novo elemento químico ou um gás nobre como argônio, criptônio, neônio, xenônio, entre outros. Trata-se de

um neologismo literário que atende "a necessidades expressivas [...] utilizadas mais com valor estilístico do que com o objetivo de apenas suprir uma lacuna existente no léxico" (Cardoso, 2018, p. 187). Assim, a procedência desse elemento químico só possui explicação plausível considerando-se o universo imaginoso e fantasmagórico da ficção, na medida em que se identifica um experimento verbal criado pela autora para testar a imaginação do leitor no sentido de traduzi-lo, decodificá-lo.

Lexia composta

<Rotor desarrepiativo>

Manifestação da lexia: lexia composta, polilexemática.

Abonação: "Minha família trabalha limpando casas mal-assombradas. Quando voltam do trabalho, eles guardam as vassouras, tiram as teias de aranha das roupas e passam o <ROTOR DESARREPIATIVO> nos cabelos". (p. 30)

Formação neológica: composição sintagmática.

Sentido: máquina de desembaraçar cabelos cheios de teias de aranha.

Análise léxico-semântica: O item léxico sintagmático <ROTOR DESARREPIATIVO> nomeia uma espécie de máquina elétrica imaginária que a "Família Gruvs" utiliza para limpar os cabelos e retirar as teias de aranha que ficam agarradas nos fios, pois seu trabalho é o de limpar casas mal-

assombradas. A primeira base, o substantivo "rotor", é um termo dicionarizado e designa a parte giratória desse aparelho. A segunda, um adjetivo, apresenta uma formação neológica parassintética, pois à base "arrepia" se juntam simultaneamente o prefixo des-, indicativo de ação contrária, e o sufixo de origem latina -tivo, que expressa uma função específica destinada a alinhar, colocar em ordem, nesse caso, os cabelos emaranhados da família. Como se observa, nesse processo, "os dois afixos [se incorporam] ao mesmo tempo à palavra-base (Alves, 2002, p. 40). A grafia da expressão em caixa-alta denota um realce estilístico e representa um recurso gráfico muito comum nas histórias em quadrinhos, um tipo de letreiramento que integra o texto à imagem, com a combinação de elementos visais e textuais a fim de reforçar para o leitor, com o uso das letras maiúsculas, um tipo de aparelho tão mal-assombrado como aqueles lugares onde os *Gruvs* trabalhavam. Trata-se de um recurso gráfico que extrapola o registro escrito e, no contexto empregado, suscita as sensações descritas, além de direciona o receptor para uma dada intenção, conferindo expressividade aos termos.

<Borbolébulas>

Manifestação da lexia: lexia composta, polilexemática

Abonação: "Família <Borbolébulas>. Minha mãe, borboleta. Meu pai, borboleta. Minha irmã, boboleta. Eu, libélula". (p. 15)

Formação neológica: palavra-valise.

Sentido: libélulas que um dia serão borboletas.

Análise léxico-semântica: Três dos componentes da "Família Borbolébulas" – pai, mãe, adultos, e a irmã, adolescente – são borboletas. O quarto elemento, um personagem criança, é uma libélula. Assim, tal como o inseto, o infante vive os processos de mudança, transformação e adaptação próprios de sua idade. Faz sentido, portanto, uma comunidade mista ser denominada de <Borbolébulas>, uma palavra-valise neológica, forma amalgamada também chamada de *blend* ou *portmanteau*, formada por duas bases – "borboleta" e "libélula" –, nas quais ocorre uma redução. Assim, as bases, segundo Alves (2002, p. 69), "são privadas de parte de parte de seus elementos para constituírem um novo item léxico". Portanto, nessa nova lexia, parte de cada uma é destituída de seus elementos constitutivos, ou seja, a primeira, da sua parte final, e a segunda, da inicial. Nesse processo de fusão das duas bases substantivas, surge um novo item lexical criado por meio de um cruzamento vocabular. O neologismo

<Borbolébulas> surge do encontro inusitado de dois insetos que chamam a atenção por sua beleza. O elemento inusitado diz respeito à junção das duas UL, que confere ao neologismo uma característica "cantante" na pronúncia desse novo item lexical criada pela mente imaginosa da autora.

<Fashion Dog>

Manifestação da lexia: lexia composta, polilexical.

Abonação: "Criamos um <projeto animal> - o <Fashion Dog>. Vamos fazer uma coleção de roupas de cachorro". (p. 26)

Formação neológica: estrangeirismo.

Sentido: projeto designativo de uma coleção de roupas caninas.

Análise léxico-semântica: <Fashion Dog> caracteriza um estrangeirismo, segundo Alves (2002, p. 73) adotado para designar expressões ou termos "sentidos como externos ao vernáculo da língua portuguesa". Denota uma unidade importada do inglês que não sofreu quaisquer alterações ou adaptações à língua de chegada. Portanto, produz efeito estilístico sentido como externo, por ainda não fazer parte do acervo lexical da língua portuguesa. Sua formação constitui-se de duas bases: a primeira, "Fashion", remete àquilo representativo da moda prevalecente, moderna, elegante e de bom gosto; a segunda, "Dog", indica um termo inglês que, traduzido, corresponde a "cão". Nessa sequência textual,

enquanto “Fashion” adquire valor de substantivo, “Dog” apresenta valor adjetival no sintagma nominal. Na verdade, a “Família Bótom” se propõe a fazer “uma coleção de roupas de cachorro” (p. 26) e, por conta disso, criou o <Fashion Dog> (p. 26), em tradução literal “Moda Canina”, um “Projeto Animal” cujo desfile vai acontecer “no dia 4 de outubro, Dia do Cachorro” (p. 27). Torna-se possível associar esse neologismo, por analogia, à expressão “Fashion Week”, ou “Semana de Moda”, um evento famoso na indústria do vestuário. A relação existente entre o léxico, uma expressão inventada relativa à moda e o relato em uma obra de ficção legitima um comportamento da sociedade capaz de retratar, para o usuário da língua, o que está em voga como tendência no campo da moda, inclusive a partir de um desfile cujo figurino remete ao universo canino. Talvez por esse motivo, ela se torna familiar para os falantes brasileiros e não lhes causa estranhamento construções dessa natureza, principalmente por se tratar de leitores tanto de cadernos culturais impressos sobre moda em jornais ou veiculados em sites especializados quanto de uma obra ficcional.

Lexias complexas

<Dégustateur du Lixô>

Manifestação da lexia: lexia complexa, polilexemática.

Abonação: “Se eu morasse na Frãnz, seria um <Dégustateur du Lixô> (p. 7).

Formação neológica: Composição sintagmática; estrangeirismo.

Sentido: cachorro gourmet.

Análise léxico-semântica: Na "Família Animal", Jobim é um cachorro cujo "papi" o adotou "quando era ainda filhote" (D, p. 7). Em "Se eu morasse na Frãnz, seria um <Dégustateur du Lixô> (p. 7), a ideia de cunhar a expressão sintagmática "degustador do lixo" nasce do fato de o personagem ser um "gourmet". Assim, <Dégustateur du Lixô> corresponde a uma tradução bem-humorada, jocosa e, ao mesmo tempo, irônica e pejorativa, pois, se no Brasil Jobim gostava de "comida chique pra cachorro", na "Frãnz", isto é, na França, ele seria um degustador de "iguarias" encontradas no lixo, ou seja, um cãozinho em situação inferior e subalterna na classe social dos cachorros. Trata-se de uma lexia polilexemática, em que se colocam lado a lado duas lexias: "degustateur" e "lixô". A primeira palavra da expressão está grafada em língua francesa. Na segunda parte, observa-se uma brincadeira aludindo a uma tentativa de aportuguesamento de "du Lixô", uma aproximação foneticamente afrancesada. Assim, a primeira parte do sintagma neológico caracteriza um estrangeirismo; a segunda, um afrancesamento de uma expressão brasileira. Salienta-se um sistema linguístico, o francês, emprestando "elementos léxicos ao português contemporâneo" (Alves, 2002, p. 75). Por sua vez, identifica-se uma inovação semântica cujo sentido é oportunizado por uma palavra francesa e uma expressão brasileira afrancesada e

deslocada de sua grafia original: “du lixo” / “do lixo”. Além disso, ocorre uma tentativa de aproximação gráfico-sonora entre a expressão advinda do francês com a correspondente na língua materna.

<fristache>

Manifestação da lexia: lexia complexa, polilexemática.

Abonação: “Outro dia, fiz um <sorvete de fristache>”. (p. 14)

Formação neológica: por analogia a “pistache”

Sentido: tipo de gelado.

Análise léxico-semântica: A menina <Bijuéli Pristila> exercitou seus dotes na cozinha do restaurante da “Família Suflê” criando o que ela denominou de <sorvete de fristache>. A nova lexia permanece no campo lexical do verbo “fritar” e guarda uma semelhança sonora com pistache, um fruto seco verde do qual se faz “sorvete de pistache”. Em <fristache>, tem-se um neologismo formado a partir do verbo fritar, em analogia a “pistache”. Na expressão sintagmática em que ocorre, o primeiro elemento, o substantivo determinado “sorvete”, é proveniente do vocabulário da culinária. Já o segundo, o elemento determinante, é o que “imprime um caráter específico ao sintagma” (Alves, 2002, p. 55): “de fristache”. Trata-se de uma nova iguaria no ramo dos gelados: sorvete de fristache. Considerando-se a sua procedência, é possível identificar um contraste na

sua denominação, pois o que é comumente gelado, o sorvete, parece resultar de um modo de fazer frito, de existência possível no mundo de fantasmagorias da mundividência e das histórias infantis. A expressividade se faz presente quando se reconhece a ocorrência analógica existente nesse processo de formação neológica e que ocorre, conforme nos orienta Ferraz (2023, p. 67) "por meio do espelhamento de uma forma anterior, entendendo-se que a formação analógica gerada não implica necessariamente o desaparecimento da forma que lhe serviu de fonte". Ainda segundo o pesquisador e lexicólogo, "a analogia deve ser identificada na relação que une as formas entre si, como salientou Saussure (2006)" (Ferraz, 2023, p. 66).

<Tropeço em distância>

Manifestação da lexia: lexia complexa, polilexemática.

Abonação: "[Meu pai] inventou dois jogos interessantes: <Tropeço em distância>, um jogo dolorido. <Boliche de ovo cru>, um jogo sujo." (p. 17)

Formação neológica: composição sintagmática.

Sentido: jogo cujo mote é a saudade.

Análise léxico-semântica: Quanto a esse neologismo, o garoto narrador, "Dô Zum", refere-se a um jogo criado por seu falecido pai. Trata-se de uma composição sintagmática neológica, criada a partir da

transformação de significados, segundo Alves (2002, p. 62), "sem que se opere nenhuma mudança formal [nas] unidades léxicas já existentes". No caso, essa nova lexia não tem guarida nos dicionários. A alteração no conjunto de semas que nomeia o jogo hipotético ocorre estilisticamente, pois a expressão, com a mudança nas bases formais, metaforiza o sentimento de saudade face ao seu atributo "dolorido".

Por se tratar de um jogo, é possível dizer que suas várias etapas são escalonadas e em gradação referenciando relembranças e formas de (re)revisitar o tempo da infância, via memória, e seus momentos marcados pela saudade. Na tentativa de compreender o que Polguère (2018, p. 61) denomina de "composicionalidade semântica", parece contraditório o sentido do enunciado do sintagma, na medida em que "tropeços" pressupõem algum tangível, próximo, imediato, e "distâncias" enseja exatamente o contrário. Por oportuno salientam-se que as descrições e as menções feitas à "Família Zum" e aos dois jogos criados pelo pai aparecem ilustradas com emojis. A função metalinguística pode ser identificada no uso do código para nomear o jogo.

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

Como buscamos demonstrar neste estudo, certos processos de formação de novos itens lexicais em *Drufs*, de Eva Furnari, Prêmio Jabuti, em 2017, contribuíram para a inovação léxica e apontar que os neologismos

encontrados desempenham um papel fundamental ao expandir a criação linguística na literatura. As novas lexias, por sua vez, transformam-se em elementos que possibilitam essa ludicidade, envolvendo os leitores na brincadeira verbal. O jogo de palavras desperta a inteligência do leitor/professor/aluno, revelando as inúmeras possibilidades do que pode surgir na e pela linguagem. A expressividade dos novos itens lexicais é atingida pela novidade e pelo estranhamento das construções, surpreendendo o receptor pela ousadia criativa da autora.

Os neologismos gerados contribuem para a inovação lexical da Língua Portuguesa, ampliando também as possibilidades de criação de novas unidades. De forma interativa, o texto convida o leitor a participar ativamente. A autora, portanto, é uma artesã que moldam sua produção escrita, integrando de maneira harmônica diferentes modalidades linguísticas. Ao mesmo tempo, quebra barreiras formais de maneira eficaz. *Drufs* integra a literatura para as infâncias e promove uma relação entre autor e leitor que reforça a ideia de que a expressividade e a riqueza da língua se revelam de forma lúdica, tanto para quem escreve quanto para quem lê, associando escolhas cuidadosas do sistema linguístico à eficiência no ato comunicativo.

Um dos mecanismos que as línguas utilizam para se manterem vivas é a inovação lexical, e um claro indicativo dessa vitalidade é a capacidade de criar novas palavras e atribuir novos significados às já existentes, o que

contribui para o crescimento/enriquecimento do léxico. A linguagem literária se destaca como um meio eficaz pelo qual muitas palavras entram na língua, desempenhando um papel importante na inovação lexical do português no Brasil.

Transformar obras literárias voltadas para as infâncias em objetos de pesquisa acadêmica, focando na produtividade lexical, é um caminho legítimo, pois a literatura infantil se configura como um campo de observação e tem contribuído significativamente para a renovação do vocabulário, promovendo o surgimento de neologismos e funcionando como um verdadeiro repositório de novas palavras e expressões, uma importante fonte de difusão e preservação de neologismos.

Um escritor talentoso, que compreende tanto o universo infantil quanto o sistema linguístico, utiliza todos os recursos oferecidos pela língua, incluindo os neologismos, para conferir expressividade e dinamismo ao texto. Isso transforma a obra literária em algo atraente e prazeroso para o leitor. Assim, é necessário reconhecer o enriquecimento linguístico e a revitalização do sistema por meio da criação lexical, que se realiza tanto de forma funcional quanto estética. Um ponto de convergência entre língua portuguesa e literatura se dá na análise metalinguística dos processos de formação de palavras novas, o que evidencia o domínio hábil dos escritores ao trabalharem com a língua para produzir literatura.

Neste estudo, buscamos demonstrar que *Drufs* atende a esses pressupostos e, por isso, merece ser inserida no ambiente escolar do Ensino Fundamental, oferecendo mais uma oportunidade de trânsito entre textos ficcionais e o contexto escolar. Esperamos que essa obra vencedora do Prêmio Jabuti, em 2017, possa auxiliar os professores nas atividades com seus alunos, especialmente quando o tema em questão envolver neologismos, representando uma nova possibilidade de conexão entre os estudos linguísticos e a literatura no processo de escolarização dos estudantes.

E que a boneca arrelienta criada por Monteiro Lobato possa servir de incentivo a autores de literatura infantil a fim de continuarem mexendo e remexendo na nossa língua, libertarem os neologismos que habitam nela e formarem tantas novas lexias quanto desejarem: ao neologismo o que é do neologismo!

REFERÊNCIAS

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Ática, série Princípios, 2002.

ANTUNES, Irandé. **O território das palavras**: o estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

AULETE, C. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa.** Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

AULETE, C. Aulete Digital. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa:** Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: http://www.aulete.com.br

BARBOSA, Maria Aparecida. **Léxico, produção e criatividade**: processos do neologismo. São Paulo: Global, 1981.

BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

BIDERMAN, M. T. C. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, A. M. P. P.; ISQUERDO, A. N. (Org.). **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia e terminologia. Campo Grande: UFMS, 1998, p. 11-20.

BOULANGER, Jean-Claude. **Néologie et terminologie. Néologie em marche.** Montreal: Éditeur officiel du Québec, 1979, v. 4.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Brasília, DF: Inep, 2018.

CADEMARTORI, Ligia. **O que é Literatura Infantil?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

CARDOSO, Elis de Almeida. **O léxico no discurso literário:** criatividade lexical na poesia moderna e contemporânea. 1 ed. São Paulo: Edusp, 2018.

DRUFS. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/563777906/Eva-Furnari-Drufs

DUBOIS J. *et al*. **Dicionário de linguística**. 16ª ed. São Paulo: Cultrix; 2014.

FERRAZ, Aderlande Pereira. Casos especiais de formação de palavras novas no português Brasileiro. In: ALVES, Ieda Maria; MEJRI, Salah; SABLAYROLLES, Jean-François (Org.). **Léxico:** semântica lexical, neologia, empréstimos. São Paulo: Humanitas, 2019.

FERRAZ, Aderlande Pereira. "Analogia e desautomatização: processos neológicos convergentes". In: ISQUIEDO, A. N.; MARQUES, E. A. **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. Vol. X. Campo Grande: Editora UFMS, 2023.

FERRAZ, Aderlande Pereira & SILVA FILHO, Sebastião Camelo. O desenvolvimento da competência lexical e a neologia no português brasileiro contemporâneo. In: FERRAZ, Aderlande Pereira (Org.**). O léxico do português em estudo na sala de aula.** Araraquara-SP: Letraria, 2016.

FURNARI, Eva. **Drufs**. São Paulo: Moderna, 2016.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Recursos lexicais e efeitos de sentido. In: CARDOSO, E. A.; GIL, B. D.; ARAUJO, M. (Org.). **Os estudos lexicais em diferentes perspecticas** [recurso eletrônico] : volume VIII. São Paulo: FFLCH/USP, 2020.

GUILBERT, Louis. **La créativité lexicale.** Paris: Larousse, 1975.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil.** Trad. Cid Knipel. Ed. Rev. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

LOBATO, Monteiro. **Emília no país da gramática**. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2019.

POESIA CONCRETA. **O projeto verbivocovisual**. Belo Horizonte, 2007. Palácio das Artes, 04 a 28 out. 2007. Exposição.

POLGUÈRE, Alain. **Lexicologia e semântica lexical**: noções fundamentais. Trad. Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

POTTIER, B. **Linguistique générale:** théorie et description. Paris, Klincksieck, 1974.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução A. Chelini; J. P. Paes e I. Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. Tradição e inovação no ensino de língua e de literatura. Rio de Janeiro: **Confluência** - Revista do Instituto de Língua Portuguesa, 2009.

VALENTE, André. Neologia semântica, palavra-valise e intertextualidade no discurso midiático. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Trindade Costa de (Org.). **As ciências do léxico:** lexicologia, lexicografia, terminologia. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012. v. 6.

DO LIVRO AO MUNDO: A FORMAÇÃO DE LEITORES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cristiane de Souza Araújo
Ellen Carla de Oliveira Silva
Rodrigo Damacena Alves Costa
Márcia Inez da Silva

INTRODUÇÃO

A leitura desempenha um papel fundamental na formação intelectual e social dos indivíduos, sendo um dos pilares essenciais para o desenvolvimento do pensamento crítico, da imaginação e da comunicação. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, esse processo ganha ainda mais relevância, pois é nessa fase que as crianças começam a construir sua relação com o mundo letrado, desenvolvendo habilidades que impactarão diretamente sua trajetória acadêmica e pessoal.

Diante desse cenário, este trabalho tem como o objetivo de investigar estratégias pedagógicas que possam estimular o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares. Acreditamos que o incentivo à leitura não deve se limitar à decodificação de palavras, mas sim proporcionar experiências significativas, despertando o prazer de ler e tornando a leitura uma prática natural na vida das crianças.

A escolha desse tema está na necessidade de compreender como a escola e o professor podem atuar de maneira efetiva na formação de

leitores. Observa-se, frequentemente, que muitas crianças chegam às séries mais avançadas com dificuldades de compreensão leitora, o que impacta seu desempenho acadêmico em diversas disciplinas. Assim, torna-se essencial investigar práticas pedagógicas que favoreçam a construção de uma base sólida de leitura desde os anos iniciais.

Para isso, a pesquisa abordará conceitos teóricos sobre a leitura e seu ensino, explorando a importância do ambiente escolar, do papel do professor e das metodologias ativas no estímulo à leitura. Além disso, serão analisadas estratégias práticas que possam tornar esse processo mais atrativo e significativo para os estudantes.

A leitura é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento, sendo essencial na formação do pensamento crítico e na ampliação do repertório cultural dos indivíduos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato com a leitura precisa ser estimulante e prazeroso, pois é nesse período que as crianças começam a desenvolver sua relação com os livros e com o mundo letrado. No entanto, muitos estudantes enfrentam dificuldades para se tornarem leitores proficientes, o que impacta diretamente sua trajetória acadêmica. Diante desse contexto, este estudo tem como questão orientadora: De que forma a leitura por fruição pode contribuir para a formação de leitores, nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Este é um assunto de grande relevância para pesquisa em educação, pois a leitura constitui um ato de profundo enriquecimento, conferindo forma, vitalidade e significado à existência. Ela eleva a experiência de vida, transformando-a em uma jornada de descobertas e encantos. Através da leitura, a criança é transportada para um universo de imaginação e fantasia, navegando em um mar de emoções e aventuras que expandem seus horizontes para além do que a realidade imediata permite.

Assim as pesquisas acadêmicas na formação de professores que atuam com estudantes na fase da infância podem mudar o olhar docente e levá-lo a perceber a leitura como fator que torna a vida da criança mais prazerosa, incentivando, desde os primeiros momentos nos anos iniciais, a paixão pelo conhecimento. Esse hábito cultivado desde cedo fomenta o apreço pelos livros, podendo levar a um consumo literário significativo, seja um livro por mês ou até mesmo um por dia. O prazer em ler se consolida, tornando-se uma atividade intrínseca, não por obrigação, mas por amor à exploração de novos mundos e narrativas.

O desenvolvimento do trabalho seguirá uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e na análise de práticas pedagógicas que possam contribuir para a formação de teóricos e práticos para educadores que buscam aprimorar suas estratégias de ensino da leitura.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental está diretamente vinculada à

mediação intencional e sensível do professor. As práticas pedagógicas baseadas na leitura compartilhada, contação de histórias e projetos literários mostraram-se eficazes para despertar o prazer e o encantamento pela leitura. Verificou-se que o envolvimento afetivo do docente estimula a imaginação e a curiosidade das crianças, tornando o ato de ler mais significativo. Além disso, a presença constante da literatura no ambiente escolar amplia o repertório cultural e favorece o desenvolvimento da interpretação e da oralidade. Observou-se também que a parceria entre escola e família fortalece o hábito leitor.

Conclui-se, portanto, que a leitura, quando trabalhada de forma prazerosa e reflexiva, contribui para a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis. Além disso, favorece o desenvolvimento emocional e intelectual, permitindo que o estudante se reconheça nas histórias e estabeleça relações com sua própria realidade. A leitura também estimula a curiosidade e o desejo de aprender, criando oportunidades para novas descobertas e interpretações de mundo. Quando faz sentido para o estudante, ela se transforma em uma experiência significativa, capaz de acompanhar sua trajetória escolar e pessoal.

METODOLOGIA

Este trabalho foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza explicativa, com abordagem qualitativa, pois o objetivo principal foi

compreender, de maneira mais profunda, os processos e práticas que envolvem a formação de leitores nos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se que a abordagem qualitativa seja a mais adequada para esse tipo de estudo, já que permite olhar com mais sensibilidade e maior entendimento.

A metodologia que será utilizada é a pesquisa bibliográfica que é um estudo baseado em materiais já publicados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. A escolha por esse tipo de pesquisa se deu pela intenção de reunir diferentes e pensamentos que já discutem a importância da leitura e do letramento literário na escola, especialmente nos anos iniciais.

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. (Andrade, 2010, p.25) De acordo com Fonseca (2002):

> A partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. **Existem, porém,** pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou

> conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

Para encontrar os materiais da pesquisa foi utilizado principalmente o Google Acadêmico, por ser uma ferramenta de fácil acesso e que reúne publicações científicas confiáveis. Também foram consultadas outras fontes como a plataforma Scielo e bibliotecas digitais de universidades públicas.

Foi desenvolvida também uma pesquisa de campo, por meio do google forms, usando questionário estruturado, com professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa baseia-se no estudo da teoria já publicada, assim é fundamental que o pesquisador se aproprie no domínio da leitura do conhecimento e sistematize todo o material que está sendo analisado. Na condução de uma pesquisa bibliográfica, é necessário que o pesquisador realize leituras atentas, reflita sobre o conteúdo estudado e produza seus próprios registros a partir do que compreendeu. Esse processo exige dedicação e envolvimento para que seja possível reinterpretar as teorias e fortalecer os fundamentos teóricos do estudo. Além disso, é fundamental que as obras escolhidas sejam devidamente organizadas em fichas, facilitando a análise e a construção coerente da pesquisa.

O Google Forms é uma ferramenta digital que possibilita a criação de formulários e questionários personalizados a partir de planilhas eletrônicas. Esses formulários podem ser elaborados pelo próprio usuário ou adaptados

a partir de modelos já disponíveis na plataforma. Por ser um serviço gratuito, seu uso requer apenas uma conta no Gmail. De acordo com Mota (2019), uma das principais vantagens do uso dessa ferramenta é a redução de custos, já que elimina a necessidade de impressões, além de contribuir para a sustentabilidade e a praticidade, pois os questionários ficam armazenados de forma segura e acessível em ambiente online. (Monteiro Santos; 2019). Pois permite que autor possa enviar para os respondentes via e-mail, ou link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Ainda tem como vantagem os resultados da pesquisa pelo Google Forms, a organização em forma de gráficos e planilhas, proporcionando um resultado quantitativo de forma mais prática e organizada, facilitando a análise dos dados (Mota, 2020).

LITERATURA INFANTIL: CONCEITOS E ENCANTAMENTOS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

O contato com a literatura infantil oferece às crianças muito mais do que apenas entretenimento. Ao ouvir ou ler histórias, elas ampliam seu vocabulário, compreendem melhor os textos e passam a se expressar com mais clareza. Além disso, ao mergulhar em mundos imaginários, desenvolvem a criatividade e aprendem a enxergar diferentes formas de viver e pensar. Quando os livros fazem parte do cotidiano desde cedo, a leitura se transforma em um momento prazeroso e significativo,

contribuindo de maneira decisiva para o crescimento intelectual e a formação de um pensamento mais crítico ao longo da vida (Araújo; Lethieri; Santos, 2025).

Compreende-se que a leitura e a escrita se desenvolvem à medida que são praticadas de forma significativa e contextualizada. Para que esse processo aconteça de maneira natural, é essencial que tanto o estudante quanto o professor estejam envolvidos e estimulados. O ambiente em que isso ocorre também faz toda a diferença: quando é acolhedor, rico em possibilidades e desperta o interesse, ele favorece a motivação do estudante e contribui para que o aprendizado aconteça de forma mais leve, prazerosa e efetiva (Siqueira, 2024).

A presença constante da literatura infantil no cotidiano escolar permite que a criança explore emoções, compreenda valores sociais e desenvolva empatia. Histórias bem contadas têm o poder de tocar afetivamente os pequenos leitores, o que favorece o vínculo com os livros e desperta o desejo de continuar lendo. O hábito da leitura não nasce de forma espontânea; ele precisa ser cultivado com afeto, intenção pedagógica e sensibilidade por parte do educador (Zilberman, 2003).

Outro aspecto fundamental é a diversidade de textos apresentados. Quando a criança tem acesso a narrativas que dialogam com diferentes culturas, personagens e realidades, ela amplia sua visão de mundo e fortalece sua identidade. Isso reforça a ideia de que a literatura pode ser

uma poderosa ferramenta de inclusão e valorização das diferenças, contribuindo diretamente para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos (Coelho, 2000).

Ouvir histórias representa vivenciar momentos de prazer, diversão e encantamento que é uns elementos essenciais na experiência literária infantil. Para a criança que ainda não sabe ler, a história contada funciona como um livro vivo, capaz de ampliar referências, estimular a imaginação, provocar emoções e envolver a criança na narrativa. Além disso, desperta memórias, sugere novos caminhos e permite a apreciação das belezas que apenas uma boa história é capaz de proporcionar (Abramovich, 1989).

A criança, dependendo de seu momento de desenvolvimento e de suas vivências, pode se interessar por qualquer tema, desde que o assunto seja apresentado de forma clara e envolvente. Um trabalho literário sensível e intencional, que respeite o olhar infantil e incentive a expressão, permite que os estudantes construam sentidos próprios e estabeleçam uma relação afetiva com os livros, consolidando o prazer pela leitura (Abramovich, 1989).

A leitura, segundo Abramovich (2006), é uma experiência única e transformadora, capaz de transportar o leitor para mundos imaginários e ampliar sua compreensão da realidade. Ao abrir as "comportas da imaginação", a criança aprende a ver o mundo por meio dos olhos das personagens e das narrativas, desenvolvendo empatia, criatividade e criticidade. Desse modo, a literatura torna-se não apenas uma atividade

escolar, mas uma vivência estética que enriquece o desenvolvimento humano.

Essa perspectiva é reforçada por Freire (2000), que considera a leitura um ato de compreensão e transformação do mundo. Para o autor, ler é mais do que decodificar palavras é interpretar a realidade e, a partir dela, construir novas possibilidades de existência. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e ambas se complementam em um processo contínuo de aprendizado e conscientização.

Villardi (1997) complementa essa visão ao afirmar que, para formar leitores críticos e autônomos, é necessário que a leitura escolar seja apresentada como prazer, e não como obrigação. A criança precisa sentir-se livre para imaginar, refletir e se emocionar, encontrando na literatura um espaço para sonhar e compreender a vida. Essa abordagem torna o ato de ler uma atividade cotidiana e desejada, não uma tarefa imposta.

Nesse sentido, o contato precoce com a literatura infantil favorece a construção de sentidos e o desenvolvimento emocional das crianças, estimulando-as a compreender e expressar o mundo à sua volta. Segundo Martins (2012), a literatura infantil contribui para a formação integral do sujeito, pois desperta a imaginação, amplia o repertório cultural e fortalece as relações afetivas. O envolvimento da criança com os livros desde os primeiros anos de escolarização é essencial para o surgimento de um leitor autônomo, sensível e crítico.

Para Candido (2004), a literatura deve ser entendida como um direito humano, pois ela humaniza e dá sentido à experiência social. No contexto infantil, esse direito manifesta-se na oferta de obras que abordem sentimentos, conflitos e descobertas, auxiliando as crianças na formação da empatia e da consciência social. Assim, a leitura torna-se um instrumento de humanização, que amplia o olhar e a sensibilidade diante do outro.

A importância da mediação do professor é destacada por Lajolo e Zilberman (2009), que defendem a presença do educador como um facilitador do encontro entre leitor e texto. Essa mediação deve ocorrer de modo afetivo e criativo, favorecendo um ambiente em que a criança se sinta livre para expressar suas emoções e opiniões. Quando o professor compartilha suas próprias experiências de leitura, o diálogo se torna mais significativo e desperta o encantamento literário.

Na perspectiva de Cosson (2018) a leitura literária deve ser uma experiência estética e transformadora, capaz de ampliar a percepção e o pensamento crítico. Por meio da literatura, o estudante é convidado a sentir, refletir e reconstruir sua visão de mundo, vivenciando realidades diversas e desenvolvendo a empatia como valor humano central.

Brandão (2019) reforça essa dimensão libertadora da literatura, que permite à criança explorar o imaginário e construir sua identidade. Ao criar espaços de leitura que envolvem emoção, riso e reflexão, o professor

contribui para que o ato de ler se torne uma experiência prazerosa, fortalecendo a relação entre leitura, afeto e aprendizado.

Soares (2020) salienta que o acesso constante e diversificado à literatura infantil é determinante para a formação de leitores competentes e críticos. A autora destaca que o envolvimento afetivo é o ponto de partida para o prazer de ler, e que quanto mais a leitura for vivenciada como uma experiência significativa e interativa, maiores serão as chances de formar sujeitos que leem por prazer, por curiosidade e pela necessidade de compreender o mundo em que vivem.

LEITURA E LETRAMENTO NA ESCOLA – PRAZER E ENCANTAMENTO QUE GERA SIGNIFICADOS

A leitura está presente em todas as áreas do conhecimento, ainda que com objetivos e enfoques distintos. Em cada disciplina, ela assume diferentes funções, seja na interpretação de documentos históricos, na análise de poemas, na leitura de artigos científicos ou na compreensão de textos oficiais. Essa multiplicidade de usos evidencia que a leitura ultrapassa os limites da área de Linguagens, constituindo-se como um instrumento essencial para o aprendizado e a formação integral do estudante. Como afirma Silva (2002, p. 56), "a leitura de textos se coloca como uma 'janela para o mundo'. Por isso mesmo, é importante que essa janela fique sempre aberta, possibilitando desafios cada vez maiores para a compreensão e

decisões do leitor". Manter essas "janelas" abertas significa garantir o acesso, incentivar o hábito e ampliar as oportunidades de leitura dentro e fora da escola.

A ideia de uma leitura plural e abrangente é ressaltada por Solé (1998), ao afirmar que a formação de leitores competentes requer a variedade de objetivos, de gêneros textuais e de estratégias pedagógicas. A autora enfatiza que a leitura deve possuir um sentido real para o estudante, estando relacionada ao seu contexto social e cultural. Assim, tanto o texto literário quanto outros tipos de produções escritas tornam-se meios de reflexão e de expansão da compreensão de mundo, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades que vão além do espaço escolar.

Essas reflexões conduzem à análise do papel do adulto como mediador do processo leitor. A relação que o professor ou o responsável estabelece com os livros influencia diretamente o modo como as crianças se aproximam da leitura. Silva e Costa (2025) ressaltam que o mediador é aquele que apresenta o texto como fonte de encantamento, despertando a curiosidade e o prazer de ler. Assim, o adulto atua como um elo entre o leitor e a obra, sendo capaz de moldar atitudes, gostos e hábitos de leitura nas novas gerações.

Nessa perspectiva, Soares (2004) introduz o conceito de letramento, compreendendo-o como o uso social da leitura e da escrita, que ultrapassa a simples decodificação de palavras. Para a autora, é fundamental criar

situações reais e significativas de leitura, nas quais os estudantes possam compreender a função da linguagem em diferentes contextos. O professor, nesse processo, é um facilitador que constrói pontes entre o texto e a vida, tornando o aprendizado mais concreto e contextualizado.

Ribeiro (2019) reforça essa concepção ao afirmar que o processo de letramento deve respeitar o ritmo e as vivências individuais de cada criança. A escola, portanto, precisa proporcionar experiências diversificadas que favoreçam múltiplas formas de ler e escrever, estimulando a participação ativa dos estudantes nas práticas sociais da leitura. Assim, o ato de ler deixa de ser um exercício isolado e se transforma em uma vivência cotidiana, presente nas interações e nas descobertas diárias.

Essa relação entre leitura e mundo já havia sido enfatizada por Freire (1989), para quem "a leitura do mundo precede a leitura da palavra". O autor entende que compreender um texto é também compreender a própria realidade, pois a leitura nasce das experiências, da cultura e do meio social de cada sujeito. Dessa forma, ensinar a ler é, antes de tudo, ensinar a interpretar o mundo, promovendo a consciência crítica e o protagonismo do leitor.

A mediação pedagógica, nesse contexto, precisa ser intencional e significativa. Soares (2004) salienta que o professor deve conhecer sua turma, valorizar as diferenças e propor atividades que façam sentido para os estudantes. O objetivo é formar leitores reflexivos e criativos, capazes de

compreender, argumentar e transformar a realidade por meio do conhecimento adquirido nos textos. A leitura, portanto, é também um ato político, na medida em que promove autonomia e criticidade.

Nos anos iniciais, a leitura deve ser compreendida como uma prática coletiva e interativa. Cagliari (2009) defende que momentos de leitura compartilhada, rodas de conversa e projetos colaborativos fortalecem o vínculo dos estudantes com os textos e entre si. Essas experiências favorecem a troca de interpretações, a escuta ativa e o respeito às diferentes visões de mundo, tornando a leitura uma vivência social que estimula a empatia e o diálogo.

A parceria entre escola e família também é essencial nesse processo. A criação de ambientes que valorizem a leitura tanto em casa quanto na escola potencializa o desenvolvimento do hábito leitor. Linard e Lima (2008, apud Lajolo) ressaltam que "mediadores são os instrumentos mais eficientes para fazer da leitura uma prática social mais difundida e aproveitada". Dessa forma, mais do que criar bibliotecas ou feiras literárias, é preciso investir na formação de mediadores e bibliotecários que saibam despertar o prazer de ler e guiar os estudantes em suas descobertas literárias.

Contudo, como alerta Cagliari (2000), a escola ainda enfrenta o desafio de formar leitores competentes. A falta de práticas pedagógicas efetivas pode gerar dificuldades que acompanham o estudante ao longo de

sua trajetória e até contribuir para a evasão escolar. O autor defende a necessidade de repensar as metodologias de ensino da leitura, compreendendo-a como uma ferramenta de permanência e sucesso escolar.

A leitura, quando inserida de forma prazerosa e constante no cotidiano escolar, permite ao estudante compreender o mundo e a si mesmo. Lajolo (1993) afirma que "quem lê amplia sua visão de mundo, aprende a ver o que antes não via e a dizer o que antes não sabia". Dessa maneira, o ato de ler ultrapassa o caráter instrumental e torna-se uma experiência transformadora, capaz de formar cidadãos críticos e participativos. A escola, assim, deve ser um espaço que desperte o encantamento pelo texto e incentive o pensamento reflexivo e criativo.

Para Martins (2012), ler é um ato de diálogo entre o leitor e o autor, que se manifesta nas trocas simbólicas e nas interações em sala de aula. O professor, enquanto mediador, deve favorecer experiências de leitura significativas e afetivas, valorizando o estudante como sujeito ativo na construção de sentidos. Essa dimensão interativa reforça o papel da leitura como prática social, coletiva e emancipadora.

A leitura literária, nesse contexto, ocupa um papel central na formação emocional, ética e cultural do leitor. Colomer (2007) destaca que o contato com a literatura desde cedo desenvolve a sensibilidade, a empatia e a imaginação, abrindo espaço para a reflexão sobre valores humanos. De

modo semelhante, Abramovich (1997) salienta que contar e ouvir histórias é uma das formas mais antigas de transmissão de conhecimento, capaz de criar laços afetivos e despertar o prazer de ler.

Complementando essa visão, Koch e Elias (2018) explicam que a leitura é um processo interacionista que envolve o texto, o leitor e o contexto. Nessa perspectiva, o leitor é coautor do significado, participando ativamente da construção de sentidos. Antunes (2003) reforça essa ideia ao afirmar que ensinar a ler é ensinar a interpretar o mundo, conectando as palavras às experiências e às vivências dos estudantes.

Girotto e Souza (2010) defendem que o prazer pela leitura nasce da convivência contínua e afetiva com os textos. Quando o professor transforma a leitura em um momento de descoberta e emoção, o estudante passa a enxergá-la como um espaço de liberdade e criação. Assim, a leitura deixa de ser obrigação e se torna parte da identidade do sujeito, ampliando sua capacidade de imaginar, compreender e transformar o mundo.

EXPERIÊNCIAS E METODOLOGIAS DE LEITURA DELEITE E FORMAÇÃO

As experiências de leitura deleite configuram-se como práticas pedagógicas essenciais no processo de formação de leitores, uma vez que possibilitam o contato da criança com o texto literário de forma prazerosa, significativa e socialmente mediada. Nessa perspectiva, a leitura ultrapassa

sua função meramente instrumental e assume um caráter cultural, simbólico e formativo. De acordo com Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo ocorre a partir das interações sociais, sendo a linguagem um elemento estruturante desse processo. Assim, ao atuar como mediador da leitura, o professor promove situações de aprendizagem em que o estudante interage com o texto e com o grupo, ampliando suas funções psicológicas superiores. A leitura deleite, ao favorecer a imaginação, a escuta atenta e a troca de sentidos, contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Complementarmente, as metodologias de leitura orientadas pelo prazer e pela formação do leitor dialogam com as contribuições de Emília Ferreiro ao reconhecer a criança como sujeito ativo na construção do conhecimento sobre a linguagem escrita. Conforme Ferreiro (1985), a aprendizagem da leitura e da escrita ocorre por meio da elaboração de hipóteses construídas a partir da interação com textos socialmente significativos. Nesse sentido, práticas de leitura deleite fortalecem a relação da criança com o mundo letrado e contribuem para a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Em muitos casos, ler torna-se uma obrigação do ponto de vista do estudante. Diante disso, fundamenta-se o eixo da leitura deleite como uma proposta pedagógica capaz de proporcionar experiências positivas e

significativas. Essa estratégia compreende que é possível ler por inúmeros motivos, sendo o prazer um dos mais relevantes, a principal característica da leitura deleite, conforme o próprio termo sugere. Borba (2019) salienta que essa modalidade traz um novo conceito sobre o ato de ler, partindo das experiências pessoais do leitor e gerando sensações de leveza, descontração e reflexão. Para a autora, a leitura deleite remete "[...] a todas aquelas práticas de leitura que envolvem o ler pelo prazer, fruição e sobretudo deleite, motivo pelo qual deveria romper os muros da escola e estar presente de forma constante no cotidiano dos estudantes" (BORBA, 2019, p. 3).

Nessa mesma direção, Freire (1996) compreende a leitura como um diálogo entre autor e leitor, mediado pela experiência e pela troca simbólica de significados. Ao compartilhar leituras e opiniões, o estudante passa a perceber a literatura como uma atividade social, formadora e prazerosa. Assim, a leitura deleite contribui para que a leitura escolar deixe de ser apenas uma obrigação e se torne uma vivência transformadora, capaz de conectar o estudante ao mundo que o cerca e a si mesmo.

Essa dimensão dialógica e prazerosa também é reforçada por Solé (1998), ao afirmar que a leitura deve atender a diferentes finalidades e despertar a curiosidade dos estudantes. A autora destaca que compreender o propósito de cada leitura amplia o envolvimento do leitor e torna o ato de ler mais significativo. Nesse sentido, práticas de leitura que envolvem o

prazer e a fruição, como a leitura deleite, rompem paradigmas tradicionais de ensino e ajudam a reconstruir o vínculo afetivo entre o estudante e o texto.

Baldi (2009) complementa essa perspectiva ao afirmar que, nas séries iniciais, a leitura deve ser valorizada por si mesma, priorizando o prazer e o envolvimento do estudante com o texto. Essa concepção aproxima-se da ideia de Cosson (2018), que entende a leitura literária como uma experiência estética e formativa, essencial para o desenvolvimento da sensibilidade e do pensamento crítico. Assim, a leitura deleite não se limita à decodificação, mas se torna um processo de construção de sentidos e de ampliação da consciência, como também destaca Freire (1989), ao afirmar que ler é um ato político e transformador.

A valorização da dimensão afetiva e estética do ato de ler é igualmente enfatizada por Petit (2008), que enxerga na leitura um espaço de refúgio, liberdade e autoconhecimento. Segundo a autora, o contato prazeroso com os livros permite que o leitor se reconheça e se compreenda melhor, descobrindo novas formas de sentir e imaginar. Dessa forma, proporcionar momentos de leitura sem a pressão de avaliações favorece a autonomia e o encantamento dos estudantes diante do texto.

De forma complementar, Bajard (2002) observa que o prazer de ler nasce da interação significativa entre o leitor e o texto. Para o autor, a escola deve oferecer um ambiente de leitura que promova diálogo, partilha e

envolvimento emocional, afastando-se das práticas mecanizadas que desmotivam o estudante. Nessa perspectiva, a leitura deleite se apresenta como uma metodologia que incentiva a imaginação, a empatia e o pensamento crítico, aspectos fundamentais para a formação integral do leitor.

Perrotti (1990) reforça essa visão ao afirmar que o papel da escola é formar leitores "livres e desejantes", capazes de escolher e apreciar a leitura como forma de expressão e liberdade. Assim, a leitura deleite rompe com a lógica tradicional centrada apenas na decodificação, promovendo uma relação viva, afetiva e autêntica com o texto. Esse processo desperta no estudante o desejo de ler por iniciativa própria, tornando o aprendizado mais espontâneo e prazeroso.

Nessa mesma linha, Britto (2012) destaca que o prazer pela leitura emerge quando o leitor reconhece o texto como um espaço de diálogo e identificação. Para o autor, as experiências literárias devem permitir que o estudante se veja refletido nas histórias, nos personagens e nas emoções narradas. A leitura deleite, portanto, ultrapassa os limites da escola e transforma-se em uma prática cultural e social, consolidando o leitor como sujeito ativo de sua própria formação.

Em consonância, Cosson (2019) reafirma que a leitura literária é simultaneamente uma experiência de fruição e formação. Ao promover a leitura deleite, o professor estimula a sensibilidade estética e ajuda o

estudante a construir sua identidade leitora. Essa prática requer planejamento e intencionalidade pedagógica, de modo que o texto seja lido, ouvido e compartilhado com prazer e respeito ao ritmo de cada estudante.

Por fim, Koch (2015) e Larrosa (2002) reforçam que a leitura é uma experiência interativa e transformadora. Koch (2015) explica que o prazer tem papel essencial na compreensão textual, pois quando o leitor se envolve emocionalmente, sua interpretação se torna mais profunda e significativa. Já Larrosa (2002) considera que ler é uma experiência que transforma o sujeito, pois o convida a sentir e refletir sobre o mundo. Assim, a leitura deleite revela-se não apenas uma metodologia pedagógica, mas uma prática humanizadora, capaz de formar leitores críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na sociedade.

Sob a ótica da leitura de mundo, a leitura na infância cumpre papéis essenciais: amplia as vivências das crianças, possibilita que expressem o que sentiram, imaginaram ou observaram, e favorece a construção de um espaço coletivo de escuta, onde cada um possa dar continuidade às histórias dos outros. Além disso, estimula o registro das experiências individuais e do grupo de maneira criativa e significativa. Essa prática integra ciência, arte e vida como dimensões interligadas da cultura humana, evitando a fragmentação e promovendo uma compreensão mais completa e sensível do conhecimento.

De acordo com Chartier (1990), a leitura não é uma prática única ou uniforme, mas um conjunto de ações diversas que variam conforme o contexto, o leitor e o propósito da leitura. O autor destaca que os textos podem ser apropriados de diferentes maneiras, assumindo múltiplos sentidos e funções a depender de quem os lê e em que situação. Assim, há distinções significativas entre uma leitura feita em voz alta seja para si mesmo ou para um público e aquela realizada em silêncio, de modo introspectivo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para um maior aprofundamento do estudo, foi realizada uma pesquisa de campo por meio do Google Forms, utilizando questionário estruturado com professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa etapa teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas, percepções e experiências dos docentes relacionadas à formação de leitores, investigando como a mediação do professor, os projetos de leitura e outras estratégias pedagógicas podem influenciar o interesse e o gosto pela leitura nas crianças.

A utilização do questionário estruturado permitiu obter informações detalhadas sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos professores, bem como identificar ações que contribuem para tornar a leitura uma experiência prazerosa e significativa para os estudantes. Além disso, a

pesquisa buscou registrar relatos e experiências reais dos docentes, proporcionando uma visão mais concreta sobre o papel da escola e do professor na construção de hábitos de leitura nos anos iniciais.

Em primeiro lugar, foi questionado qual é o papel da mediação do professor na construção do hábito de leitura e se essa mediação pode transformar a relação dos estudantes com os livros.

Os professores participantes da pesquisa consideram de grande relevância a mediação, acreditando que formar leitores está em parte nas mãos do educador, pois o professor se torna instrumento de incentivo, aquele que transforma o âmbito para propiciar a leitura. O professor tem o papel de mostrar para o estudante que a leitura é um lugar confortável, onde ele consegue entrar e sentir prazer naquela atividade. Com toda certeza, essa mediação pode transformar, pois o estudante, a partir da criação desse hábito de ler, se interessa e fica mais fácil querer ler.

Neste sentido para o Professor participante 1 diz que: "A mediação é importante para a vida dos estudantes.". Para Freire (2000), a mediação é um processo fundamental na educação, onde o educador não transmite conhecimento pronto, mas atua como mediador entre o estudante e o mundo, promovendo o diálogo e a troca de saberes. O educador ajuda o estudante a superar o saber imediato para construir um conhecimento mais profundo, partindo da realidade e experiência do educando, mas sem se limitar a ela.

Em seguida foi questionado de que maneira os projetos de leitura (como rodas de leitura, feiras do livro ou projetos literários) contribuem para despertar o interesse dos estudantes? Os professores participantes destacaram que os projetos apresentados aos estudantes têm diversas histórias e contos diferentes, com narrativas variadas. As rodas de leitura, por exemplo, contribuem com o debate da história, trazendo a interação de uns com os outros e mostrando o ponto de vista de cada um sobre a leitura. Esses projetos apresentam um lugar no qual gera prazer, chamando a atenção para um lugar doce, confortável, que apresenta vários ambientes e aventuras apenas sentado em um único lugar com um livro na mão.

Na visão do Professor participante 2: "Esses projetos apresentam um lugar no qual gera prazer, chama a atenção para um lugar doce, um lugar confortável e que apresenta vários ambientes e aventuras apenas sentado em um único lugar com um livro na mão.".

Para Colomer (2017), o leitor literário competente é aquele que consegue desfrutar da literatura e assim refletir sobre o mundo, sobre a realidade e sobre si mesmo. A leitura de sua obra possibilita a reflexão sobre leitura literária na escola, principalmente no que tange aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os projetos de leitura, como rodas de leitura, feiras do livro e projetos literários, têm um papel fundamental no processo de formação de leitores e no despertar do interesse pela leitura entre os estudantes.

Relato de um professor: "Sim, já desenvolvi um projeto com o clássico de Lygia Bojunga A Bolsa Amarela na Educação Infantil, um projeto desafiador que foi contado para eles, conquistando a atenção a cada capítulo, no qual foi realizado através de teatro. O mesmo projeto foi desenvolvido com os estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, com leituras coletivas e roda de conversa. Eles também escreveram um livro, no qual saiu uma história mais criativa que outras. Tenho muita satisfação em dizer que sim, já desenvolvi e participei ativamente de projetos de leitura, e obtive resultados muito gratificantes através do lúdico; as crianças interpretaram melhor o livro.".

Para Cosson (2018), a leitura literária deve ser uma experiência estética e transformadora, capaz de ampliar a percepção e o pensamento crítico. Por meio da literatura, o estudante é convidado a sentir, refletir e reconstruir sua visão de mundo, vivenciando realidades diversas e desenvolvendo a empatia como valor humano central.

Finalizamos questionando como a escola poderia apoiar de forma mais efetiva o professor na missão de formar leitores nos anos iniciais? Os professores participantes relataram que é importante proporcionar mais imersão das crianças com livros de forma encantadora. Um dos pontos destacados foi incentivar e/ou desenvolver projetos de contação de histórias com estudantes e famílias (pais ou responsáveis), pois dessa forma a escola consegue atingir não só o âmbito escolar, mas também o ambiente

familiar. É importante buscar histórias diferentes, incluir os estudantes nas representações das histórias lidas, como teatro, desenhos, entre outras atividades. Além disso, a escola deve fornecer condições e autonomia para que o professor consiga desenvolver projetos como esse, disponibilizando material adequado à idade proposta, além de espaços envolventes.

É importante ressaltar que o professor é o mediador principal, e a escola precisa garantir que ele se sinta seguro e competente para essa tarefa. A importância da mediação do professor é destacada por Lajolo e Zilberman (2009), que defendem a presença do educador como facilitador do encontro entre leitor e texto. Essa mediação deve ocorrer de modo afetivo e criativo, favorecendo um ambiente em que a criança se sinta livre para expressar suas emoções e opiniões. Quando o professor compartilha suas próprias experiências de leitura, o diálogo se torna mais significativo e desperta o encantamento literário.

CONSIDERAÇÕES

O presente estudo evidenciou que a escola desempenha um papel central na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental, assumindo função que vai muito além da alfabetização mecânica. A instituição escolar não apenas transmite conteúdos acadêmicos, mas também oferece experiências significativas de leitura que contribuem para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Atividades de

contação de histórias, leitura compartilhada e projetos literários permitem que os estudantes se envolvam com diferentes gêneros textuais, ampliando o repertório cultural e estimulando o interesse pela leitura.

Além disso, a pesquisa demonstrou que a atuação do professor é essencial como mediador e incentivador da leitura. Educadores capacitados são capazes de identificar os interesses individuais de cada criança, propor estratégias diferenciadas e criar ambientes que despertem a curiosidade e a autonomia leitora. A formação continuada e a reflexão pedagógica constante fortalecem a prática docente, permitindo que o professor contribua efetivamente para que a leitura se torne uma experiência prazerosa e formativa, e não apenas uma atividade obrigatória.

Outro aspecto relevante é o papel das atividades lúdicas e dos projetos pedagógicos na consolidação de hábitos de leitura. Jogos de palavras, dramatizações, rodas de leitura e oficinas literárias favorecem a aprendizagem significativa, estimulam a criatividade e promovem o pensamento crítico. Essas experiências possibilitam que os estudantes construam relações afetivas com os livros, reconhecendo-os como fontes de conhecimento, prazer e expressão pessoal, e contribuindo para a formação de leitores autônomos e motivados.

A participação ativa da família também se mostrou fundamental para o desenvolvimento do hábito de leitura. A articulação entre escola e família, por meio de projetos que incentivem a leitura em casa, empréstimos de

livros e compartilhamento de experiências literárias, fortalece a formação do leitor. A convivência com adultos que leem e valorizam os livros cria referências positivas, reforçando a importância da leitura no cotidiano da criança e ampliando o impacto das práticas escolares.

O estudo evidenciou ainda que a diversidade de materiais e gêneros textuais contribui para a ampliação do repertório cultural e da compreensão de mundo dos estudantes. Livros ilustrados, contos, fábulas, poemas e textos informativos oferecem múltiplas possibilidades de interpretação, promovendo a reflexão, o desenvolvimento da empatia e a capacidade de relacionar experiências pessoais com diferentes contextos. A variedade literária, aliada a atividades de exploração e discussão coletiva, fortalece o pensamento crítico e a autonomia leitora.

Observou-se também que a criação de uma cultura escolar voltada à leitura depende da construção de vínculos afetivos entre estudantes e professores. A escuta sensível, o acompanhamento das dificuldades e o incentivo constante permitem que a criança se sinta acolhida e motivada a explorar o universo dos livros. A relação de confiança e valorização da experiência leitora contribui para que os estudantes desenvolvam o prazer pela leitura de forma consistente, tornando-a um hábito duradouro.

Além disso, integrar a leitura ao currículo escolar de forma transversal potencializa o aprendizado em outras áreas do conhecimento. A leitura não deve ser tratada apenas como disciplina isolada, mas como ferramenta que

apoia a compreensão de conteúdos de matemática, ciências, história e artes, promovendo interdisciplinaridade e contextualização do saber. Essa prática contribui para o desenvolvimento integral da criança, ampliando habilidades cognitivas, comunicativas e socioemocionais.

Conclui-se, portanto, que a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental depende da combinação de fatores: mediação competente do professor, oferta diversificada de experiências literárias, participação da família e criação de um ambiente escolar estimulante e acolhedor. A leitura, quando integrada de forma estratégica e prazerosa, promove não apenas alfabetização e aprendizagem acadêmica, mas também a construção de autonomia, pensamento crítico e formação de cidadãos conscientes e engajados, capazes de transformar o mundo a partir do universo dos livros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny**. Literatura infantil:** gostosuras e bobices**.** 5. ed. São Paulo: Scipione, 1989. p. 24.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. São Paulo: Atlas, 2010.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino:** outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAÚJO, Luís Fernando Ferreira de; LETHIERI, Glauber; SANTOS, Rosineia Oliveira dos. **A importância da literatura infantil na formação das crianças como leitores.** Anais SEV7N, [S. l.], v. 7, p. 1-10, 12 mar. 2025. Disponível em: https://sevenpubl.com.br/anais7/article/view/6738. Acesso: 10 nov. 2025.

BAJARD, Éric. **Práticas de leitura e escrita:** da escola à vida. São Paulo: Cortez, 2002.

BALDI, Elizabeth. **Leitura nas séries iniciais:** uma proposta para formação de leitores de literatura. Porto Alegre: Projeto, 2009.

BORBA, Ellem Rudijane. A leitura deleite e suas contribuições para a cultura do livro. **RELACult – Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, ed. especial, abr. 2019, artigo n. 1229. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1229. Acesso: 8 mai. 2025.

BRANDÃO, Ana Maria**. Literatura infantil e formação do leitor**: caminhos de encantamento e descoberta. São Paulo: Cortez, 2019.

BRITTO, L. P. L. **Leitura e ensino: questões e práticas.** São Paulo: Parábola, 2012.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística.** 25. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos.** São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações: memória e sociedade.** Lisboa: Difel, 1990.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teorias, análises, textos. São Paulo: Ática, 2000.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros:** a leitura literária na escola. São Paulo: Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Ler e ensinar literatura:** compromisso e prazer. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez Editora, 1985.Disponível em:

https://books.google.com.br/books/about/Reflexões_sobre_alfabetização.html?id=eBARAAAAYAAJ. Acesso: 20 dez. 2025.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 39. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAS, Tânia Maria Cruz. A aprendizagem da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a escola como potencial formadora de leitores. Anais **VII CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, edição online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualibbrandazar/67500. Acesso em: 24 mai. 2025.

GIROTTO, C.; SOUZA, R. **A formação do leitor literário na escola: práticas e reflexões.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coerência textual.** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira:** história e histórias. 6. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

LINARD, Fred; LIMA, Eduardo. **O X da questão.** Nova Escola, São Paulo, n. 18, p. 7-9, abr. 2008.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

MONTEIRO, R. L. S.; SANTOS, D. S. A utilização da ferramenta Google Forms como instrumento de avaliação do ensino na Escola Superior de Guerra. **Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educação (online),** v. 4, n. 2, p. 28-38, 2019. Disponível em: https://recite.unicarioca.edu.br/rccte/index.php/rccte/article/view/72/106. Acesso: 09 jul. 2020.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, p. 372–380, 2019. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106. Acesso: 09 jul. 2020.

PERROTTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil.** São Paulo: Summus, 1990.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. São Paulo: Global, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. Disponível em: https://www.autenticaeditora.com.br. Acesso: 20 mai. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SIQUEIRA, Maria Selma Alves de Carvalho. As práticas pedagógicas de incentivo à leitura. **Revista Acadêmica Online**, [S. l.], v. 10, n. 50, p. 1-21, abr. 2024. Disponível em: https://revistaacademicaonline.com.br/artigo/praticas-pedagogicas-leitura. Acesso: 10 mai. 2025.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. Sobre a leitura na escola**.** In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Ática, 2006.

SILVA, Tiago Costa. A importância da literatura infantil para a formação do leitor crítico. **Revista Educação Contemporânea**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 1-15, jan. 2025. Disponível em: https://revistaeducacaocontemporanea.com/artigo/literatura-infantil-leitor-critico. Acesso: 10 mai. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

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

VILLARDI, Raquel. Gostar de ler: um diagnóstico**.** In: **Ensinando a gostar de ler formando leitores.** Rio de Janeiro: Tunka, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo:

Martins Fontes, 1998. Disponível em: http://bds.unb.br/handle/123456789/655. Acesso: 20 dez. 2025.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2003.

UMA LEITURA SEMIÓTICA DA LITERATURA INFANTIL NO CONTEXTO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA

Ana Luiza de Oliveira
Patrícia Roberta Machado

INTRODUÇÃO

O ensino de Espanhol como Língua Adicional (ELA) no Brasil tem sido, historicamente, caracterizado por uma predominância de abordagens estruturalistas, as quais priorizam o domínio de regras gramaticais e a memorização de vocabulário de forma descontextualizada. Embora tal perspectiva possua sua relevância intrínseca, ela frequentemente negligencia dimensões cruciais da aprendizagem linguística, como os aspectos culturais, afetivos e interpretativos.

Essa limitação torna-se ainda mais evidente quando se observa o ensino de espanhol nos anos iniciais da educação básica, período em que o contato com a linguagem deve ser intrinsecamente significativo, sensível e conectado às experiências inerentes à infância. Nesse contexto, a literatura infantil — compreendida como obras destinadas ao público infantojuvenil que integram linguagem verbal e visual — emerge como um material cultural que pode apresentar notável potencial pedagógico, capaz de fomentar não apenas a aquisição linguística, mas também o desenvolvimento cognitivo, emocional e cultural dos aprendizes.

Este estudo origina-se da constatação de uma lacuna significativa na pesquisa brasileira: a escassez de investigações que explorem o uso da literatura infantil hispânica como recurso didático no ensino de ELA. A terminologia "língua adicional" é empregada para designar o aprendizado de uma nova língua que se soma à língua materna, sem a substituir, o que se aplica ao contexto do espanhol para a maioria dos estudantes brasileiros conceito amplamente discutido por Irala (2010) e Coracini (2003), entre outros.

Argumenta-se que, ao articular texto e imagem, essas obras oferecem múltiplas pistas semióticas — ou seja, diversas formas de construção de significado — que podem otimizar a compreensão leitora, expandir o repertório lexical e motivar o aluno por meio da narrativa visual.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar o potencial pedagógico das ilustrações presentes em obras literárias infantis hispânicas para o ensino de espanhol em contextos escolares brasileiros. Portanto, a questão de pesquisa que norteia este trabalho é: como os elementos visuais presentes na literatura infantil hispânica podem contribuir para o ensino de espanhol como língua adicional no contexto educacional brasileiro, especialmente nos anos iniciais de aprendizagem?

Para responder a essa indagação, delineiam-se os seguintes objetivos específicos: investigar como as imagens presentes nas obras infantis podem facilitar a compreensão textual e a aquisição de vocabulário em espanhol;

estabelecer critérios para a seleção de textos literários infantis com base em sua eficácia semiótica, ou seja, na capacidade de articular imagem e palavra para construir sentido.

A relevância desta pesquisa fundamenta-se em três pilares principais. Primeiro, pela lacuna acadêmica identificada, visto que são raras as investigações que articulam literatura infantil hispânica, ensino de línguas e semiótica de forma integrada. Em segundo lugar, pelo respaldo teórico e pedagógico de documentos como o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR), que preconiza o uso de textos literários como meio para o desenvolvimento de competências interculturais e a ampliação da sensibilidade dos aprendizes à diversidade linguística. Em terceiro lugar, pela carência de materiais didáticos adaptados às realidades das escolas brasileiras, sobretudo nos anos iniciais, onde o ensino de espanhol ainda enfrenta limitações quanto a recursos visuais, propostas interativas e abordagens formativas que considerem a criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Metodologicamente, esta pesquisa insere-se no campo da abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, e fundamenta-se em obras teóricas sobre ensino de línguas, literatura infantil, semiótica e multimodalidade. Como *corpus* de análise, foi selecionada a obra "Pájaro Amarillo", de Olga de Dios (2015), escolhida por sua estrutura narrativa simples, riqueza visual e elevado potencial de exploração pedagógica. A

análise da obra será conduzida à luz da semiótica social e dos estudos de multimodalidade, buscando evidenciar como os elementos visuais e verbais se complementam na construção do sentido e como podem ser mobilizados estrategicamente para o ensino da língua espanhola.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se uma seção específica sobre a metodologia adotada; na sequência, dialogamos com as teorias que discutem os principais conceitos relacionados à literatura infantil, semiótica, multimodalidade e aquisição de línguas; posteriormente, procede-se à análise da obra selecionada, considerando sua possibilidade de inserção no processo de ensino e aprendizagem de língua espanhola; e, por fim, apresentam-se as considerações finais, nas quais são discutidas as contribuições da pesquisa para o campo do ensino de espanhol como língua adicional e para a prática docente em contextos escolares brasileiros.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de caráter interpretativo. Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seu ambiente natural, considerando o significado que os sujeitos atribuem às suas experiências. Dessa forma, a investigação não se limita à coleta de

dados empíricos, mas prioriza a interpretação e o diálogo entre teoria e prática.

A opção por uma pesquisa bibliográfica justifica-se pela intenção de analisar criticamente produções teóricas já existentes sobre ensino de línguas, literatura infantil, semiótica e multimodalidade, estabelecendo um diálogo entre autores nacionais e internacionais. De acordo com Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros, artigos científicos e teses que tratam do tema proposto.

O caráter interpretativo do estudo apoia-se na perspectiva da semiótica social, conforme proposta por Kress e van Leeuwen (2006), a qual compreende a leitura de textos visuais como um processo cultural e socialmente situado. Assim, a análise das imagens e dos elementos multimodais presentes na obra literária selecionada busca interpretar os modos de significação que emergem da interação entre linguagem verbal e visual.

O corpus da pesquisa é a obra *Pájaro Amarillo*, de Olga de Dios (2015), pertencente à literatura infantil hispânica contemporânea. A escolha da obra deve-se à sua composição estética e semântica, que articula com maestria texto e imagem, possibilitando múltiplas interpretações e potencializando o ensino de espanhol em contexto escolar. Além disso, a narrativa apresenta valores relacionados à amizade, à solidariedade e à

sustentabilidade, o que favorece discussões interculturais e o desenvolvimento de competências socioemocionais — aspectos valorizados tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) quanto pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR, 2001).

A análise desenvolvida neste trabalho adota uma abordagem descritivo-analítica, que consiste em observar e descrever os elementos semióticos da obra para, em seguida, interpretá-los à luz dos referenciais teóricos. Assim, procura-se compreender como os recursos visuais (cores, formas, gestos, expressões, enquadramentos) e os recursos linguísticos (léxico, estruturas gramaticais, enunciados) constroem sentidos complementares e podem ser explorados pedagogicamente no ensino de Espanhol como Língua Adicional (ELA).

O processo metodológico envolveu as seguintes etapas:

1. Seleção e leitura da obra *Pájaro Amarillo*, considerando sua adequação linguística, visual e temática ao público-alvo infantil.
2. Revisão teórica sobre literatura infantil, multimodalidade e ensino de línguas, com base em autores como Kress & van Leeuwen (2006), Dolz & Schneuwly (2004), Colomer (2003), Zilberman (2009) e Irala (2010).
3. Identificação dos elementos semióticos da obra — imagens, cores, gestos, expressões faciais e enquadramentos — e análise de sua função na construção de sentido.

4. Relação entre imagem e palavra, observando como a articulação entre modos visuais e verbais pode favorecer a compreensão textual e o aprendizado lexical em espanhol.

A metodologia, portanto, buscou articular a análise teórica e a aplicação didática, reconhecendo a literatura infantil como um artefato cultural e semiótico capaz de integrar diferentes modos de significação. Dessa forma, o estudo visa contribuir para práticas de ensino mais criativas, críticas e sensíveis ao contexto da educação linguística contemporânea.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste trabalho estrutura-se em quatro eixos principais: a literatura infantil como instrumento pedagógico e cultural; a perspectiva semiótica e o papel da multimodalidade na construção de sentidos; a articulação entre texto, imagem e leitura no contexto escolar; e o ensino de Espanhol como Língua Adicional (ELA) e suas implicações pedagógicas. Essas dimensões se entrelaçam, fornecendo sustentação conceitual para a análise da obra Pájaro Amarillo e para a reflexão sobre sua utilização no ensino de espanhol.

O Espanhol como Língua Adicional (ELA)

O termo **Espanhol como Língua Adicional (ELA)** vem sendo utilizado em substituição à expressão "língua estrangeira", pois reconhece a coexistência de múltiplas línguas na vida do sujeito e o caráter não excludente da aprendizagem. Irala (2010) define a língua adicional como "toda língua aprendida após a(s) primeira(s), que se soma às anteriores, sem substituí-las". Essa concepção rompe com a visão hierárquica entre língua materna e língua estrangeira, valorizando o plurilinguismo e a interculturalidade.

No contexto brasileiro, o ensino de ELA encontra respaldo em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que defende uma educação linguística voltada ao desenvolvimento da competência comunicativa e da consciência intercultural. A BNCC orienta que o ensino de línguas estrangeiras — entre elas o espanhol — promova a reflexão sobre as relações entre língua, cultura e identidade, favorecendo o respeito à diversidade e à cidadania global.

Dentro dessa perspectiva, a literatura infantil hispânica oferece um caminho fecundo para o ensino de ELA, pois possibilita que os alunos entrem em contato com narrativas autênticas, contextualizadas e emocionalmente envolventes. Além disso, o uso da literatura permite o desenvolvimento integrado das quatro habilidades linguísticas — ouvir, falar, ler e escrever — de forma lúdica e significativa.

Em consonância com autores como Kramsch (1998) e Coracini (2003), entende-se que a aprendizagem de uma língua adicional não se restringe à aquisição de estruturas linguísticas, mas implica a construção de sentidos culturais e subjetivos. A literatura, portanto, atua como mediadora nesse processo, pois convida o aprendiz a habitar o imaginário da língua-alvo e a refletir sobre sua própria identidade linguística.

A Literatura Infantil no Contexto Educacional

A literatura infantil constitui-se como uma forma artística que ultrapassa o mero entretenimento, pois é também um espaço de formação estética, ética e linguística. De acordo com Zilberman (2009), a literatura infantil "é um instrumento de humanização, que permite ao leitor construir sua visão de mundo e ampliar seu horizonte de experiências". Assim, o contato com textos literários desde os primeiros anos de escolarização favorece não apenas o desenvolvimento da leitura e da escrita, mas também a formação crítica e sensível da criança.

Colomer (2003) reforça essa ideia ao afirmar que a literatura infantil deve ser compreendida como uma forma de discurso que aproxima a criança de diferentes realidades culturais, proporcionando o desenvolvimento de competências cognitivas, linguísticas e afetivas. Além disso, a autora destaca que o ato de ler literatura envolve múltiplos

processos interpretativos que ultrapassam a mera decodificação de palavras, pois a leitura literária desperta emoções, imaginação e empatia.

No ensino de línguas, a literatura infantil assume um papel relevante ao apresentar o idioma em uso real e contextualizado, de modo significativo e afetivo. Conforme Luna (2018), a inserção de textos literários no ensino de línguas contribui para que o aluno compreenda o idioma como prática social e simbólica, integrando aspectos linguísticos, culturais e identitários. Nessa perspectiva, a aprendizagem linguística é entendida como um processo inseparável da cultura, uma vez que, segundo Kramsch (1993), a língua constitui um espaço simbólico no qual sentidos, valores e identidades são construídos e negociados. Assim, o uso de obras infantis hispânicas possibilita a construção de pontes culturais entre o português e o espanhol, ao mesmo tempo em que desperta o prazer estético e a curiosidade pelo outro, favorecendo o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural dos aprendizes de Espanhol como Língua Adicional.

Perspectiva Semiótica e Construção de Sentidos

A semiótica é a ciência que estuda os sistemas de signos e os processos de significação. De acordo com Saussure (1916), o signo linguístico é composto por um significante (forma) e um significado (conceito), relação que sustenta a base do funcionamento da linguagem. Já para Peirce (1974), o signo é uma relação triádica entre *representamen*,

objeto e interpretante, enfatizando o caráter interpretativo e dinâmico da construção de sentido.

No campo da semiótica social, desenvolvida por Hodge e Kress (1988) e posteriormente ampliada por Kress e van Leeuwen (2006), a significação é compreendida como um processo cultural e situado, no qual diferentes modos (palavra, imagem, som, gesto) interagem para produzir sentido. Essa perspectiva rompe com a visão tradicional que privilegia o texto verbal, reconhecendo que a comunicação humana é essencialmente multimodal.

Nesse sentido, reconhece-se que as contribuições de Hodge e Kress (1988) oferecem a base conceitual para compreender a significação como prática social, evidenciando o papel dos contextos culturais e ideológicos na produção de sentidos. Por sua vez, Kress e van Leeuwen (2006) ampliam essa perspectiva ao sistematizar uma gramática do design visual, fornecendo categorias analíticas que possibilitam examinar a articulação entre diferentes modos semióticos na construção de significados. Assim, embora ambas as abordagens fundamentem a discussão teórica, adota-se prioritariamente a perspectiva de Kress e van Leeuwen como orientação metodológica para a análise proposta.

Assim, ao analisar uma obra literária infantil, não se pode dissociar o texto verbal das imagens, pois ambos funcionam como signos complementares. Segundo Santaella (2005), “a imagem é um texto em si, dotado de gramática, sintaxe e discurso próprios”, capaz de expressar

emoções e narrativas com a mesma complexidade que as palavras. Desse modo, compreender a dimensão semiótica das imagens é fundamental para que o professor de línguas explore de forma crítica os sentidos visuais e promova uma leitura interpretativa ampliada.

Multimodalidade e Leitura de Imagens

A multimodalidade refere-se à integração de múltiplos modos semióticos na construção de significados. Conforme Kress e van Leeuwen (2006), toda mensagem — oral, escrita ou visual — envolve uma combinação de recursos expressivos, como cor, forma, movimento, som e tipografia. No contexto educacional, o estudo da multimodalidade permite compreender como os textos contemporâneos, especialmente os literários e digitais, exigem novas formas de leitura e letramento.

No caso das obras literárias infantis ilustradas, a multimodalidade manifesta-se na interação entre texto e imagem, criando uma narrativa visual que dialoga com o discurso verbal. Martins (2016) observa que, ao ler uma obra ilustrada, a criança "aprende a decodificar linguagens distintas e a relacioná-las, ampliando suas capacidades interpretativas e criativas". Essa concepção está em consonância com os princípios do letramento visual, conceito discutido por Dondis (2003), que enfatiza a necessidade de desenvolver a sensibilidade e a competência interpretativa diante de textos não verbais.

Assim, o trabalho com literatura infantil ilustrada no ensino de espanhol permite que o aluno aprenda não apenas o léxico e a gramática, mas também os modos visuais de expressão cultural presentes na língua-alvo. A leitura de imagens, portanto, é um ato interpretativo que envolve observação, inferência e análise crítica. Segundo Barthes (1984), a imagem é polissêmica — isto é, aberta a múltiplas interpretações —, e cabe ao leitor construir sentidos a partir do contexto cultural e do repertório simbólico que possui. Essa visão reforça o papel do professor como mediador na construção de leituras plurais e interculturais.

AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM NA LEITURA MULTIMODAL

A leitura de imagens, quando aplicada ao ensino de línguas, assume papel central na construção do significado e no desenvolvimento da competência comunicativa. No caso do Espanhol como Língua Adicional (ELA), as imagens funcionam como mediadoras entre o conhecimento prévio do aluno e o novo universo linguístico e cultural que se deseja explorar.

De acordo com Kress e van Leeuwen (2006), cada elemento visual — cor, forma, posição, olhar ou gesto — atua como um modo semiótico que contribui para o sentido global da mensagem. Ao interpretar uma ilustração, o aluno ativa processos de aquisição e aprendizagem da língua.

Segundo Krashen (1982), aquisição é o processo natural e subconsciente de internalização da língua, semelhante à forma como aprendemos a língua materna, ocorrendo por meio da exposição significativa à linguagem em uso, sem foco explícito em regras gramaticais. Já a aprendizagem refere-se a um processo consciente e formal, caracterizado pelo estudo sistemático das estruturas linguísticas, geralmente em ambientes escolares.

Nesse sentido, a leitura de imagens pode atuar como um elo entre ambos os processos. Ao observar e interpretar as ilustrações de uma obra literária, o aprendiz é exposto à língua em um contexto visual e narrativo que desperta sentidos e emoções — o que favorece a aquisição natural de vocabulário e estruturas. Simultaneamente, ao discutir em sala de aula as relações entre imagem, texto e significado, o aluno é levado a refletir sobre o funcionamento da língua, o que estimula a aprendizagem formal.

Essa multimodalidade permite que o aluno acesse o conteúdo linguístico por meio de diferentes canais perceptivos (visual, verbal, emocional), facilitando a compreensão e o engajamento. Santaella (2005) reforça que a leitura de imagens "educa o olhar" e amplia o repertório interpretativo do sujeito, o que a torna indispensável em contextos de ensino que valorizam a diversidade de linguagens.

No contexto de sala de aula, a leitura de imagens pode ser explorada de diversas formas: descrição oral de cenas, inferência de significados a

partir de expressões visuais, associação entre palavras e imagens, criação de legendas em espanhol ou recontos multimodais. Essas práticas promovem um ambiente comunicativo dinâmico, no qual o aluno aprende de maneira contextualizada e afetiva. Assim, o uso pedagógico das imagens em obras literárias infantis hispânicas, como *Pájaro Amarillo*, contribui tanto para o desenvolvimento da aquisição linguística — ao proporcionar contato natural e prazeroso com a língua — quanto para a aprendizagem sistematizada, ao permitir reflexões sobre vocabulário, gramática e cultura.

Em síntese, a articulação entre literatura infantil, semiótica, multimodalidade e ensino de ELA revela-se uma estratégia pedagógica potente para o desenvolvimento integral do aprendiz. As obras literárias ilustradas, ao combinarem imagem e palavra, promovem uma leitura multimodal que estimula a sensibilidade estética, a compreensão intercultural e o engajamento afetivo com a língua. Dessa forma, compreender a linguagem como fenômeno semiótico e multimodal amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem, tornando o estudo de espanhol uma experiência significativa e humanizadora. É nessa perspectiva que se fundamenta a análise da obra *Pájaro Amarillo*, apresentada na seção seguinte.

ANÁLISE DA OBRA PÁJARO AMARILLO

A obra *Pájaro Amarillo*, escrita e ilustrada por Olga de Dios, foi publicada em 2015 e pertence a uma série de livros da autora que abordam temas como liberdade, diversidade e solidariedade. A narrativa apresenta um pássaro amarelo que, por não saber voar, utiliza a criatividade e a cooperação para construir uma máquina que lhe permite alcançar o céu. Ao longo da história, o personagem compartilha suas invenções com outros animais, ensinando-os a voar e espalhando a ideia de que o conhecimento deve ser compartilhado. Como podemos ver na imagem adiante:

Fig. 1: O *Pájaro Amarillo* ensinando outros animais a voar com a máquina que ele inventou



A seguir, apresenta-se uma leitura analítica da obra, articulando os pressupostos teóricos discutidos na seção anterior — literatura infantil, semiótica, multimodalidade e aquisição/aprendizagem — com uma proposta de reflexão pedagógica para o ensino de Espanhol como Língua Adicional (ELA).

Descrição Geral da Obra

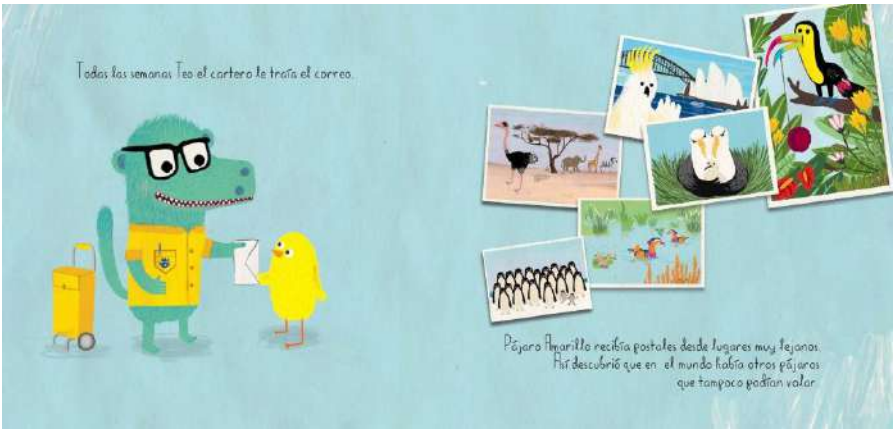
A narrativa de *Pájaro Amarillo* combina texto verbal simples e ilustrações expressivas, formando um discurso visual e textual integrado. O enredo desenvolve-se em torno da autonomia e da liberdade criativa, temas universais representados por um protagonista que supera suas limitações com imaginação e solidariedade.

Fig. 2: Protagonista consertando coisas e construindo novos inventos



O texto é curto e de fácil compreensão, o que o torna acessível a aprendizes iniciantes de espanhol. As frases são breves, com estrutura sintática simples e vocabulário concreto, frequentemente apoiado nas imagens. Essa característica reforça o caráter multimodal da obra: o sentido não se constrói apenas pela leitura do texto escrito, mas pela interação entre palavra e imagem.

Fig. 3: Página da obra com mais construções frasais e relação com as imagens



A imagem mostra uma das páginas que contém mais palavras, sendo assim o texto possui frases simples e curta como dito acima. As ilustrações coloridas e simbólicas funcionam como elementos narrativos autônomos, complementando e expandindo o texto. O uso de tons vibrantes e formas arredondadas cria um ambiente lúdico e acolhedor, aproximando o leitor

infantil do universo da fantasia. Além disso, a presença de diversos animais com características não convencionais (como pássaros mecânicos e máquinas voadoras) sugere uma metáfora da diversidade e da inclusão.

Leitura Multimodal e Semiótica da Obra

Sob a perspectiva da semiótica social (Kress; Van Leeuwen, 2006), *Pájaro Amarillo* é um exemplo de texto multimodal, no qual diferentes modos semióticos — cor, forma, tipografia, posição dos personagens e enunciação verbal — se articulam para construir significados.

Na imagem a seguir podemos ver de forma concreta como ocorre isso:

Fig.4 : Página da obra com muitas cores, texto, personagens e uma tipografia específica da autora



A imagem do pássaro amarelo ocupa o centro das páginas por representar o foco afetivo da narrativa, conduzindo as emoções e as relações entre os personagens. Sua presença recorrente direciona o olhar do leitor e fortalece o vínculo emocional com a história. A cor amarela, associada à luz e à criatividade, transmite positividade, enquanto o compartilhamento de suas invenções evidencia valores de empatia e coletividade.

Em termos peirceanos, o pássaro funciona como um ícone (por sua semelhança com um animal real), mas também como um símbolo (por representar a liberdade e o conhecimento compartilhado). Essa duplicidade de significados é típica das narrativas infantis ilustradas, nas quais os signos visuais possuem tanto um valor literal quanto metafórico.

A relação entre texto e imagem é de interdependência: o texto verbal descreve ações básicas ("Pájaro Amarillo inventaba máquinas", "Compartía sus ideas con los amigos"), enquanto as imagens expandem o sentido, mostrando detalhes que o texto não explicita — expressões faciais, cenários e movimentos. Essa interação convida o leitor a co-construir o significado, ativando sua imaginação e seu repertório visual.

Dimensão Intercultural e Valores Humanos

A obra transmite uma mensagem que ultrapassa fronteiras linguísticas e culturais, abordando temas universais como cooperação, solidariedade e partilha do conhecimento. Esses valores dialogam diretamente com os princípios da educação intercultural defendida pela BNCC (BRASIL, 2018), que propõe o reconhecimento da diversidade e o respeito ao outro como dimensões essenciais da formação cidadã.

Ao compartilhar suas invenções com outros animais, o protagonista rompe com a lógica da competição e da posse do saber, representando um ideal de sociedade baseada no coletivo e na empatia. Esse discurso visual e textual aproxima-se da noção de competência intercultural (Kramsch, 1998), na qual aprender uma língua é também aprender a compreender diferentes visões de mundo.

Para os alunos brasileiros, ler *Pájaro Amarillo* em espanhol é entrar em contato com uma obra que, embora escrita em outra língua, comunica sentimentos e valores familiares, reforçando a ideia de que as línguas constroem pontes e não barreiras. Desse modo, a literatura infantil torna-se um meio de promover empatia linguística e consciência cultural.

Aquisição e Aprendizagem a partir da Leitura da Obra

A leitura de *Pájaro Amarillo* em sala de aula pode favorecer tanto a aquisição quanto a aprendizagem da língua espanhola, conforme a distinção proposta por Krashen (1982). A aquisição ocorre de maneira natural, à medida que o aluno é exposto ao espanhol em contexto significativo — observando imagens, escutando a leitura do professor e relacionando texto e ilustração. Esse processo desperta emoções, curiosidade e engajamento, elementos essenciais para a assimilação espontânea da língua.

Por outro lado, a aprendizagem acontece quando o professor conduz atividades de reflexão sobre a estrutura linguística, o vocabulário e os usos comunicativos presentes na obra. Expressões como "compartir", "volar" e "inventar" podem ser exploradas em contextos comunicativos reais, permitindo que o aluno relacione forma e função.

A abordagem multimodal potencializa esse processo, pois a imagem serve de apoio visual para a compreensão do texto e para a internalização de novos significados. Segundo Santaella (2005), a leitura visual amplia o campo perceptivo e estimula o raciocínio inferencial, facilitando o aprendizado linguístico. Dessa forma, o uso da obra em sala de aula articula emoção e cognição, em um processo integrado de aprendizagem significativa.

Implicações Pedagógicas para o Ensino de Espanhol como Língua Adicional

A análise de *Pájaro Amarillo* evidencia o potencial da literatura infantil hispânica como ferramenta didática no ensino de Espanhol como Língua Adicional (ELA). Ao explorar simultaneamente texto e imagem, o professor pode criar experiências de aprendizagem afetivas, interativas e críticas, que valorizem o protagonismo do aluno e sua relação com o outro.

Algumas estratégias pedagógicas possíveis incluem:

- **Leitura compartilhada:** o professor lê o texto em voz alta, explorando a entonação e o ritmo, enquanto os alunos observam as imagens e antecipam acontecimentos.
- **Atividades de compreensão multimodal:** os alunos associam trechos do texto às imagens correspondentes, descrevem cenas em espanhol e discutem os sentimentos dos personagens.
- **Produção criativa:** criação de finais alternativos, legendas em espanhol para as ilustrações ou novas invenções inspiradas no personagem principal.
- **Reflexão linguística:** observação de verbos, adjetivos e expressões idiomáticas presentes na obra, comparando com o português.
- **Debates interculturais:** discussão sobre a importância de compartilhar conhecimento e respeitar as diferenças, relacionando com situações do cotidiano escolar.

Essas práticas permitem que o aluno desenvolva competência linguística, comunicativa e intercultural, em consonância com os objetivos da BNCC e com as teorias de Kramsch (1998) e Irala (2010). Assim, *Pájaro Amarillo* deixa de ser apenas um livro para se tornar uma experiência formadora, que une estética, ética e linguagem.

A análise de *Pájaro Amarillo* confirma que a literatura infantil ilustrada é um recurso privilegiado para o ensino de Espanhol como Língua Adicional, pois articula elementos semióticos e multimodais que favorecem a aquisição e a aprendizagem da língua. A narrativa visual e textual de Olga de Dios promove a empatia, a criatividade e a reflexão intercultural, permitindo que o ensino de espanhol se torne uma prática humanizadora, crítica e sensível. Essa abordagem, ao integrar leitura de imagens, emoção e linguagem, reafirma a literatura como caminho para o desenvolvimento integral do aprendiz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste trabalho permitiu alcançar o objetivo central de investigar o potencial pedagógico das ilustrações da literatura infantil hispânica para o ensino de espanhol como língua adicional (LA) no contexto brasileiro, tomando a obra "Pájaro Amarillo", de Olga de Dios, como *corpus* exemplar.

Os resultados desta pesquisa confirmam a hipótese inicial de que os elementos visuais funcionam como sistemas semióticos autônomos e interdependentes, capazes de facilitar significativamente a compreensão textual e a aquisição lexical. Através da lente da Semiótica Peirceana, foi possível decodificar a intrincada rede de significação da obra, demonstrando como signos icônicos (a figura do pássaro), indiciais (as cores e traços que indicam emoção) e simbólicos (a palavra "amarillo") interagem em um processo contínuo de semiose. Esta dinâmica convida o aprendiz a uma participação ativa na construção de sentidos, onde o *interpretante* gerado – por exemplo, a noção de que "compartilhar é bom" – torna-se, ele próprio, um novo signo, alimentando uma cadeia infinita de interpretação e aquisição de significado.

Conforme sustentado pela Gramática do Design Visual (Kress; Van Leeuwen, 2006), as ilustrações em "Pájaro Amarillo" possuem uma gramática própria, operando metafunções ideológicas, interpessoais e textuais. Esta redundância semiótica entre código verbal e visual mostrou-se uma ainda imagem cognitiva essencial para o aprendiz brasileiro, suprindo a carência de materiais que, embora se beneficiem da proximidade entre português e espanhol, carecem de suporte visual robusto. A obra analisada vai além, mostrando-se não como mera ferramenta didática, mas como um objeto semiótico complexo que introduz a criança no universo da interpretação e da multiplicidade de sentidos.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa evidencia que a literacia multimodal – a capacidade de processar e integrar múltiplos sistemas de signos – é não apenas um recurso didático auxiliar, mas sim um pilar fundamental para um ensino de línguas contemporâneo, sensível e profundamente significativo na infância. A mediação do professor, como mediador semiótico que guia a leitura dos signos visuais e verbais, mostrou-se crucial para ampliar o potencial da obra, promovendo a alfabetização visual (Dondis, 1973) e uma aprendizagem significativa (Ausubel, 1968), na qual novas estruturas linguísticas ancoram-se em conceitos já estabelecidos.

Em resposta à questão de pesquisa que norteou este trabalho, conclui-se que os elementos visuais da literatura infantil hispânica contribuem para o ensino de espanhol como LA ao: facilitar a compreensão por meio de pistas contextuais não-verbais; ampliar o repertório lexical através da associação direta entre imagem e palavra; promover o engajamento afetivo e motivacional; e desenvolver a competência crítica e interpretativa da criança, base da proficiência leitora.

Como critérios para seleção de obras, derivados desta análise, recomendam-se aquelas que, como "Pájaro Amarillo", apresentam: sinergia entre texto e imagem (seja por ancoragem, complementaridade ou redundância); qualidade estética e semiótica das ilustrações; temas

relevantes e promotores de diálogo; e estruturas linguísticas repetitivas e previsíveis, adequadas ao nível de competência do aprendiz.

Por fim, este estudo reforça a importância de superar as abordagens estruturalistas ainda predominantes no ensino de ELA no Brasil, propondo a literatura infantil multimodal como um caminho fértil para práticas pedagógicas que integrem dimensões linguísticas, culturais, afetivas e cognitivas. Para pesquisas futuras, sugere-se a aplicação e validação de uma sequência didática baseada nesta análise, bem como a ampliação do *corpus* para incluir outras obras hispânicas que explorem diferentes aspectos da gramática visual, consolidando assim a literatura infantil como um recurso indispensável para a formação de jovens leitores e usuários proficientes da língua espanhola.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Educational Psychology:** A Cognitive View. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BARTHES, Roland. A retórica da imagem. In: BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso:** ensaios críticos III. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso: 10 jul. 2025.

BRUNER, Jerome. **Por uma teoria da educação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1996.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário:** narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Edições Asa, 2001.

CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso:** (des)construindo a subjetividade. Campinas: Pontes, 2003.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

DE DIOS, Olga. **Pájaro Amarillo**. [S.l.]: Apila Ediciones, 2015.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Martine; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de uma metodologia. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 97–128.

DONDIS, Donis A. **A primer of visual literacy**. Cambridge: MIT Press, 1973.

ECO, Umberto. **Semiótica e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ática, 1984.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IRALA, Valeska Virgínia de Souza. **A língua estrangeira no ensino fundamental:** um novo olhar. Pelotas: EDUCAT, 2010.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture.** Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRESS, Gunther. **Multimodality:** A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge, 2010.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images:** The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Maria Carolina. A literatura infantil no ensino de línguas estrangeiras: mediação, afetividade e leitura. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 34, n. 1, 2018.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Matrizes da linguagem e pensamento:** sonora, visual, verbal. São Paulo: Iluminuras, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Cultrix, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** São Paulo: Global, 2009.

OS GRITOS DA EXISTÊNCIA: A EVASÃO DO CORPO LÍRICO E ARTÍSTICO EM ALEXANDRE BONAFIM E EDVARD MUNCH

Fábio Júlio de Paula Borges
Raíssa Santos José

INTRODUÇÃO

O grito é um instrumento de expressão, seja para a dor, para a denúncia ou para busca por independência. É isso o que pode ser percebido no poema de Alexandre Bonafim e na famosa tela do artista norueguês Edvard Munch. Em ambos os trabalhos artísticos, os sujeitos que gritam, operam o mistério da motivação central do grito, possibilitando a universalização de sentidos sobre o porquê gritam.

Paz (1982, p. 23) esclarece que "[q]ualquer que seja sua atividade e profissão, artista ou artesão, o homem transforma a matéria prima: cores, pedras, metais, palavras". E é isso que este trabalha objetiva mostrar, como Bonafim e Munch foram capazes de utilizar do sentimento, da percepção e da escolha vocabular e dos próprios recursos artísticos como cores, movimentos, traços, na transmissão de uma mensagem que atravessa o tempo e estabelece diálogos.

Destarte, este trabalho busca realizar uma análise comparativa entre os dois artistas citados. Para tanto, serão utilizadas as seguintes fundamentações teóricas: Bezerra (2009), Paz (1982), Sartre (2007) e Freud (2010). O uso desses estudiosos reforça a discussão que aponta como o

sentimento e a própria vida humana em sua fatalidade podem ser utilizadas pelos artistas na expressão de suas obras de arte.

O ser humano padece no mundo, compreende a sua finitude, apesar de ser difícil a sua aceitação consciente. O corpo, invólucro da consciência e do estado de ser e estar no mundo, é flagelado pelas vicissitudes da vida. Há uma busca dos sujeitos pelo fim de seus ciclos, e quando se se trata do psíquico que assola o corpo, o grito ecoa como uma mensagem do existir em um universo em que o sofrimento é inevitável.

METODOLOGIA

A realização do referido estudo, entre o poema ‘‘Grito’’ de autoria de Alexandre Bonafim e a obra de *O Grito*, de Edward Murch, é de natureza qualitativa, com o caráter bibliográfico, analítico e comparativo, estando inserida no campo de estudo das interartes, permitindo-se o desenvolvimento da leitura e interpretação de ambas as obras.

Assim, entende-se que como materiais de análise, para a realização do referido estudo, utilizaram-se o texto poético de Bonafim e a obra pictórica de Munch, enaltecendo-se de seus elementos estruturais, estéticos e simbólicos. Pela análise do poema, elementos entre a construção imagética, a escolha lexical e a disposição dos versos, foram pilares essenciais, neste processo de estudo e observação, gerando sentido ao poema. Já, na pintura, foram analisados elementos visuais, como cores,

trações, movimentos, composição espacial e a expressividade da figura central.

Estabelecendo, no entanto, aproximações, entre diálogos e a distintas linguagens, verbal e visual, possui como elementos basilares, a análise comparativa interartística, que de acordo com Ramos (2021), que as chamadas interartes, são compreendidas como um campo de investigação voltado às relações entre as diversas variações de linguagem, assim se aproximando dos elementos estéticos, simbólicos e expressivos. Ou seja, de acordo com Ramos (2021), tais correspondências podem ser observadas tanto no objeto artístico acabado quanto nos processos de significação e leitura crítica das obras.

Como suporte teórico-metodológico, utilizaram-se os estudos de Octavio Paz (1982), sobre linguagem poética e imagem; Sigmund Freud (2010), acerca do sofrimento humano e do mal-estar na civilização; Jean-Paul Sartre (2007), para a discussão sobre corpo, existência e consciência; e Alessandro Paciello de Castro Bezerra (2009), na análise intersemiótica da obra de Munch.

Dessa forma, o percurso metodológico consistiu na seleção das obras, no levantamento bibliográfico dos referenciais teóricos e na análise comparativa dos elementos simbólicos e existenciais presentes nas duas produções artísticas, visando compreender como ambas universalizam a experiência humana da dor, da angústia e do existir.

O GRITO EM EDVARD MUNCH: UMA ANÁLISE ARTÍSTICA E SOCIAL

O artista plástico Edvard Munch nasceu na Noruega em 12 de dezembro de 1863, tendo uma vida repleta de instabilidades emocionais. Perdeu ainda na infância a irmã mais velha e a sua mãe; acabou sendo criado pelo pai, o qual era militar. Estudou engenharia, mas dedicou-se à arte a partir de 1880, quando se matriculou em um curso de arte na Escola Real de Artes e Ofícios de Christiania. Falecera em 1944 na própria Noruega. Além da tela *O grito*, possui outras, tais como *Madonna* (1894) e *Morte no quarto da doente* (1893).

A seguir a tela em discussão:

Fonte: Wikipédia



A tela é composta de tinta a óleo, têmpera e giz pastel. Seu tamanho mede 91 x 73,5 cm e encontra-se na Galeria Nacional de Oslo, na Noruega. A figura central na tela é a de uma pessoa espantada, não havendo uma definição sobre o seu gênero, se masculino ou feminino, universalizando o ser em uma representação institivamente humana. A figura em sua indefinição enaltece a mensagem: o espanto diante ao espectador. Os traços ondulados, remetem a uma espiral, como uma pintura psicodélica oriunda de um delírio. Os movimentos da figura fundem-se ao cenário ao fundo, exceto à ponte, que, apesar de afunilar ao final, é retilínea em seus traços. O céu está em movimento, e o lago, também.

Conforme análise de Aidar (2011), a ponte simboliza a travessia de um momento difícil na vida de alguém. As figuras ao final da ponte, retilíneas, assim como a ponte, estabelecem um ponto de fuga à figura que grita. O fato de estarem em um canto, demonstra a partida, ignorando o clamor do ser que grita. O céu vermelho reflete a angústia e o sentimento de ameaça a qual a figura encontra-se.

No artigo *O Grito e o Mundo Contemporâneo: de Munch aos Emos*, Alessandro Bezerra (2009) traz uma discussão e análise acerca dessa tela. Sendo uma das responsáveis pela fundação do Expressionismo, movimento artístico do século XX, o autor realiza uma análise intersemiótica entre a tela e aquilo que propõe Peirce e Barthes. Situando que a Semiótica teria surgido no início do século XX, seria uma ciência recente. Sua base estaria na

filosofia da linguagem e nos estudos de Ferdinand de Saussure, sendo um dos precursores, Charles Peirce.

Ele esclarece que Peirce quis estudar os signos imagéticos para além exclusivamente da linguagem como fez Saussure, portanto, propôs uma classificação tripolar dos signos em ícone, índice e símbolo. Nesse sentido, em *O Grito*, os símbolos seriam os elementos do mundo real, tais como rio, seres humanos, pôr-do-sol e a ponte. E, mesmo que se possa identificar os símbolos, estes transmitem algo além de sua representação na imagem, como é a expressão da face da figura que grita. Paz (1982, p. 41) elucida que "A essência da linguagem é simbólica porque consiste em representar um elemento da realidade por outro [...].

Bezerra (2009) esclarece que em Barthes, na leitura de uma imagem, existiriam mensagens conotativas, isto é, os elementos percebidos na tela, e denotativas, a interpretação realizada pelo apreciador/observador a partir da cultura em que se encontra inserido.

O GRITO EM ALEXANDRE BONAFIM: O CORPO NA CLAUSURA DO MUNDO

O poeta Alexandre Bonafim, nasceu em Belo Horizonte no ano de 1976. Além da poesia, dedica-se à crítica literária e à tradução de outros poetas. Dentre os seus livros, pode-se citar desde a *Biografia do deserto* (2006), *Sagração das despedidas* (2009), *Sob o silêncio do anjo* (2009),

Arqueologia dos acasos (2010) e *Arquipélago do silêncio* (2011), passando por *Paraísos eternos como relâmpagos* (2025) até as mais recentes antologias *Escrever no grão de pólen*: antologia de haicas do Brasil, em participação com Liliane Machado e Fábio Júlio, e *Antologia selvagem*: um bestiário da poesia brasileira contemporânea (2025), em organização com Cláudio Daniel e Fábio Júlio. É mestre em Estudos literários pela UNESP, doutor em Literatura Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2012). Está professor de Literaturas de Língua Portuguesa e estrangeiras da Universidade Estadual de Goiás, campus Cora Coralina, e pesquisador do Programa de Pós-graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI), da mesma instituição. Atualmente realiza estágio pós-doutoral na Universidad Tres Febrero Argentina.

A seguir o poema do escritor a ser analisado:

GRITO

1 Um corpo é um cárcere
2 violenta o que somos
3 e o que não somos
4 até onde não estamos

5 Um cárcere onde
6 nos debatemos
7 contra o sangue
8 contra os ossos

9 Um corpo é um grito
10 de costas para a morte

(BONAFIM, 2020)

O poema de Bonafim, intitulado *Grito*, é composto estruturalmente por três estrofes e seus versos são irregulares. O primeiro verso inicia-se com o artigo indefinido "um", o qual demonstra a existência, mesmo que indefinida, do corpo de alguém no mundo. Há uma aproximação e intimidade com esse corpo, mesmo que desconhecido. O sujeito lírico prossegue em sua afirmação ao manifestar que esse corpo é um cárcere. Ao contrário de um corpo que constrói e que edifica a vida, ele é uma prisão.

No segundo verso continua dizendo que esse corpo e o próprio cárcere violentam o que o sujeito é. O corpo neste caso seria apenas um "invólucro" para a manifestação do ser em sua essência. Nesse sentido, ao se tornar um cárcere, privaria o ser de se expressar no mundo, inclusive até de construir novas possibilidades, uma vez que violentaria até o que ainda não se é e nem se está impedindo os avanços significativos na vida desse sujeito.

A segunda estrofe inicia igualmente com o artigo indefinido, evidenciando que esse cárcere também está para esse corpo em um propósito. De maneira paradoxal, o corpo em seu cárcere debate-se contra o sangue e os ossos, estrutura e mecanismo vital para o seu funcionamento. No entanto, dentro da linguagem poética, os ossos tornam-se como grades

desse cárcere, que precisa ser quebrado, e o sangue, em seu sentido fulminante, ressoa a batalha do ser contra seu corpo.

Na terceira estrofe, o sujeito lírico expressa que o corpo é um grito. Ele equivale a materialidade do corpo e sua existência ao clamor, isto porque, como menciona já no último verso, "de costas para a morte", frágil perante a imortalidade, nada pode fazer a não ser se entregar após tanto lutar em vida.

Em uma visão geral, esse corpo que luta perpassando os seus caminhos, vive as suas agruras e finda o seu destino entregue à morte, sem poder relutar.

UM GRITO EM SI: UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O POEMA DE ALEXANDRE BONAFIM E A PINTURA DE EDVARD MUNCH

Na relação entre as obras de arte de Munch e de Bonafim, há em evidência o sentimento profundo do ser que sobressalta a fisionomia e a própria linguagem. De nacionalidades diferentes e períodos artísticos e históricos distintos, a similaridade está em que o sofrimento, a dor, a angústia, são sentimentos que fazem parte do ser humano e isso sempre será retratado em suas criações. Se em Bonafim o corpo é um cárcere, em Munch o ser grita para se libertar de algo, que para Aidar, sobre o pintor, poderia ser um "autorretrato do artista com sua vida emocional bastante atordoada".

Paz (1982, p. 41) explica que:

> Antes de falar, o homem gesticula. Gestos e movimentos possuem significação. E nela estão presentes os três elementos da linguagem: indicação, emoção e representação. Os homens falam com as mãos e com o rosto. O grito atinge a significação representativa e significativa ao se aliar a esses gestos e movimentos.

Na tela e no poema, os gestos provocados pelo grito na face e no próprio corpo que grita indicam um estado de ser no mundo e o que lhe afeta, a emoção transborda as palavras e as cores para representar os sujeitos em seu estado de agonia. No capítulo sobre a imagem, Paz (1982) informa que a palavra imagem possui várias significações, dentre elas vulto e representação, neste caso quando falamos de uma escultura ou imagem de Apolo; figura real ou irreal que evocamos por meio da imaginação. Para o poeta, as imagens são expressões verbais, frase, ou o conjunto destas que, unidas, formam o poema.

O sujeito lírico, ao expressar que o corpo violenta o que somos e não somos, pluraliza; nós estamos inseridos, independente se masculino ou feminino, e muito menos a faixa etária, o ser humano padece por natureza. Paz (1982, p. 131) explica que "O poeta afirma que suas imagens nos dizem algo sobre o mundo e sobre nós mesmos e que esse algo, ainda que pareça um disparate, nos revela de fato o que somos". E isso também pode ser percebido por meio da indefinição de gênero da figura. "Até onde não estamos", ainda é um caminhar, é um atravessar de situações vivenciadas,

é um futuro para o sujeito lírico de Bonafim, e em Munch esse transitório pode ser percebido na ponte, são os homens que partem e a figura que fica e vem ao encontro do plano central e do nós que aprecia a tela, deixando a sua mensagem.

Enquanto seres sociais, os sofrimentos possuem origens diversas dentro do ser, e a tela e os poemas tocam em quem os analisam de uma forma universalizada, sem especificar a motivação, apenas que isso é uma fatalidade.

Em seu livro *O mal-estar na civilização, Freud* (2010, p. 14-15) aborda as três fontes de onde o sofrimento humano se originaria. A primeira seria o poder superior da natureza, a segunda a fragilidade dos corpos perante a vivência no mundo e a inadequação do ser humano perante as regras familiares, as do Estado e as da sociedade. Em Bonafim esse sofrimento é perceptível quando em seus versos o corpo padece enquanto um cárcere. Se o corpo está no mundo, ele está passando pelas normativas, as quais são inevitáveis. A natureza que se impõe ao corpo, levando-o à morte também é outra fatalidade. Isso mostra o quando os sujeitos são frágeis perante ao existir. Na tela de Munch isso também não é diferente.

O céu em tons quentes – vermelho e laranja –, ao intensificar na figura o ambiente de angústia, também se relaciona ao sangue do qual o ser do poema se debate. Paz (1982, p. 35) afirma que “coisas e palavras

sangram pela mesma ferida". Na tela e no poema esse sangramento funde-se.

Se no poema há um corpo no mundo, para Sartre (2007), o corpo é uma facticidade, ou seja, forma integral do existir, aquilo que se é, *Em-si*. Se em Bonafim o corpo é um cárcere, para Sartre, este corpo está no limite do mundo, ou seja, não é apenas algo que o ser humano porta, mas que também é em essência para si e para os outros. O cárcere é uma atitude do mundo que se impõe ao corpo limitando a amplificação da consciência, que para Sartre integra o corpo e não está para ele de forma separada. Sartre (2007, p.21) discute que:

> O ser-Em-si não possui um dentro que se oponha a um fora e seja análogo a um juízo, uma lei, uma consciência de si. O Em-si não tem segredo: é maciço. Em certo sentido, podemos designá-lo como síntese. Mas a mais indissolúvel de todas: síntese de si consigo mesmo. Resulta, evidentemente, que o ser está isolado em seu ser e não mantém relação alguma com o que não é. Os trânsitos, os vir-a-ser, tudo que permite dizer que o ser não é ainda o que será e já é o que não é, tudo é negado por princípio. Porque o ser é ser do devir e, por isso, acha-se para-além do devir. É o que é; isso significa que, por si mesmo, sequer poderia não ser o que é [...]

Se em Bonafim este corpo é e ainda não é (somos e não somos), para Sartre, o ser-humano é um *Para-si*, a sua consciência, que não está pronta,

definindo-se em um nada, ou seja, está em processo de construção e mudanças constantes. Sartre (2007, p. 244) explica:

> Assim, portanto, se queremos refletir a respeito da natureza do corpo, é preciso estabelecer em nossas reflexões uma ordem conforme à ordem do ser: não podemos continuar confundindo os níveis ontológicos e devemos examinar sucessivamente o corpo enquanto ser-Para-si e enquanto ser-Para-outro; e, para evitar absurdidades do gênero da "visão invertida", iremos compenetrar-nos da ideia de que esses dois aspectos do corpo, estando em dois níveis de ser diferentes e incomunicáveis, são irredutíveis um ao outro. O Para-si deve ser todo inteiro corpo e todo inteiro consciência: não poderia ser unido a um corpo. Similarmente, o ser-Para-outro é todo inteiro corpo; não há aqui "fenômenos psíquicos" a serem unidos a um corpo; nada há detrás do corpo. Mas o corpo é integralmente "psíquico".

A luta do corpo contra os ossos e o sangue é possível ser analisado à luz de Sartre enquanto uma batalha entre a consciência que busca sua liberdade, transcendendo a materialidade do corpo, mas este resvala na facticidade de um corpo finito em seu destino corpóreo.

O ser que grita, toma a consciência do seu existir e do seu estar no mundo, a angústia surge, pois apenas ele é responsável por si e por suas decisões finais a partir do cárcere com o outro. O grito é um clamor, mas também uma busca de sentido ao vazio que o ser humano busca preencher, pois é o nada que se constrói socialmente dando-lhe sentido nas marcas do corpo.

O corpo pode até carregar as marcas externas do mundo, mas é a consciência do estar no mundo que leva este corpo ao desespero.

Em Bonafim, o corpo é um grito de costas para a morte, uma espécie de sinédoque, uma vez que ele utiliza o corpo de fora geral como o próprio grito, totalizando-o. Já não é exclusivamente apenas uma parte daquilo que o corpo emite, mas em sua plenitude.

Na tela de Munch, o ser que grita está de costas para os dois humanos que partem. A morte, em termos de existência cronológica dos seres humanos, compreende a trajetória de uma vida que vai do nascer ao morrer, nesse sentido, a sucessão do tempo leva à mortalidade. O ser humano conforme avança no tempo, deixa o passado para trás e avança ao seu fim.

CONSIDERAÇÕES

A arte, seja ela qual for, é capaz de traduzir os sentimentos humanos. Mesmo circunscrita em um tempo e em um contexto histórico e cultural, é capaz de transcendê-lo, possibilitando uma reflexão e análise sobre a vivência do ser humano em uma sociedade repleta de mudanças, e isso pôde ser percebido em Bonafim e Munch.

A linguagem verbal e a dos traços e cores deixam uma mensagem que pode atravessar os séculos, a atemporalidade das criações se deu pela escolha precisa e pelo exercício constante dos artistas em pensarem as suas

criações. Conforme o estado de espírito do artista e do apreciador, é possível ver um céu que sangra, um interior que se debate, a busca por uma saída, pela morte que assola o ser humano.

A angústia, o sofrimento moldam a essência do ser, uma vez que o corpo, por ser matéria, se esvai, mas a historicidade do sujeito ao deixar as suas ações na memória da sociedade, permanece. E é essa permanência da tela de Munch que possibilita esta análise e sua relação com o trabalho de Bonafim.

REFERÊNCIAS

AIDAR, Laura. **O Grito:** obra expressionista de Edvard Munch. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/o-grito Acesso: 12 abr. 2026.

BEZERRA, Alessandro Paciello de Castro. O Grito e o Mundo Contemporâneo: de Munch aos Emos. In: Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul, 10., 2009, Blumenau. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2009. p. 1-15. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2009/resumos/R16-0649-1.pdf Acesso em: 12 abr. 2026.

BONAFIM, Alexandre. Grito. In: MACHADO, Carlos (org.). poesia.net, n. 445, 10 jun. 2020. Disponível em: https://www.algumapoesia.com.br/poesia4/poesianet445.htm Acesso: 12 abr. 2026.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. Tradução de José Octávio de Aguiar Castro. [*S. l.*]: CEI, [2010?]. Disponível em: https://l1nq.com/fqgshzy Acesso: 12 de abril de 2026.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 368 p. (Coleção Logos).

RAMOS, Eduardo. As interartes e seu lugar no contexto atual disciplinar dos cursos de graduação e pós-graduação em arte nas universidades brasileiras. **ouvirouver** Uberlândia v. 17 n. 2 p. 269-283 jul.|dez. 2021;

SARTRE, Jean-Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. Tradução de Paulo Perdigão. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOBRE OS ORGANIZADORES

KLLEBER MOREIRA DE MENDONÇA JUNIOR



Doutorando em Letras e Linguística - Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Interculturalidade, da Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Docência Universitária, pela Universidade Estadual de Goiás e especialista em Educação, Arte e Cultura, também pela instituição. Graduado em Letras- Português/Inglês pela Universidade Estadual de Goiás. Possui experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa e Brasileira, atuando principalmente nos seguintes segmentos: poesia portuguesa, literatura portuguesa, literatura brasileira, poesia brasileira. Atualmente é professor efetivo da rede municipal de educação de Sanclerlândia- GO.

klleberjunior@discente.ufg.br | Lattes | Orcid

FÁBIO JÚLIO DE PAULA BORGES



Licenciado em Letras - Língua Portuguesa, Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Inhumas. Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade, pela Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina. Pedagogo, pela UNIBF. Especialista em Linguagem, Cultura e Ensino, pela UEG, Câmpus Metropolitano - Unidade Inhumas. Atualmente coordenador em escola pública municipal.

fjulioborges1@gmail.com | Lattes | Orcid

SOBRE OS AUTORES

Amanda Fonseca da Silva
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como auxiliar de atividades educativas na Prefeitura de Goiânia – GO.
Lattes | Orcid | amandafonseca972@gmail.com

Ana Luiza de Oliveira
Graduada em Espanhol pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de Língua Espanhola).
Lattes | Orcid | analuiza2@discente.ufg.b

Ana Luíza Nascente Borges
Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG).
Lattes | Orcid | nascente@discente.ufg.br

Cristiane de Souza Araújo
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | 202212015@souunigoias.com.br

Ellen Carla de Oliveira Silva
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | 202210406@souunigoias.com.br

Ianne Gabrielle Duarte e Silva
Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS). Cursando pós-graduação, nível de especialização, em Docência do Ensino Superior e Neuropsicologia pela Faculdade Líbano. É professora na rede privada de ensino de Goiânia – GO.
Lattes | Orcid | nannegds@hotmail.com

José Elias Pinheiro Neto
Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH/USP). Líder do Grupo de Pesquisa LINTERFACES/CNPq
Lattes | Orcid | jose.pinheiro@ueg.br

Livia Cristhina Freitas e Souza
Professora Adjunta do Centro Universitário de Goiás-UNIGOIÁS. Especialista em Neuropsicopedagogia institucional inclusiva, orientação e supervisão escolar e tripla graduação em Letras: Libras pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Letras-Português/Inglês pela UNICV e Pedagogia pela Faculdade Intervale (MG).
Lattes | Orcid | professorafreitaslivia@gmail.com

Márcia Inez da Silva
Doutora em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás (UFG), Mestra em Arte pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e Graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). Possui especialização em Arte, Educação e Tecnologias pela Universidade de Brasília (UnB) e Políticas Públicas pela UFG. É professora efetiva da rede municipal de ensino de Goiânia e professora do Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | marciaprolicen@gmail.com

Mariana Gonçalves Rego
Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI/UEG). Graduada em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (UCB/DF). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa LINTERFACES/CNPq.
Lattes | Orcid | mariana.grego.mestrado@gmail.com

Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado
Doutora e Mestra em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Possui graduação em Letras – Português e Espanhol pela mesma instituição. Professora titular da Universidade Federal de Goiás.
Lattes | Orcid | patriciaracm@ufg.br

Raíssa Santos José
Mestra em Estudos Culturais, Memória e Patrimônio, pela Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Cora Coralina. Graduada em História pela Universidade Estadual de Goiás. Graduanda em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano - Campus Iporá e Graduanda do Curso Tecnologia em Produção Cultural pelo Instituto Federal de Goiás - Campus Aparecida de Goiânia. Especialista em Tutoria em Educação à Distância pela Faculdade Futura (GRUPO FAVENI). Especialista em Docência no Ensino Superior pela Faculdade Futura (GRUPO FAVENI), Atualmente Especialista em Desenvolvimento Territorial, Turismo e Gastronomia do Instituto Federal de Farroupilha - Câmpus São Borja. Atuou como professora de História, Sociologia. Filosofia e Geografia, no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás – Itauçu e como Coordenadora Museológica (trabalho voluntário) da Fundação Cultural e Museu da Memória Casa da Ponte - Itauçu / Goiás. É membro da Comissão Municipal de Folclore de Itauçu. Coordenadora de Biblioteca do Museu Casa da Ponte. Pesquisadora Assistente do Projeto (2021-2022): RETRATOS DO BENZER / 2020-2021 (Pesquisadora Assistente). La Labor (Assistente de Produção Executiva).
Lattes | Orcid | estoriasencantadas@gmail.com

Rodrigo Damacena Alves Costa
Especialista em Literatura Brasileira pela Faculdade Focus e em Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão pela Faculdade Iguaçu. É graduado em Letras pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atua como professor da rede privada de ensino em Goiânia e no Centro Universitário de Goiás (UNIGOIÁS).
Lattes | Orcid | rrdamacena@gmail.com

Solange Maria Moreira de Campos
Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestra em Mestrado em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade de São Marcos e Graduada em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É consultora pedagógica na área de Língua Portuguesa e atua como coordenadora de equipes de correção de provas de redação para várias instituições públicas e particulares.
Lattes | Orcid | solangemoreira@terra.com.br

Thaís Regina de Carvalho
Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Integra a Associação Brasileira de pesquisadores/as negros/as e a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPED. Coordena o GENINHAS - Grupo de Extensão, Pesquisa e Ensino em Educação das Relações Étnico-raciais (GENINHAS - GEPE/ERER). É professora efetiva da Universidade Federal de Goiás (UFG).
Lattes | Orcid | decarvalho@ufg.br

Thelma Carvalho de Souza
Especialista em Neuropedagogia, Psicanálise e Psicologia Transpessoal, com formação que evidencia aprofundamento nas interfaces entre educação, desenvolvimento humano e prática clínica. Possui tripla graduação em Letras/Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Goiás (2009), Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú (2013) e Psicologia pela Faculdade Anhanguera – Goiânia (2024).
Lattes | Orcid | thelmacs77@gmail.com

FOMENTO PARA A PUBLICAÇÃO DO LIVRO

Este livro é fruto da iniciativa **do ID Educacional (Instituto Dering Educacional)** em prol do desenvolvimento e fomento das ciências e pesquisa nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. Ressalta-se que o Instituto Dering Educacional assumiu parcialmente os custos de produção deste livro, proporcionando aos autores a oportunidade de contribuir para o conhecimento acadêmico sem qualquer ônus financeiro.

O projeto editorial do livro representa o compromisso do Instituto com a disseminação e propagação do conhecimento científico, bem como o estímulo à produção acadêmica, visando enriquecer o debate intelectual e promover avanços significativos nesses campos do saber.

O Instituto Dering Educacional acredita que investir no potencial dos pesquisadores, independentemente de sua titulação ou vinculação acadêmica, é fundamental para o desenvolvimento da sociedade como um todo, pois se torna uma forma de democratizar o saber produzido por diferentes pessoas em distintos espaços.

Agradecemos às organizadoras pela iniciativa e parceria, e aos autores que trouxeram significativas contribuições sobre a temática proposta neste e-book. Desejamos que este livro seja um instrumento para a promoção do diálogo, da criticidade e, claro, do avanço científico nos pensamentos e reflexões nas áreas de humanidades, linguagens, ciências sociais e artes. O intuito é que essa e outras obras como essa beneficiem estudantes, pesquisadores, profissionais dessas áreas do conhecimento e todos aqueles interessados no aprofundamento dos temas aqui propostos.

INSTITUTO DERING EDUCACIONAL | ID EDUCACIONAL
Editora

ID EDUCACIONAL

O Instituto Dering Educacional é um espaço que traz formas de aprender e dialogar com os conhecimentos de diversas maneiras. Em meio às diferentes experiências como todos viveram, vivenciaram e vivem a educação, o Instituto se posiciona com uma abordagem dinâmica de pensar a educação. Pensando nessas diversas realidades, oferecemos cursos, palestras, consultorias e formação na área educacional formal e não-formal, com foco nas áreas de humanidades, sociais, linguagens e artes. Pela abrangência dos nossos cursos e serviços, eles abarcam profissionais, estudantes e demais interessados.

Os cursos oferecidos pelo Instituto Dering Educacional são formações de aperfeiçoamento, capacitação e preparatórios, objetivando aprendizagens específicas. Por se tratar de cursos e programas de formação específica, oferecemos opções para todos os níveis de escolaridade. Nossa plataforma exclusiva conta com diversas opções de cursos que atendem às suas necessidades.

Quanto às publicações, o Instituto Dering Educacional possui uma editora que tem como intuito publicar e divulgar as pesquisas acadêmicas nas áreas de Ciências Humanas, Sociais, Linguagens e Artes. Entendemos que as discussões produzidas podem e devem ter um espaço de circulação, sendo sua validação ou contestação feita não apenas por um seleto grupo, mas por aqueles que busquem a leitura desses textos e possam utilizá-los para promover e potencializar diálogos entre os conhecimentos.

Gostaríamos de convidá-lo a explorar as nossas propostas e objetivos. Ao conhecer nosso site, realizar nossos cursos e descobrir como nossos serviços podem agregar valor à sua empresa, você verá como podemos caminhar juntos rumo ao sucesso.

Por isso, também ficaremos felizes de ser o palco para o seu sucesso, seja trazendo seus cursos para nosso instituto, publicando seu livro conosco, ou participando das nossas mentorias e consultorias. Além disso, nossas palestras são uma excelente oportunidade para compartilhar sua experiência com um público engajado. Junte-se a nós e vamos construir algo ainda maior!

editora
Instituto Dering
educacional

A EDITORA ID EDUCACIONAL TEM COMO INTUITO PUBLICIZAR AS PESQUISAS ACADÊMICAS NAS ÁREAS DE CIÊNCIAS HUMANAS, SOCIAIS, LINGUAGENS E ARTES. ENTENDEMOS QUE AS DISCUSSÕES PRODUZIDAS PODEM E DEVEM TER UM ESPAÇO DE CIRCULAÇÃO, SENDO SUA VALIDAÇÃO OU CONTESTAÇÃO FEITA NÃO APENAS POR UM SELETO GRUPO, MAS POR AQUELES QUE BUSQUEM A LEITURA DESSES TEXTOS E POSSA UTILIZÁ-LOS PARA PROMOVER E POTENCIALIZAR DIÁLOGOS ENTRE OS CONHECIMENTOS.

INSTITUTO DERING
EDUCACIONAL