



Artigo

Mediação Literária e Formação de Leitores: Um Olhar sobre *A Parte que Falta*, de Shel Silverstein

Ilsa Goulart

Universidade Federal de Lavras
ilsa.goulart@ufla.br| ORCID: 0000-0002-9469-2962

Nathália Andrade Karpinski

Universidade Federal de Lavras
nathikarpinski@gmail.com| ORCID: 0009-0005-3836-8112

Resumo

Este texto busca uma reflexão sobre a linguagem literária, a partir da perspectiva enunciativa-discursiva como interação verbal, como um fenômeno social contínuo, interativo e constitutivo da ação humana. Considera-se que a linguagem presente nas obras literárias, especificamente, nos livros de literatura infantil, contribui com a formação literária dos leitores, visto que atua na produção de saberes, permitindo aos leitores uma reflexão e uma sensibilização na interlocução com as experiências vividas, com o outro e consigo mesmo. Nessa vertente, o artigo tem por objetivo analisar os discursos produzidos pela mediação literária, com destaque aos aspectos subjetivos da linguagem literária na formação do leitor, a partir da obra *A parte que falta*, de Shel Silverstein, publicada pela Editora Companhia das Letrinhas em 2018. Subsidiado pela concepção enunciativa-discursiva de linguagem de Bakhtin (2003) e Bakhtin e Volóchinov (2006), o texto analisa a constituição do sujeito por meio da interação dialógica proporcionada pela narrativa literária. A análise destaca que a identificação dos leitores com o protagonista da obra, ocorre pela ideia de (in)completude, sinalizada em três eixos reflexivos em relação às experiências e interações sociais, em relação às experiências pessoais e em relação à formação leitora, as quais repercutem no



reconhecimento da identidade do leitor. Assim, a literatura desempenha um papel mediador na formação leitora, promovendo uma compreensão mais profunda de si e do mundo.

Palavras-chave: Mediação literária; Literatura Infantil; Linguagem literária; Formação de leitores.

Abstract

This text seeks a reflection on literary language, from the enunciative-discursive perspective as verbal interaction, as a continuous, interactive and constitutive social phenomenon of human action. It is considered that the language present in literary works, specifically in children's literature books, contributes to the literary formation of readers, since it acts in the production of knowledge, allowing readers to reflect and awareness in the dialogue with lived experiences, with the other and with oneself. In this regard, the article aims to analyze the discourses produced through literary mediation, with emphasis on the subjective aspects the literary language in the formation of the reader, based on the work *The Missing Part* by Shel Silverstein, published by Editora Companhia das Letrinhas, in 2018. Subsidized by Bakhtin's (2003) and Bakhtin and Volóchinov's (2006) enunciative-discursive conception of language, the text analyzes the constitution of the subject through the dialogical interaction provided by the literary narrative. The analysis highlights that the identification of readers with the protagonist of the work, occurs of the idea of (in)completeness and reflection on how social interactions have repercussions on the formation of identity. Thus, literature plays a mediating role in the formation of readers, promoting a deeper understanding of oneself and the world.

Keywords: Literary mediation; Children's Literature; Literary language; Formation of readers.

Resumen

Este texto busca una reflexión sobre el lenguaje literario, desde la perspectiva enunciativo-discursiva como interacción verbal, como fenómeno social continuo, interactivo y constitutivo de la acción humana. Se considera que el lenguaje presente en las obras literarias, específicamente en los libros de literatura infantil, contribuye a la formación literaria de los lectores, ya que actúa en la producción de conocimiento, permitiendo a los lectores reflexionar y sensibilizarse en el diálogo con las experiencias vividas, con el otro y consigo mismo elemento. En este sentido, el artículo tiene como objetivo analizar los discursos producidos por la mediación literaria, con énfasis en los aspectos subjetivos del lenguaje literario en la formación del lector, a partir de la obra *The Missing Part* de Shel Silverstein, publicada por la Editora Companhia das Letrinhas, en 2018. Subsidiado por la concepción enunciativo-discursiva del lenguaje de Bakhtin (2003) y Bakhtin y Volóchinov (2006), el texto analiza la constitución del sujeto a través de la interacción dialógica que proporciona la narración literaria. El análisis destaca que la identificación de los lectores con el protagonista de la



obra, ocurre a través de la idea de (in)completitud y la reflexión sobre cómo las interacciones sociales repercuten en la formación de la identidad. Así, la literatura juega un papel mediador en la formación de los lectores, promoviendo una comprensión más profunda de uno mismo.

Palabras claves: Mediación literaria; Literatura Infantil; Lenguaje literario; Formación de los lectores.

Introdução

*Porque la literatura es todavía esa metáfora de vida que sigue reuniendo a quien dice
y a quien escucha en un espacio común,
Para participar de un misterio,
para hacer que nazca una historia que al menos por un momento
Nos cure de palabra, recoja nuestros pedazos, acople nuestras partes dispersas,
traspase nuestras zonas más inhóspitas,
Para decirnos que en lo oscuro también está la luz,
para mostrarnos que en todo el mundo, hasta lo más miserable, tiene su destello.
María Teresa Andruetto (2013, p.25)*

Ao trazer para este texto uma reflexão sobre a linguagem literária adentramos pelas trilhas da subjetividade que a literatura nos oferece. Podemos questionar, assim como Andruetto (2013): “Para que escrever? Para que ler? Para que contar ou para que elegermos um bom livro em meio a tantas calamidades do mundo? Para responder a essas questões, a autora explica que o sentido da escrita consiste no que ela representa ao leitor, haja vista que o escrito pode ser o abrigo, a espera e a escuta do outro. Por essa razão a autora traz a definição de literatura, como “esa metáfora de vida”, que reúne em um único espaço quem diz ou escreve e quem lê ou escuta, como descrito na epígrafe.

Aqui temos duas concepções que embasam a discussão proposta: a dimensão discursiva da literatura, em que o ato de ler pode ser compreendido como uma prática dialógica (Goulart, 2023), em que o texto se torna um espaço de diálogo entre autor e leitor. Essa dimensão dialógica exigirá ou permitirá ao leitor uma “ação responsiva” frente ao texto, que incita a assumir uma posição diante do que o autor apresenta (Bakhtin, 2003).

A segunda refere-se à dimensão subjetiva de leitura a partir da relação única entre o leitor e o texto, com base nos estudos de Langlade (2013) e Rouxel, Langlade e Rezende (2013) e Goulart (2023, 2024). Ao discutir sobre a leitura como uma ação dialógica, mas também de trabalho intenso,



ou mesmo, exaustivo, decorrente desse encontro entre o leitor e o texto, Goulart (2023) aponta uma definição de leitura a partir de três situações que estão intimamente interligadas: uma que se refere à leitura como encontro solitário. Nesse encontro a ação realizada por um sujeito, ainda que outrem leia o texto, a compreensão leitora compete a este leitor, quando ao procurar romper o silêncio ou distanciar-se das vozes, barulhos, externos ou internos, estabelecendo diálogos na interioridade, mesmo que se encontre na presença de outras pessoas, entre rumores ou ruídos diversos.

Outra situação está relacionada à leitura como trabalho interior, em que este encontro com o texto é resultado de esforço intelectual de envolvimento, de atenção, de estudo, de estabelecer relações com leituras anteriores, de memorização, de compreensão, de assimilação. Por isso, “essa operação tem como característica a singularidade (subjetividade) e a efemeridade” (Goulart, 2023, p. 25).

Por fim, tem-se uma reflexão sobre a leitura como um ato de formação e de transformação interior. Essa situação da ação leitora remete a processos interiores em interlocução com as experiências vividas, que remete a quem somos, ao reconhecimento de nossa identidade, daquilo que desejamos, das escolhas e do modo de ser, pensar e agir. Essa caracterização do ato de ler sugere a “ativação dos processos cognitivos e afetivos, num imbricamento entre racionalidade e sensibilidade, em busca de admitir saberes não construídos, de reconhecer-se como sujeito aprendente, de propiciar um encontro de características que nos constituem enquanto sujeito-leitor” (Goulart, 2023, p. 26).

Com base nessas dimensões teóricas, neste texto procuramos articular duas reflexões: uma que considera que a linguagem constitutiva da ação humana, que se manifesta de modo verbal (pela oralidade e pela escrita) e de modo não verbal ou multimodal (pela imagem, pelo som, pelos gestos, pelas expressões corporais, entre outras), entendendo a linguagem como forma de expressão dos sujeitos, de comunicação, de interação social, como ação dialógica. Outra, que compreende a linguagem literária nas obras literárias, especificamente, nos livros de literatura infantil, constitui-se uma manifestação concreta de ação dialógica e contribui de modo direto na formação literária dos leitores, visto que atua na construção do conhecimento, permitindo a reflexão e a sensibilização, na interação com o mundo, com o outro e consigo mesmo.



Nessa direção, propomos como questão problema: Quais discursos são produzidos pela mediação literária de uma obra de literatura infantil, de modo a contribuir com a formação de leitores mais reflexivos? Como a leitura literária pode contribuir de modo mais efetivo na formação leitora de futuros professores?

Para realizar um trabalho reflexivo sobre a linguagem literária selecionamos a obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein, por trazer uma narrativa sensível que permite uma reflexão mais adensada do tema que, conforme Bakhtin e Volochinov (2003), representa a especificidade de cada enunciado concreto, sendo único e não recorrente em outros contextos. O tema da enunciação emerge das interações entre os interlocutores, da entonação, das condições temporais e espaciais, entre outros elementos essenciais para a formação de um enunciado concreto.

Entendendo a literatura como um direito essencial na formação humana (Candido, 2004), na dimensão estética, artística e social, esse artigo tem por objetivo analisar os discursos produzidos pela mediação literária, com destaque aos aspectos subjetivos da linguagem literária na formação do leitor, com base na obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein.

A partir da concepção enunciativa-discursiva de linguagem de Bakhtin (2003), realizamos um estudo de campo (Gil, 2002), de abordagem qualitativa, em que analisamos a constituição do sujeito por meio da interação dialógica proporcionada pela narrativa literária. Para o tratamento dos dados optamos pela Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiuzzi, 2006, 2007). Como instrumento de produção de dados elaboramos questões semiestruturadas, organizadas em forma de roda de conversa, denominadas de oficinas literárias, realizadas com 15 graduandas matriculadas no quinto semestre do curso de Pedagogia¹, durante o ano de 2024.

Para compor a reflexão proposta buscamos nos estudos de Bakhtin (2003) e Bakhtin e Volochinov (2006) a concepção de linguagem como um fenômeno social contínuo e interativo. Outro subsídio teórico trata-se do conceito de experiência de leitura como uma prática social concreta e sensível vivida pelos leitores, conforme os estudos de Rosenblatt (1995) e Petit (2013, 2019); da concepção de leitura literária de Yunes (1995) e Goulart (2023) e da formação literária dos leitores.

¹ Trata-se de uma universidade pública, localizada em um município do Sul de Minas Gerais, Brasil.



Assim, propomos, ao longo desse estudo, refletir sobre o papel da literatura na formação de leitores críticos e sensíveis, em interlocução com outras vozes presentes no texto.

O Texto Literário como Espaço de Interlocução

A partir da concepção de que linguagem como o elo de conexão entre o sujeito e mundo, Bakhtin e Volóchinov (2006) ressaltam que o sujeito está intrinsecamente ligado à linguagem, sua existência e constituição são moldadas por ela. A fala não se forma na individualidade, mas no encontro com a fala do outro; o sujeito não pode existir isoladamente, mas se desenvolve na interação com outros indivíduos. Conforme a perspectiva bakhtiniana, as “relações dialógicas [...] são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo que tem sentido e importância” (Bakhtin, 2003, p. 47).

Podemos compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas referindo-se a um ato interior de relação entre as múltiplas vozes interiores que estabelecem uma interlocução verbal, com o visto, ouvido, percebido, em outros momentos, com outras pessoas, em outros tempos e lugares (Bakhtin, Volóchinov, 2006, p. 125). Por isso, o conceito de dialogismo abrange mais do que a interação física entre duas pessoas que dialogam e se escutam. A relação dialógica acontece na oralidade, como também se manifesta na escrita, nos gestos, no pensamento, no silêncio, envolvendo uma troca simbólica e reflexiva que transcende a oralidade.

Segundo Bakhtin e Volóchinov (2006), cada expressão verbal é um ato de fazer, uma manifestação ativa que não apenas transmite palavras, mas também atitudes e intenções. A linguagem não ocorre de forma isolada, mas sim em um diálogo coletivo no qual múltiplas vozes se fazem presentes, visto que “é possível falar que toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma de uma troca de enunciados, isto é, na forma de um diálogo” (Volóchinov, 2019, p. 272).

Para Bakhtin (2003, p. 323), “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Os enunciados, nesse sentido, estão entrelaçados com outros enunciados, de modo que adquirem sentido e significado completos



apenas ao estabelecerem essas relações dialógicas. Essa dinâmica revela como a linguagem é constituída por múltiplos pontos de vistas e diferentes influências, sendo, por tanto, uma construção interativa e social.

O diálogo é uma dimensão ética necessária nas relações entre os sujeitos. O diálogo não precisa ser face a face ou explicitamente endereçado a alguém, pois, ao falar, sempre nos dirigimos a outro e retomamos o que já foi dito por outros, mesmo sem saber quem esse outro é (Silva, 2013). O dialogismo de Bakhtin (2003) aborda a natureza do diálogo em várias dimensões. Dessa maneira, dialogamos não apenas com as palavras, mas também com recursos não verbais, como gestos e expressões visuais. Dialogamos com todos os discursos e múltiplas vozes que nos cercam, integrando e respondendo às diversas perspectivas e contextos que encontramos.

Ser significa comunicar-se pelo diálogo. Quando termina o diálogo, tudo termina. Daí o diálogo, em essência, não poder nem dever terminar [...]. Tudo é meio, o diálogo é o fim. Uma só voz nada termina e nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência (Bakhtin, 2003, p. 293).

O diálogo é essencial para nossa existência, uma vez que somos moldados pelo que dizemos e como expressamos nossos discursos. Através do diálogo, construímos nossa identidade e compreensão do mundo, revelando assim a importância da comunicação na formação do indivíduo e na interação social. Cada enunciado estabelece relações dialógicas com diversos outros, cada um carregando suas próprias vozes. Os enunciados estão sempre associados a uma atividade humana, realizada por um sujeito que ocupa uma posição na sociedade e na história (Silva, 2013).

Na teoria bakhtiniana, polifonia não se resume à simples presença simultânea de múltiplas vozes, mas representa um dialogismo levado ao extremo na esfera literária (Silva, 2013). Este conceito implica em uma complexa interação entre as vozes do autor e dos personagens na obra, caracterizada por cinco condições essenciais: as vozes devem ser plenivalentes, equipolentes e imiscíveis, garantindo uma consciência mútua e igualdade de poder.



Leitura Literária e Formação Leitora

A compreensão de leitura não é a mesma na sociedade, nem mesmo no campo acadêmico, de acordo com Goulart (2023, p. 20), por vezes, vista como uma prática reconhecida, valorizada, incentivada na sociedade. Em outras, mostra-se ainda uma ação temida, evitada ou rechaçada, isso porque “essa percepção oscilante varia em relação às experiências impregnadas culturalmente”.

Ao discutir sobre leitura como prática incorporada que envolve o corpo, o espaço e as relações interpessoais, Chartier (1994, p. 16) destaca que não se trata apenas de “uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros”. Essa perspectiva amplia o ato de ler para além de uma atividade puramente intelectual, integrando elementos como a postura do corpo, os gestos e ações que realizamos ao ler e a imaginação, o que enriquece o processo de leitura como um todo.

Sob outra ótica, Martins (1994, p. 30) afirma que a leitura deve ser entendida como um “processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Essa definição amplia a noção de leitura, que é frequentemente limitada ao texto escrito, mas que inclui a interpretação de imagens, ideias, paisagens e outras manifestações culturais. Cada forma de expressão carrega significados próprios e demanda um processo interpretativo e dialógico, seja com textos verbais ou não verbais. Ao considerar essas perspectivas, a leitura na infância assume um papel importante na formação de leitores e na expansão de suas competências interpretativas em diferentes linguagens.

Ler, portanto, vai além da simples decodificação de palavras; trata-se de construir sentido a partir de interações com diversas linguagens e formas de expressão. Esse processo dialógico implica uma relação ativa entre o leitor e o objeto lido, em que o sentido não está dado, mas é construído de forma dinâmica, em um movimento constante de interpretação e reelaboração. Bakhtin e Volóchinov (2006) sugerem que o “diálogo” pode ser compreendido em um sentido mais amplo, não restrito à comunicação verbal direta, mas englobando todas as formas de comunicação, sejam elas verbais ou não verbais. Nesse sentido, o ato de ler é, em si, um processo comunicativo e interativo, que se manifesta em múltiplas formas, sejam elas textuais, visuais ou simbólicas.



Martins (1994, p. 30) nos lembra que "o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano", o que reforça a ideia de que a leitura é uma prática ampla, intrinsecamente conectada com a cultura e a história. Ao envolver o leitor em um processo de interação com essas diversas formas de expressão, a leitura se caracteriza como um acontecimento histórico, estabelecendo uma relação dialógica entre o leitor e o objeto lido. Como afirma Volóchinov (2019, p. 272), "toda comunicação ou interação discursiva ocorre na forma de uma troca de enunciados, isto é, na forma de um diálogo". Essa relação é marcada por camadas de significados que são constantemente reinterpretadas, tanto pelo contexto de produção quanto pelo repertório individual do leitor.

Ao pensarmos em leitura literária, essa interconexão entre os níveis de leitura se torna ainda mais relevante. Petit (2013, p. 40) questiona: "De que maneira a leitura, e em particular a de obras literárias, contribui para a elaboração da subjetividade?" Em primeiro lugar, Petit (2013, p. 41) destaca que "a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado". Esse espaço é essencialmente individual e não está sujeito à interferência externa, configurando-se como um refúgio pessoal. Nesse sentido, a leitura literária não apenas oferece escapismo, mas também possibilita uma experiência de introspecção.

Ademais, a questão da identificação é muito discutida na obra de Petit (2013, p. 45), que aponta que "trata-se talvez, antes de tudo, de uma busca de simbolização". Essa busca se conecta à experiência de leitura, onde o leitor projeta suas emoções e vivências nas narrativas literárias, permitindo uma interação com o texto. Petit (2013, p. 54) também menciona que a leitura literária pode ser "um lugar de perdição", relacionado à "experiência da falta e da perda". Esse aspecto sugere que a literatura não apenas reflete a realidade, mas também provoca a confrontação com as lacunas e ausências que permeiam a vida do leitor.

Por último, a autora aponta que a leitura literária pode facilitar "a transição para outras formas de vínculo social", promovendo "a construção de uma identidade plural, mais flexível, mais adaptável, aberta ao jogo e às mudanças" (Petit, 2013, p. 55). Essa flexibilidade em sua formação de identidade, favorecida pela experiência literária, permite que os leitores se tornem mais receptivos às transformações sociais e culturais.



Nesse mesmo sentido, Antônio Cândido (2004, p. 174) define literatura como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura. Para ele, a literatura deve ser compreendida como um direito humano fundamental, desempenhando um papel indispensável na humanização e na formação da personalidade do ser humano. Cândido (2004) destaca que a literatura se manifesta em todas as épocas e de diversas formas, pois o ser humano não consegue viver sem ela.

Além de sua função humanizadora e de ampliação da visão de mundo, a literatura também carrega o que o Cândido (2004) denomina de conhecimento intencional: o desejo consciente do escrito de transmitir uma mensagem específica ou expressar sua posição social ao leitor. É nesse ponto que se insere a ideia de literatura social, que reflete e dialoga com os acontecimentos da sociedade. O autor ainda ressalta que as questões sociais podem representar desafios para a disseminação da literatura, tornando evidente a necessidade de ações governamentais e uma organização cultural que favoreçam o acesso a literatura a toda sociedade.

Experiência de Leitura e Formação Literária

A formação leitora decorre de uma relação dialógica entre o sujeito e o texto, provocada por uma experiência de leitura. De acordo com Rosenblatt (1995), ao trazer uma discussão sobre a literatura como “exploração”, aponta a concepção de leitura como um processo ativo e significativo, que decorre de uma participação intensa do leitor com a obra literária, que contribui para uma experiência de criação de significado, o que denomina de experiência de leitura.

A literatura consegue reproduzir as complexidades das interações humanas, emoções e dinâmicas sociais, oferecendo ao leitor perspectivas que podem ativar estruturas psíquicas, afetivas cognitivas e subjetivas, que ampliam a compreensão sobre o contexto social. Compreendemos que a “experiência literária ganha seu significado e força a partir da maneira como os estímulos presentes na obra literária interagem com a mente e as emoções de uma leitura em particular” (Rosenblatt, 1995, p. 35, tradução nossa)².

² “a literary experience gains its significance and force from the way in which the stimuli present in the literary work interact with the mind and emotions of a particular reader” (Rosenblatt, 1995, p. 35).



Em seus estudos, Petit (2013) realizou diversas entrevistas com diferentes sujeitos sobre a leitura e a experiência do leitor com os livros. Nesse percurso, deparou-se com a subjetividade dessa experiência, em que cada pessoa trouxe seus diferentes olhares sobre os textos e expressando seus próprios desejos.

Entendemos que a formação do leitor não acontece de forma única e acabada, mas vai se construindo a partir do seu contato com o texto, pois “o leitor não consome passivamente um texto, ele se apropria dele, o interpreta, deturpa seu sentido, desliza sua fantasia, seu desejo, suas angústias entre as linhas e as mescla com as do autor” (Petit, 2013, p. 27). Essa interação faz parte da formação leitora, uma vez que as experiências anteriores, a forma de interpretar, a visão de mundo e a maneira como cada texto se transforma dentro de cada indivíduo, são únicas e singulares.

Durante suas pesquisas, Petit (2013) observou que muitas pessoas tiveram a sorte de contar com livros em casa e uma influência leitora no seio familiar, enquanto outras tantas não tiveram a oportunidade de ter contato com os livros. No entanto, essa realidade pode ser transformada a partir de um encontro. Assim, “o que podem fazer os mediadores de livros é, certamente, levar as crianças – e os adultos – a uma maior familiaridade, uma maior naturalidade na abordagem dos textos escritos” (Petit, 2013, p. 29).

Uma maneira de promover essa mediação é “propor aos leitores múltiplas ocasiões de encontros inéditos, imprevisíveis, onde o acaso tenha sua parte, esse acaso que às vezes faz as coisas tão bem” (Petit, 2013, p. 29). Ao apresentar uma variedade significativa de obras, certamente algumas delas tocarão os leitores de alguma forma. Em vez de propor abordagens rígidas e fixas com a leitura, é necessário criar espaços onde seja possível discutir livremente e permitir que os leitores constroem seus próprios caminhos.

De acordo com Petit (2019), a criança, desde muito cedo, transforma o texto em brincadeiras, e o reinventa de diversas maneiras. Dessa forma, ela não apenas recebe o texto passivamente, mas o modifica ativamente. E esse processo é dinâmico e contínuo, “durante a vida inteira, de forma discreta ou secreta, um trabalho psíquico acompanha essa prática, os leitores escrevem sua própria geografia e sua própria história entre as linhas lidas” (Petit, 2019, p. 52).



A relação construída entre o leitor e a obra pode “abrir tempos, espaços onde o desejo de ler possa traçar seu caminho, é uma postura que se deve manter muito sutilmente para que dê liberdade, para que não seja sentida como uma intromissão” (Petit, 2013, p. 26). Sendo assim, é muito importante a formação leitora de professores e futuros professores, pois “isto supõe, por parte do “mediador”, um trabalho sobre si mesmo, sobre seu lugar, sobre sua própria relação com os livros” (Petit, 2013, p. 26).

Para que o trabalho com a literatura seja significativo, é necessário que o mediador possua uma formação literária e esteja em constante contato com obras literárias, a fim de enriquecer o seu repertório e que possa, assim, compartilhá-lo com os futuros leitores. Nesse contexto, a experiência literária é essencial para as futuras professoras, pois é por meio dessas vivências que irão adquirir ferramentas necessárias para conduzir seus alunos a abrirem caminhos para uma leitura reflexiva e enriquecedora.

Vale ressaltar que a experiência literária não se caracteriza como uma prática de leitura prazerosa, mas uma ação reflexiva, que permite ao leitor um olhar para sua própria vida, o que nem sempre se define como um deleite, mas antes como um esforço pessoal. Por essa razão, Petit (2013, p. 31) afirma que suas pesquisas têm como objetivo compreender “como a leitura pode ajudar as pessoas a se construírem, a se descobrirem, a se tornarem um pouco mais autoras de suas vidas, sujeitos de seus destinos”.

Outro estudo que dialoga com essa perspectiva é a pesquisa de Yunes (1995), que considera que a leitura não pode estar relacionada somente a prazer, como algo aleatório, como algo definitivamente de deleite, até porque o ato de ler como prazer requer um aprendizado desse leitor. A manifestação do prazer de ler trata-se de uma ação que precisa ser vivenciada, estimulada, acompanhada, para que se criem situações ou experiências subjetivas, a partir da produção de sentidos, o que irá caracterizar esse leitor como sujeito.

A formação do leitor, de acordo com Yunes (1995), precisa ser repensada a partir de alguns aspectos a que a leitura remete, como a memória, a (inter)subjetividade, a in(ter)pretação, a fruição, a intertextualidade, a escrita. A memória refere-se ao aspecto de que o leitor é um sujeito histórico e social, encontra-se situado em um determinado tempo e localidade. Essa perspectiva se alinha ao propósito do nosso estudo, que desenvolveu uma reflexão subjetiva a partir da leitura de uma obra



literária, permitindo aos leitores se reconhecerem como protagonistas de suas próprias histórias e processos de construção pessoal.

Nesse sentido, Goulart (2024, p. 42) aponta que a reflexão sobre o contexto narrativo e traz como ênfase que a subjetividade da leitura, dará visibilidade a essa relação que se efetiva na intimidade – intensa e profunda – entre o leitor e o texto. Por isso essa “relação parte de um ato de experiência em que a compreensão leitora mobiliza ações interiores – cognitivas e afetivas –, possibilitando a transformação, ou seja, o leitor sai de um estado de conhecimento e avança a outro com um saber mais elaborado, ampliado ou mais reflexivo que o anterior”.

Um Olhar Reflexivo a Partir do Livro “A Parte que Falta”

Este estudo traz um recorte de uma pesquisa mais ampla, que considerou a realização de oficinas literárias como parte do produto educacional (Karpinski, 2025). Neste texto, destacamos a análise dos discursos produzidos pela mediação literária, com destaque aos aspectos subjetivos da linguagem literária na formação do leitor, com base na obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein, desenvolvidos em uma das atividades da oficina. As oficinas literárias foram organizadas em 3 encontros formativos³, de 2 horas, que aconteceram quinzenalmente com 15 estudantes, matriculadas do 5. semestre do curso de graduação em Pedagogia, de uma universidade pública, do Sul do Estado de Minas Gerais, Brasil. Os sujeitos integrantes da pesquisa possuíam faixa etária entre 20 e 26 anos, todas do sexo feminino e iniciantes em práticas de estágio obrigatório na educação infantil.

Neste estudo, priorizamos os dados produzidos a partir do terceiro encontro, no qual propusemos uma oficina literária com base na obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein. Inicialmente, organizamos uma roda, questionamos se conheciam a obra e exploramos a capa, a autoria da obra e realizamos a leitura do texto, juntamente com as ilustrações.

³ As oficinas aconteceram no horário da disciplina. No primeiro encontro apresentou-se os aspectos teóricos que subsidiam a concepção de leitura, de leitura literária e de mediação literária. No segundo encontro oportunizou-se situações de leitura com materiais diferenciados, como: livros de literatura infantil, fantoches, palitoches, fantasias, entre outros, para manuseio e elaboração de atividades literárias com crianças, com intuito de ampliar o contato as possibilidades de mediação literária com as crianças. No terceiro encontro explorou-se reflexões discursivas sobre a obra “A parte que falta”, de Shel Silverstein.



Figura 1. Capa do livro.



Fonte: Arquivo das autoras.

A obra *The Missing Piece* foi publicada em 1976, pelo autor e ilustrador Sheldon Allan Silverstein, teve a tradução para o português de Alípio Correia de Franca Neto, como: "A parte que falta", pela editora Companhia das Letrinhas, em 2018. A obra de literatura infantil narra a jornada de uma personagem circular em uma busca pela parte que falta em si mesmo. O protagonista percorre um caminho encontrando partes que são grandes demais ou muito pequenas, e que não se encaixam perfeitamente. Durante essa busca, o protagonista vive experiências marcantes e interage com diversas "partes", elaborando diálogos interiores que contribuem para a formação de sua própria identidade.

A obra tem um toque minimalista, com design gráfico nas cores preto e branco, o que remete a uma tendência dos movimentos artísticos, culturais e científicos que percorreram diversos momentos do século XX. Na capa e em toda a obra se percebe o uso de traços leves, de poucas ilustrações, as quais aparecem sem preenchimentos coloridos. A escrita do texto é distribuída em harmonia com a ilustração. Há um cuidado do autor e ilustrador em fazer uso de poucos elementos



gráficos nas imagens. Caracteriza-se como um livro ilustrado ao combinar os “dois níveis de comunicação, o visual e o verbal”, conforme denominam Nikolajeva e Scott (2011, p. 13).

A narrativa do livro traz uma história de um protagonista de formato circular, com uma parte faltando em si. Um dia a personagem sai em busca da parte que lhe falta para que se sinta completa. Durante essa busca, o protagonista vive experiências marcantes e interage com diversas “partes” que encontre no caminho. Tais experiências podem ser vistas como diálogos, contribuindo para a formação de sua própria identidade. Ao enfrentar uma série de obstáculos durante a sua jornada, a personagem chega à descoberta de que, na verdade, nunca precisou de nenhuma outra parte, pois já era inteira em sua essência.

A obra articula texto e imagem, permitindo ao leitor uma atitude autônoma do olhar que transita pelas páginas desbravando a narratividade da paisagem, ampliando o letramento visual (Goulart, 2024). A apropriação da linguagem literária e estética da obra requer um acompanhamento e uma medição, visto que tanto texto verbal quanto o visual requerem uma leitura daquilo que se encontra nas entrelinhas, exige “ir além da dimensão daquilo que se apresenta frente ao olhar” (Naves; Goulart, 2023, p. 13), a fim de se criar as relações de sentidos com as expressões e detalhes que não estão em destaque, que não são pronunciáveis ou não são visíveis na linguagem literária.

O que se revela na obra de forma sensível é a harmonia entre a simplicidade da estrutura textual e das ilustrações, criando uma relação fluida entre imagem e palavra que potencializa a interpretação e construção de sentido da história. Essa interação proporciona ao leitor uma experiência que vai além da narrativa, permitindo uma reflexão mais profunda sobre a busca pela completude e o autoconhecimento.

Ações Dialógicas em Eixos Reflexivos: em Busca da Formação Literária

Com base em um estudo de campo (Gil, 2002), de abordagem qualitativa, optamos pela Análise Textual Discursiva (Moraes & Galiazzi, 2006, 2007). Como instrumento de produção de dados utilizamos questões semiestruturadas, organizadas em forma de roda de conversa, a que



denominamos de oficinas literárias, realizadas com 15 graduandas matriculadas no quinto semestre do curso de Pedagogia, durante o ano de 2024⁴.

Ao realizar a leitura do livro “A Parte que Falta”, de Shel Silverstein, estimulamos as estudantes a falarem sobre as impressões e sentimentos provocados pela leitura do texto, fazendo relações entre os sentidos do texto, o contexto social, a condição pessoal e a formação como futuras educadoras.

Desse modo, a análise dos dados gerados seguiu as três fases previstas pela Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiuzzi (2006, 2007): a unitarização, com a divisão das respostas em partes menores, a partir de palavras que expressões correlacionadas; a categorização, com a aproximação temática dos fragmentos e o metatexto, em que buscamos a interpretação dos excertos em diálogo com os estudos teóricos. A partir da análise dos dados foi possível apontar três eixos discursivos que se apresentam correlacionados entre si, balizados por reflexões sobre: (a) a relação entre as experiências sociais e afetivas, (b) a relação entre texto e si mesmo, (c) a relação entre o texto e a formação leitora.

(a) *Reflexão sobre as experiências sociais e afetivas*

Ao iniciarmos a conversa sobre o que representava a expressão “a parte que falta”, uma das estudantes comentou que: “na verdade era algo desconhecido até então para a personagem, era uma parte que ela não sabia o que era, na cabeça dele era algo que o completava” (E2). A reflexão, então, apontou que a “parte que falta” representava uma busca interior da personagem, evocando temas de autoconhecimento e completude.

Comentamos que, na vida, estamos constantemente buscando essa “parte que falta” e, muitas vezes, sentimos essa incompletude, especialmente ao nos compararmos com os outros. Essa sensação de falta pode nos levar a uma reflexão mais aprofundada sobre nossa própria identidade e sobre como as relações que estabelecemos influenciam nossa percepção de nós mesmos. A

⁴ Para manter o compromisso ético assumido com a pesquisa por meio do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COEP), no CAAE, n. 59191422.0.0000.5148, com parecer aprovado n. 5.488.971, não será mencionado o nome das estudantes. As respostas foram identificadas por E (estudante) seguidas de um número, nem será mencionada a disciplina e a universidade em que aconteceu a atividade de formação literária.



teoria de Bakhtin (2003) ressalta que o “eu” se forma na relação com o “outro”, e é nessa interação que construímos nossa identidade como sujeitos.

Ao perguntarmos sobre o que achavam que representava essa parte que falta no início da história, tivemos como resposta uma reflexão balizada pelas experiências do contexto social e afetivo, como por exemplo, a resposta da E4: “A gente está com uma dorzinha no pé, na pontinha do dedo, mas se a gente se deparar com uma pessoa que tem a falta desse pé, a gente imagina, nossa, essa dor não é nada, é mais ou menos isso. Então, o que nos falta às vezes é algo que para um outro já era essencial. Então, acho que é uma reflexão”. A E2 responde: “A gente pode conviver com o que nós temos e melhorar nisso. Só saber usar, só saber traduzir isso para algo melhor. Eu acho que é isso”. Podemos observar que a reflexão feita pela estudante parte de uma situação de empatia, que compara o que sente e o modo como percebe as coisas, em correlação à percepção e aos sentimentos do outro. Este comentário permite apontar a transição de ideias, de percepções, de sentimentos que a linguagem literária permite ao leitor, que traz reflexões e comparações entre modos de percepção egocêntrica e de empatia. Por essa razão, consideramos que a leitura de uma obra literária se constitui de uma ocorrência individual e única, que envolve movimento interior, que aciona aspectos cognitivos e afetivos de um determinado leitor (Rosenblatt, 1995).

Uma das estudantes refletiu sobre a constante sensação de incompletude vivenciada por muitas pessoas, especialmente em um contexto social marcado pela comparação. Ela observou que, frequentemente, ao alcançar algo desejado, percebe-se que a satisfação esperada não corresponde àquilo que se imaginava. Essa busca contínua por “algo que falta” acaba sendo alimentada pelas experiências alheias, que muitas vezes despertam o desejo de viver o que o outro vive. No entanto, nem sempre aquilo que parece ideal para o outro é o que realmente faz sentido em determinado momento da vida.

Ao abordar as emoções e os sentimentos que essa história desperta, refletimos que podemos identificar essa narrativa com vários momentos de nossas vidas: algumas situações “encaixam”, outras nem tanto; há momentos de conquistas e quedas, como o personagem ao escalar montanhas e rolar para baixo. Essa dualidade reflete os ciclos da vida, onde enfrentamos obstáculos e celebramos vitórias. Em uma das falas, uma aluna observou: “então acho que isso quer dizer que, a gente pode passar por várias fases da nossa vida e não precisa necessariamente ser infeliz, né?”



(E4). A linguagem literária embora constitui-se a partir de diferentes situações hipotéticas e secundárias, de alguma forma, estabelece diálogos interiores com o leitor. Por isso, quando ocorre uma interação entre o leitor e a obra, a linguagem literária assume a função de esclarecer e enriquecer as experiências individuais de leitura (Rosenblatt, 1995).

A partir dessa reflexão, podemos reconhecer que a literatura estabelece um diálogo com nossas experiências, promovendo transformações na nossa constituição como sujeitos. Como Bakhtin (2010, p. 323) observa, “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva”. Os enunciados do autor não apenas ecoam em nossas vozes internas, mas também nos convidam a reconsiderar e reinterpretar nossa própria história e o contexto social em que estamos inseridos.

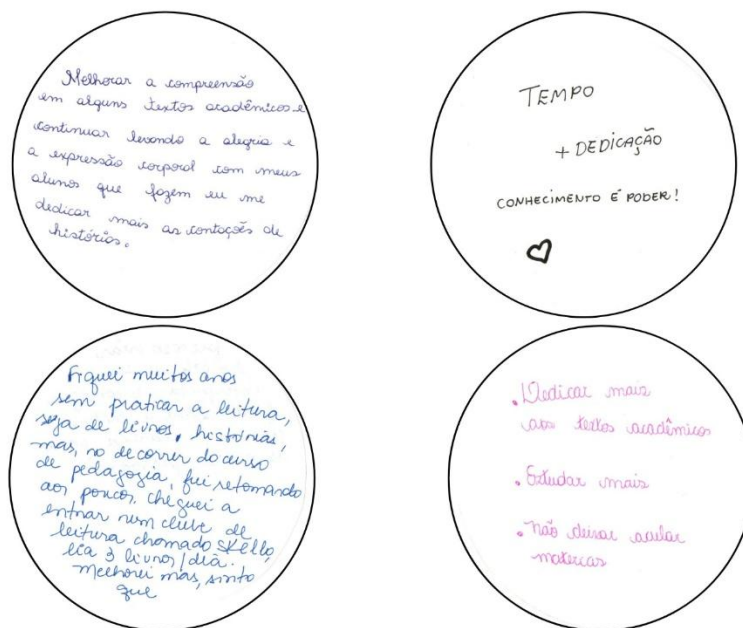
(b) *Reflexão sobre si mesmo*

Outra questão colocada foi sobre o que a personagem aprende sobre si mesmo ao longo da história. Notamos que, no início, a personagem se interessa por pequenas belezas, como flores e borboletas, mas, com o tempo, essas distrações que o faziam feliz são deixadas de lado em sua busca pela “parte que falta”. Ela só recupera a apreciação pelo que a fazia feliz quando encontra essa “parte”, mas, paradoxalmente, perde a liberdade para aproveitar essas coisas simples. Refletimos sobre como essa dinâmica representa o risco de focar tanto em alcançar um objetivo que nos esquecemos do que realmente traz significado à vida.

Questionamos, então, se as estudantes já haviam vivenciado experiências que transformaram a percepção de si mesmas. Algumas compartilharam como o curso de Pedagogia teve um impacto profundo em suas vidas, promovendo maior empatia, comunicação e uma visão ampliada das questões humanas, além de contribuir para seu desenvolvimento pessoal e profissional. Uma aluna comentou que o curso “abriu novas janelas, especialmente no que diz respeito à leitura para crianças, algo que hoje amo fazer” (E1). Ela também mencionou que teve poucas experiências com a leitura ao longo da vida, mas, ao se aproximar da literatura, começou a sentir uma forte conexão com essa área.

A linguagem literária presente na obra envolve elementos do contexto social e pessoal, que reúnem estímulos cognitivos, afetivos e sensoriais, articulados pela linguagem verbal e visual. Dessa forma, a experiência literária se concretiza e se fortifica, de acordo com Rosenblatt (1995), em decorrência dos modos como estes estímulos estão presentes na obra literária, provocando emoções e reflexões guiadas por uma leitura singular. As respostas demonstram que a leitura da obra provocou uma experiência literária nas estudantes.

Figura 2. Círculos escritos pelas alunas.



Fonte: Arquivo das autoras.

Ao perguntarmos se haviam tido experiências que mudaram a percepção sobre algo, a E10, comentou sobre sua própria experiência de leitura: “Eu não gostava de ler, eu achava estranho ficar contando histórias. E quando eu vim para a universidade fazer Pedagogia, eu fui me transformando no decorrer do tempo, até o jeito de conversar. Eu era mais tímida. Falar com as pessoas, para mim era um pouco mais difícil. E quando eu entrei no estágio, com as crianças, eu não me vejo fazendo



outra coisa, então assim, mudou minha perspectiva, abriu novas janelas. A questão da leitura para as crianças, eu amo fazer, todos os dias eu tenho um momento com elas”.

Outra reflexão refere-se às relações construídas entre as estudantes e as crianças por meio da prática de leitura na escola, o que permitiu um repensar sobre a formação pessoal e sobre a docência como ato de transformação: “Eu achava que eu não tinha mais jeito com crianças. Porque meu último contato com criança, foram os filhos e eu me surpreendi de ver a resposta das crianças. E a gente acaba mudando, então acredito que essa transformação foi fundamental para entender que eu estou no curso certo e é isso mesmo que eu quero fazer. Eu falo que eu sou uma antes do curso de Pedagogia e outras depois. Eu me transformei” (E12).

A relação dialógica construída entre as estudantes e o texto permitiu uma interlocução com experiências vivenciadas, pelos desafios superados, numa relação reflexiva de si mesmo, que ultrapassa o sentido restrito do texto, mas amplia-se a partir do olhar do leitor. Essa relação entre o leitor e o livro, pode ser considerada um processo de interação entre dois compostos químicos complexos (Rosenblatt, 1995). O resultado desta interação não é previsível, visto que ocorre uma outra leitura, muitas vezes, diferenciada daquela pensada pelo autor e/ou ilustrador, isso porque o que lemos em um texto verbal ou visual varia conforme a pessoa que somos e o que aprendemos anteriormente àquele momento (Manguel, 2001).

c) reflexão sobre a formação leitora

Propusemos que as estudantes refletissem sobre qual seria a “parte que falta” em sua formação como leitoras. Muitas destacaram a falta de tempo como um desafio significativo, enquanto outras enfatizaram a importância de priorizar a leitura em suas rotinas, superando o cansaço para estabelecer hábitos de leitura consistentes. Uma estudante refletiu: “Muitas vezes, deixamos o cansaço vencer, mas precisamos transformar a leitura em um hábito” (E5). Sendo assim, concluímos que é preciso criar estratégias para ajudar a incluir a leitura literária em suas rotinas diárias, criando um ambiente propício para a leitura e selecionando obras que realmente despertam seu interesse.

Refletimos ainda sobre a ideia de que, embora estejamos constantemente lendo em nosso cotidiano, seja uma bula de remédio ou um texto acadêmico, a leitura literária nem sempre é



priorizada. Como futuras educadoras, a prática da leitura literária se torna essencial, pois nós somos modelos para as crianças. Refletimos que uma das “partes que faltam” na formação leitora é a dedicação à literatura e à contação de histórias, enriquecendo o repertório pedagógico para promover o envolvimento das crianças com a leitura.

Uma das estudantes mencionou suas dificuldades com leitura e interpretação, e como isso afeta sua confiança ao contar histórias, por vezes esquecendo ou omitindo partes. Discutimos que, em muitos momentos, não compreendemos de imediato certos trechos de uma história, mas, com o tempo e em situações da vida, começamos a relacionar essas narrativas com nossa experiência pessoal, aprofundando nossa compreensão. Essa continuidade gera conexões, como se “mastigássemos” a leitura até que faça sentido. Cada leitor estabelece uma forma de relação com o texto, que decorre de relações marcadas por sentimentos (Goulart & Ferreira, 2015).

Em seguida, questionamos o que podemos fazer para preencher essa parte que nos falta. Algumas estudantes responderam: “Algo que aprendemos nas aulas é que precisa nos afetar para fazer sentido” (E8); “Não é a parte que falta; e sim a que precisa voltar, me desprender um pouco das tecnologias, e poder tirar um tempo para ler, sem poder me preocupar com nada” (E14); “Acho que alguém que me inspire a ler e ter foco quando é necessário fazer uma leitura importante” (E3); “Sinto que o que falta em minha formação literária seja a busca por gêneros diversos ao meu gosto; tenho uma fixação por um certo campo, e por certos livros, e isso não me faz avançar tanto para conhecer novas histórias e perspectivas” (E6); “Constância e tempo de leitura, dedicação, foco, mais vontade e interesse, e achar algo que prende a minha mente no livro” (E15).

As respostas apontam para algumas coisas que faltam para contribuir para a formação leitora, como uma “pessoa que inspire” ou de mais contato com outros gêneros textuais, mas a questão do “tempo de leitura” aparece com ênfase discursiva.

E a leitura não causa um impacto formativo imediato, visto que precisa de um tempo nessa relação com o leitor. Como bem observa Petit (2019, p. 52), a formação do leitor não é algo imediato, mas de espaço delongado, “com frequência, é depois de muito tempo que as leituras assumem um relevo decisivo”. Assim, a leitura encontra seu verdadeiro significado quando nos toca profundamente, criando lembranças e memórias que, com o tempo, revelam o que aquele texto despertou em nós. O livro, da forma como se apresenta ao leitor torna-se objeto de rememoração e



pode assumir a função de representação, porque traz uma dimensão simbólica, segundo Goulart (2011, 2015). Nesse contexto, retomamos a ideia de Bakhtin de que já não somos mais os mesmos quando estamos em uma situação dialógica, pois a interação com o texto, por meio da leitura, pode formar e transformar o leitor (Goulart, 2023).

Desse modo, refletimos sobre o poder da literatura para nos ajudar a entender a nós mesmos e aos outros, pois, ao ler, percebemos a complexidade das experiências alheias. Como observa Petit (2013, p. 46), “o texto, de maneira, silenciosa vai liberar algo que o leitor tem dentro de si”. Ao nos conectarmos com diferentes contextos, seja cultural, temporal ou social, expandimos nosso olhar e nos tornamos mais sensíveis e atualizados. Como destacou uma estudante: “A leitura é contemporânea; nos atualiza e nos conecta com culturas e épocas diferentes da nossa” (E7).

Nesse sentido, as alunas reconheceram que o trabalho com a leitura não é um processo imediato, mas gradual, construído a partir das experiências de vida de cada indivíduo. Assim, a leitura se torna um diálogo entre leitor e o texto, criando conexões únicas. Ao revisitar o texto em outro momento, o leitor já não é mais o mesmo, suas vivências e pensamentos transformam a sua interpretação, possibilitando novas percepções e relevações antes não observadas.

Essa perspectiva nos remete ao conceito de Bakhtin (2003) sobre o dialogismo, que consiste na incorporação das vozes de outros no discurso, configurando um diálogo contínuo entre diferentes perspectivas. Para Bakhtin (2003), essas vozes se manifestam como formas externas e visíveis de interação, ampliando o processo de construção de sentidos.

Compreender essa subjetividade, é, portanto, essencial na formação docente. Petit (2013) nos provoca a refletir sobre como a leitura de obras literárias contribui para a elaboração dessa subjetividade, oferecendo um espaço próprio de reflexão e uma construção de identidade plural e mais flexível. Essa relação entre leitura e subjetividade vai além da experiência de encantamento, o leitor é desafiado a confrontar suas certezas, revisitar memórias e projetar novos sentidos para o mundo ao seu redor. Por essa razão consideramos que a “literatura contribui para a ampliação da experiência. Participamos de situações imaginárias, olhamos para personagens que vivem crises,



exploramos a nós mesmos e ao mundo ao nosso redor, por meio da literatura” (Rosenblatt, 1995, p. 45, tradução nossa)⁵.

Para uma mediação literária exitosa, Colomer (2007) explica que esta ação dependerá de um professor que não só leia, como também saiba como propor perguntas e discussões que abram caminho para interpretações criativas e significativas. A formação leitora dos professores envolve mais que desenvolver habilidades técnicas de leitura, para que uma atividade literária atenda o objetivo de formar de leitores é fundamental que antes o professor tenha uma relação íntima e prazerosa com a leitura, entendendo-a como uma forma de expandir horizontes culturais, intelectuais e afetivos.

A forma como o livro foi materializado e estruturado abriu caminhos para que as estudantes refletissem sobre o processo da busca interior de autoconhecimento. Ao conectar suas próprias experiências com o texto, descobriram como a literatura é capaz de expandir horizontes e permitir um entendimento de si e dos outros. Essa experiência enriqueceu o repertório literário das futuras professoras e, ainda, contribuiu para uma prática pedagógica mais sensível e atenta às subjetividades humanas.

Considerações Finais

Neste estudo, buscamos uma reflexão sobre a relação entre a linguagem literária e os aspectos subjetivos na formação do leitor, com base na obra "A parte que falta", de Shel Silverstein. As análises apontam uma interação entre as estudantes e a personagem protagonista. A reflexão sobre o texto considerou a ação da personagem de ir em busca da parte que lhe faltava, da sua completude. Diante disso, as respostas sinalizaram compreensões mais amplas sobre o texto, de modo a estabelecer correlações entre a narrativa e a percepção de mundo, o que repercutiu numa compreensão de si, do outro e da sua própria formação leitora. Nesse processo, o diálogo entre o leitor e o texto se mostraram além da simples compreensão literária, tornando-se uma experiência

⁵ “literature contributes to the enlargement of experience. We participate in imaginary situations, we look on at characters living through crises, we explore ourselves and the world about us, through the medium of literature” (Rosenblatt, 1995, p. 45).



aprofundada de autorreflexão e de construção compartilhada da identidade, na qual o leitor, ao se identificar com a história, também reconfigura a sua própria percepção de si e do mundo ao seu redor.

A análise destaca que a identificação dos leitores com o protagonista da obra se mostra pela subjetividade da (in)completude, que sinalizam três eixos reflexivos: em relação às experiências e interações sociais; em relação às experiências pessoais e em relação à formação leitora, as quais repercutem no reconhecimento da identidade do leitor.

Desse modo, destaca-se que a literatura desempenha um papel mediador na formação leitora, promovendo uma compreensão mais profunda de si e do mundo. Além disso, a análise das experiências com a leitura revelou que o contato com obras literárias não se limita a uma assimilação passiva do texto, mas envolve uma apropriação ativa e transformadora (Rosenblatt, 1995). Esse processo, conforme destacado por Petit (2013, 2019), evidencia a importância da mediação, respeitando a singularidade de cada leitor e criando espaços que favoreçam a interpretação pessoal e o diálogo com a obra. Nesse sentido, a atividade possibilitou uma análise sobre o papel da literatura na formação de leitores e no desenvolvimento de uma sensibilidade literária essencial para as práticas de leitura em contextos escolares.

Finalmente, concluímos que, para incentivar a formação leitora, precisamos proporcionar um encontro entre o leitor e o texto, no caso, as oficinas literárias permitiram um espaço de leitura e de troca de percepção sobre a obra e sobre as experiências vividas. A linguagem literária atua como mediadora do processo de formação leitora, visto que ocorre uma ação dialógica entre leitor e texto.

Conviver com pessoas que valorizam a leitura pode inspirar esse hábito, e a literatura, por sua vez, tem o poder de provocar reflexões sobre nossa visão e percepção de mundo, permitindo acionar outras possibilidades de interagir com o outro e consigo mesmo. Por isso, a literatura não pode ser ensinada, mas experienciada (Rosenblatt, 1995). Uma das maneiras de se criar um ambiente propício à leitura literária é estabelecer uma relação dialógica com o texto, por meio de momentos de discussão e de compartilhamentos daquilo que sabe ou daquilo que se compreende do que fora lido. Essas iniciativas se tornam uma bagagem fundamental para as futuras professoras, pois não apenas promovem o hábito da leitura, mas também cultivam um senso de comunidade e um aprofundamento crítico das obras literárias.



Referências Bibliográficas

- Andruetto, M. T. (2013). *Hacia una literatura sin adjetivos*. Comunic-Art.
- Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. 5ª ed. WMF Martins Fontes, 476 p.
- Bakhtin, M. & Volóchinov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11ª ed. Hucitec.
- Candido, A. (2004) O direito à literatura. In: Candido, A. *Vários escritos*. 4ª ed. Ouro sobre Azul.
- Chartier, R. (1994). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. M. Del Priore. Ed. UnB.
- Colomer, T. (2007) *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. Global.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4ª ed. Atlas.
- Goulart, I. C. V. (2011). *O livro nas memórias de leitura*. *Educação e Sociedade*, Campinas, 32(115), 567-582, <https://www.scielo.br/j/es/a/ZF55Yx5gww6F8dbD7D5H4qP/abstract/?lang=pt>
- Goulart, I. C. V. & Ferreira, N. S. A. (2015). Relações que entremeiam leitor e livro: da materialidade à afetividade. *Revista Álabe*, Almeria, ES, 12. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/alabe/article/view/7518>.
- Goulart, I. C. V. (2016). A compreensão e conceituação de livro num jogo de representações. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, 34(67), 69-82. <https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/512/333>.
- Goulart, I. C. V. (2023). *Leitura, leitura literária e Ensino: representações discursivas da década de 1980*. Editora Ufla. <https://repositorio.ufla.br/items/33723130-f850-4d52-89d8-f4ccd2cd5439>.
- Goulart, I. C. V. (2024). Em meio à subjetividade da leitura: marcas de um leitor subjetivo. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristóvão (SE), 10(26), 15-26. <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/21874>.
- Goulart, I. C. V. (2024). Narrativa visual: a paisagem estética e literária do livro de imagem. *Revista Graphos*, 26(3), 298-316. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1516-1536.2024v26n3.71010>.
- Karpinski, N. A. (2025). *Projeto institucional de leitura na educação infantil: da idealização à efetivação das atividades literárias*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Lavras.
- Langlade, G. (2013). O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. In: Rouxel, A.; Langlade, G. & Rezende, N. L. de (Orgs). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Alameda.



- Manguel, A. (2001). *Lendo Imagens: uma história de amor e ódio*. Companhia de Letras.
- Martins, M. H. (1994). *O que é leitura*. Brasiliense. (Coleção Primeiros Passos).
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. C. (2006). Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, 12(1), 117-128.
- Moraes, R. & Galiuzzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijui.
- Naves, L. M. & Goulart, I.C. V. (2023). Entre o olhar e a leitura: a imagem fotográfica presente nos livros de literatura infantil. *Revista Educação em Questão*, Natal, 61(69), 1-25, e-33196. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-77352023000300208.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2011). *Livro ilustrado: palavras e imagens*. (Trad. de Cid Knipel). São Paulo Cosac Naify.
- Petit, M. (2013). *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. (Tradução Celina Olga de Souza). editora 34.
- Petit, M. (2019). *Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje*. Editora 34.
- Rosenblatt, L. M. [1938] (1995). *Literature as Exploration*. 2ª ed. New York: The Modern Language Association.
- Rouxel, A., Langlade, G., & Rezende, N. L. de (Orgs). (2013). *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. Alameda.
- Silva, A. P. P. F. (2013). Bakhtin. In: AMARAL, Luciano (org.). *Estudos do Discurso – Perspectivas teóricas*. Parábola.
- Silverstein, S. A. (2018). *A parte que falta*. Tradução: Alípio Correia de Franca Neto. Companhia das Letrinhas.
- Volóchinov, V. N. (2019). A construção do enunciado. In: Volóchinov, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Editora 34.
- Yunes, E. (1995). Pelo avesso: A Leitura e o Leitor. *Letras*, 44, 185-196. Editora da UFPR.