

O CONTO, A MEDIAÇÃO, O SILÊNCIO: UMA EXPERIÊNCIA LITERÁRIA EM UM ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Tainara Martins Padilha¹

Thais de Souza Schlichting²

RESUMO

O presente relato resulta de uma intervenção realizada durante o estágio supervisionado em um instituto federal de Santa Catarina (SC), em uma turma do Ensino Médio. A prática situou-se no âmbito da educação literária, e o recorte aqui apresentado descreve e analisa a experiência e as impressões de uma acadêmica de Letras — professora de língua portuguesa em formação — ao mediar, pela primeira vez, uma roda de conversa literária. A atividade ocorreu após a leitura integral, realizada pela professora em formação, do conto O gato preto, do autor norte-americano Edgar Allan Poe, para uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Tendo como guia um conjunto selecionado de perguntas do enfoque Diga-me, proposto pelo autor britânico Aidan Chambers, a professora, no entanto, ao presenciar o silêncio coletivo da turma durante a mediação, alterou sua estratégia de condução na tentativa de romper o silêncio que, para ela, representava uma ameaça ao seu preparo prévio. Ao analisar a gravação de áudio da prática e refletir sobre a situação, por meio de uma abordagem qualitativa, a professora em formação compreendeu que deixou de oferecer espaço para a fala espontânea dos alunos à medida que experimentava um estranhamento diante do silêncio manifestado pelos estudantes durante a mediação. A experiência evidenciou uma lacuna em sua práxis como mediadora, impulsionada pela sensação de insegurança em relação à sua própria vivência como leitora literária. As análises e reflexões apontam para a necessidade de discussões que abordem a tensão entre a formação inicial do professor de língua portuguesa e a emergência desta modalidade de mediação leitora que cresce, cada vez mais, nas salas de aula brasileiras.

Palavras-chave: Mediação literária, Estágio supervisionado, Educação literária.

INTRODUÇÃO

A pergunta que certamente os futuros professores de língua portuguesa mais fazem a si mesmos, ou a professores mais experientes, ao longo de seu percurso formativo — em especial na área da literatura — foi assim sintetizada por Ivanda Martins (2006, p. 82): “Como devo trabalhar literatura em sala de aula visando à motivação dos alunos para análise e interpretação de obras literárias?”. Tal qual previra a própria autora, a pergunta não tem resposta fácil. Variadas formas de se trabalhar literatura em sala de aula já foram empreendidas, todavia; e todas elas objetivando (umas com mais sucesso, outras menos) inculcar bons hábitos de leitura no alunado ao longo da história mais recente.

¹ Graduanda do Curso de Letras - Português e Inglês da Universidade Regional de Blumenau (FURB) - SC

² Doutora em Linguística pelo PPGL da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - SC

Resultado de uma experiência de estágio curricular supervisionado no Ensino Médio — empreendido por uma professora de português em formação, autora deste trabalho —, este relato de experiência apresentará um recorte episódico do estágio. Baseando-se em autores como Munita (2024), Uriarte *et al.* (2016), entre outros, para fundamentar as bases para a análise, o objetivo deste relato é analisar e interpretar uma sessão de mediação literária, conduzida por uma professora de português em formação, sob o olhar das teorias mais recentes da educação literária. Com esse objetivo em vista, este trabalho se organiza como segue. O percurso metodológico será desvelado a seguir; posteriormente, o fundamento teórico, que está assentado em duas categorias temáticas: a leitura literária na sala de aula e o ensino da literatura, e a mediação literária. Em seguida, a análise dos dados — seção denominada “uma mediação ‘temerária’” — dará conta de toda a descrição e análise da mediação literária e, por fim, serão tecidas as considerações finais.

PERCURSO METODOLÓGICO

A confecção deste relato de experiência — resultado da condução de uma aula de língua portuguesa, realizada em um instituto federal, localizado na região do Vale do Itajaí, em Santa Catarina (SC) — deu-se em função da disciplina de Estágio em Língua Portuguesa V: Ensino Médio, ofertada no 6º semestre (currículo de 2022) do curso de Letras-Português e Inglês da Universidade Regional de Blumenau – FURB, do qual a professora em formação é acadêmica regular. Sua produção fora solicitada para compor uma das notas da referida disciplina. O período temporal dos eventos experienciados durante o estágio compreendeu o final do mês de setembro e o mês de outubro de 2025. A carga horária, definida em Termo de Compromisso de Estágio (TCE) — termo este assinado pela instituição campo de estágio, a FURB e a estagiária —, solicitava a realização de 10 horas-aula de observação em sala de aula, mais 8 horas-aula de regência, totalizando 18 horas-aula no espaço escolar, obrigatoriamente em turmas do Ensino Médio, em que pese a disciplina ser direcionada a essa etapa do Ensino Básico. As observações ocorreram nos períodos matutino e vespertino; as regências ocorreram no período matutino.

Em se tratando de um estágio curricular obrigatório, é natural que, em alguma medida, se observe a interação, ambiente e práticas pedagógicas que ocorrem em um determinado ano do Ensino Básico, em uma turma específica. No caso deste estágio, o *locus* de observação foram salas de aula do 2º ano do Ensino Médio. As regências ocorreram, contudo, em uma única turma, também do 2º ano, na modalidade integrada com curso técnico de

eletromecânica. A turma na qual ocorreram as intervenções possuía 27 alunos, com idades entre 15 e 16 anos. O professor de português da turma, supervisor da estagiária durante todo o período da experiência, chama-se Gregor³. Formado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), no Ceará, o professor atua também em contexto de educação de surdos, sendo especialista em Educação Inclusiva e graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

O recurso utilizado para registrar o áudio da condução das aulas e, em especial, o áudio da sessão da conversa literária, fora o *smartphone* do professor Gregor, que disponibilizou a gravação à estagiária posteriormente⁴. Para o tratamento dos dados, optou-se por realizar uma análise de natureza interpretativista, comum em pesquisas no paradigma qualitativo. De acordo com Hughes (1983, p.119 *apud* De Grande, 2011, p. 13), o pesquisador interpretativista

[...] assume que as descrições e explicações envolvem um ponto de vista seletivo e uma interpretação. Ao ser sensível à natureza social do próprio conhecimento, considera-se que o pesquisador também é um membro de uma sociedade e de uma cultura, o que afeta diretamente o modo como ele vê o mundo.

Assim, apesar de a pesquisa interpretativista possuir foco na compreensão das experiências das pessoas a partir de suas próprias perspectivas, e não as do pesquisador (Ribeiro *et al.*, 2023), a etapa da interpretação e definição dos significados dos eventos observados são, por sua vez, influenciados “pela [...] cultura, história e experiências [...]” (Creswell, 2010 *apud* Ribeiro *et al.*, 2023, p. 11) de vida do investigador, sendo a sua interpretação flexível o bastante a fim de moldar distintos projetos, como o empreendimento de um estágio supervisionado.

A AULA DE LITERATURA E A LEITURA LITERÁRIA EM SALA DE AULA: UMA CONEXÃO FAZ-SE NECESSÁRIA

A aula de literatura — tida em muitas escolas como um desmembramento da aula de língua portuguesa (Bunzen, 2006) —, constitui-se para muitos alunos do Ensino Médio numa experiência esvaziada de sentido: uma aula para memorizar inícios e finais de períodos literários, os muitos literatos cânones de cada período, bem como a obra que esse literato produziu e que elegemos, hoje em dia, como seu *Magnum opus* (Gonçalves Filho, 1990:25

³ Nome fictício.

⁴ É necessário frisar que, via de regra, e com a permissão prévia da turma, o professor sempre grava o áudio das aulas para disponibilizar aos estudantes em pasta *on-line* compartilhada.

apud Martins, 2006), sem falar nas particularidades de cada movimento literário (Martins, 2006; 2005). Seria também uma aula para se estudar os pormenores estruturais de um texto que, além de não ser propriamente o objeto de estudos dessas aulas (Cosson, 2022), quiçá é objeto de fruição pelos alunos, tornando-o, quando não difícil, impossível de se compreender e apreender em seus aspectos estéticos. Cria-se assim, na escola, uma dissociação forçada de dois fenômenos intrinsecamente interligados — o ensino da literatura e a leitura da literatura (Martins, 2006; 2005).

O texto literário, que não é o objeto de fruição *a priori* — e possivelmente nem *a posteriori*, dadas as circunstâncias descritas —, assim, torna-se a concretização do que os alunos evitam a todo custo: do tédio, da distância de suas realidades, sinônimo da linguagem inacessível (Martins, 2006; 2005). A escola, como agente de formação leitora que é (Castrillón, 2024), no entanto, não dá conta de fazer um contraponto a essa visão, e perpetua a ideia da intocabilidade do livro literário, seja pela sua suposta complexidade, seja pela suposta áurea que muitos acreditam os livros terem — por vias da mitificação do fenômeno literário, como nos lembra Martins (2006) — e, por isso mesmo, serem acessíveis a apenas alguns poucos familiarizados com as belas-letas (ou “bela-linguagem”, nos termos de Annie Rouxel (1996, *apud* Martins 2006; 2005)) — uma porção pequena da sociedade contemporânea, pois, de modo geral, a maior porção dessa sociedade não vê o livro como fonte primária de entretenimento ou aprendizagem⁵. Ou seja, observado de todos os ângulos, o texto literário parece de fato ser esse objeto enigmático e incompreensível, que alguns poucos teriam o “dom” de atribuir-lhe sentido e fruir verdadeiramente.

Existem, entretanto, exceções nas escolas. Casos em que as aulas de literatura, não se constituindo num enfado, mas numa aula de descobertas, tanto no sentido estético do texto literário quanto em seu sentido dialógico, de construção de significados pelo leitor, presenteiam os estudantes com novos horizontes possíveis (Azevedo, 2014). Aulas em que o texto literário é o objeto de análise, mas também de fruição; aulas que auxiliam o alunado em seu percurso de construção identitária (Rouxel, 2013), pois não somente o professor em si o auxilia nessa construção, mas os próprios livros em si, pois os “bons livros ‘ensinam a ler’” (Munita, 2024, p. 106), além de sua leitura proporcionar o desenvolvimento de seres humanos

⁵ Conforme publicação do Jornal da USP: Hábito de leitura no Brasil perde espaço para redes sociais e para o ritmo da vida moderna. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/habito-de-leitura-no-brasil-perde-espacopara-redes-sociais-e-para-o-ritmo-da-vida-moderna/>. Acesso em 11 de nov. 2025.

mais empáticos e conscientes. A leitura literária “trabalha” seus leitores (Cf. Petit, 2008) nesse aspecto.

Ao passo que a leitura de textos literários pode e deve ser parte constituinte das aulas de literatura, o ensino formal de sua história, as tipologias narrativas dos textos lidos em sala e a análise estilística desses textos — contribuições da teoria da literatura e da teoria literária — também devem oportunamente serem introduzidas nas aulas de literatura, visto que, como preconiza Munita (2024, p. 66), “a aprendizagem literária também supõe a aquisição de um vocabulário especializado [...] para falar sobre os textos de maneira mais fundamentada [...]”.

A educação literária, ao dialogar com a formação da *competência literária* do alunado, compreende que “saber ler literariamente significa que os estudantes leitores têm de dominar as *regras*, as *convenções*, os *protocolos* que estão subjacentes ao texto literário” (Balça, 2023 p. 5, ênfase nossa), isto é, as peculiaridades do texto literário, bem como as pistas de ordem não linguísticas como no caso dos livros ilustrados. Balça (2023, p. 7) também nos adverte que “o desenvolvimento da competência literária permite a leitura da obra literária, pois os leitores são preparados e aprendem conhecimentos para interpretar, compreender, valorar e gozar o texto literário”. Assim, pensar o ensino de literatura na escola é compreender que a obra literária, tanto quanto o professor, também ensina, e não possuindo um sentido fechado em si mesmo — sendo aberto às mais diversas interpretações —, convidam o leitor ao diálogo, pois como bem nos lembrou Aidan Chambers em seu livro *Diga-me: as crianças, a leitura e a conversa*, citando a pequena Sarah: “não sabemos o que pensamos sobre um livro até conversarmos sobre ele” (Chambers, 2023, p. 22).

A MEDIAÇÃO CULTURAL E A CONTAMINAÇÃO ESTÉTICA

A mediação é uma ação emancipadora (Uriarte *et al.*, 2016). O papel do mediador cultural — de quaisquer formas de arte —, segundo Uriarte *et al.* (2016), é o de provocar o seu público, daí o caráter emancipador: provocar os sentidos, a cognição, as percepções, tanto as individuais quanto as coletivas. Referenciando Martins (2014, *apud* Uriarte *et al.*, 2016, p. 39), os autores falam de uma “necessária contaminação estética para que os processos de mediação cultural se efetivem [...]”. Essa contaminação ocorreria tanto pela via dos recursos humanos quanto pela via dos recursos culturais. Contudo, lembram os autores, a contaminação não ocorre de modo natural: não se ensina sobre a arte, mas promove-se encontros com ela — “em seus mais diferentes suportes” (Uriarte *et al.*, 2016, p. 39).

Os atos de contaminação estética não ocorrem, por turno da citação anterior, de modo instantâneo tampouco nas escolas que, para autores como Gauthier e Mellouki (2004) são, eminentemente, instituições culturais. Além disso, caracterizar a figura do professor como *mediador* é discutível à medida que o “substantivo genérico *professor*” (Munita, 2024, p. 95, grifo do autor), utilizado para designar o sujeito que medeia o encontro obra literária/aluno, poderia não ser o suficiente para englobar o universo semântico de possibilidades que se coloca para o sujeito mediador (*Ibid.*). Há quem indique, entretanto, que o professor, além de herdeiro, intérprete e crítico cultural, seja também um mediador cultural por excelência (Gauthier e Mellouki, 2004).

O professor pode, a despeito da problemática, ser o promotor de encontros culturais e o facilitador do acesso a variadas formas de arte, levando os seus pupilos à contaminação estética e atendendo ao chamado do seu “ofício de mediador cultural nato”, nas palavras de Soares *et al.* (2016, p. 57). No caso do objeto artístico-literário, o professor deve, ao mediar a leitura de uma história, “favorecer [...] e incentivar a expressão das reações subjetivas e emocionais próprias de toda experiência de leitura [...]” (Munita, 2024, p. 139). Essa tem sido, segundo Munita (*Ibid.*), uma importante linha de trabalho da educação literária nos últimos anos.

UMA MEDIAÇÃO “TEMERÁRIA”

Compreendendo haver necessidade de compromisso para com a arte na escola, em especial a literária, a estagiária⁶ iniciou, em seu 1º dia de regência, a mediação da leitura de um conto: o texto selecionado foi *O gato preto*, de Edgar Allan Poe (2017). Ao chegar na sala de aula e cumprimentar os estudantes, a estagiária solicitou à turma que reconfigurassem as cadeiras de modo a permanecerem em semicírculo. “Vocês vão ouvir uma história hoje, bem curiosa”, disse, aos 27 alunos presentes. A estagiária expusera, em seguida, um pouco da biografia de Edgar Allan Poe à turma, que, com exceção de uma única aluna, não conheciam a figura do autor. Por ocasião da exposição da biografia de Edgar Allan Poe e da trajetória dos contos de horror, desde Mary Shelley e John Polidori, até o terror psicológico empreendido por Poe, pouca interação estagiária-alunos ocorrera. Ao findar da exposição foram entregues, a cada um dos estudantes, cópias do conto para que eles acompanhassem a leitura enquanto a estagiária lia-o em voz alta, acompanhado de uma folha contendo 8 perguntas inferenciais que

⁶ Ora a autora principal deste trabalho será referida como “estagiária”, ora como “professora em formação”, indistintamente.

auxiliariam os estudantes, posteriormente à leitura do conto, a problematizá-lo⁷ e dar mais abertura às suas falas no momento de conversar sobre o texto. Durante a leitura do conto, ora os alunos ficavam em silêncio, ora encetavam conversas paralelas uns com os outros. Ao término da leitura, a estagiária aguardara alguns segundos antes de perguntar-lhes sobre suas primeiras impressões.

Em se tratando de uma primeira experiência em um evento de mediação cultural, a estagiária optou por fazer uso de algumas perguntas inspiradas no enfoque *Diga-me*⁸, do autor britânico Aidan Chambers, para dar o pontapé inicial na conversa sobre o conto. “Gostaram?”, foi a primeira pergunta da estagiária aos estudantes, referindo-se ao conto. Alguns poucos alunos assentiram com a cabeça que sim. “Quem não gostou?”. E aguardou um retorno por poucos segundos. Não havendo retorno, a estagiária pôs-se a realizar a próxima pergunta: “O que mais chamou a atenção de vocês [no conto]?”. Sem o retorno esperado, a estagiária rapidamente foi se frustrando com o silêncio. “Vocês queriam que tivesse algo a mais... no conto?”. Alguns alunos balançaram a cabeça negativamente. “Alguma coisa que intrigou [vocês no conto], que acharam estranho?”. Os alunos entreolhavam-se entre uma pergunta e outra feita pela estagiária. Predominando o silêncio na sala, o professor Gregor interveio: “É normal na vida de vocês isso que aconteceu [no conto]? (risos)”.

A estagiária, então, optou por realizar aos estudantes as perguntas que constavam no guia que entregara a eles, para ver se “talvez [o diálogo] fique um pouco mais animado”. “Quem narrou o conto?”, era a primeira pergunta do guia, realizada pela professora em formação. Um aluno responde em tom interrogativo: “o cara que cometeu os crimes?”, referindo-se ao homem que, na narrativa, assassinara a própria esposa e o gato de estimação. A estagiária confirma e passa para a próxima pergunta: “Sobre o estado psicológico do narrador... como que está o estado dele enquanto ele conta a versão dos fatos dele?”, e logo

⁷ As perguntas foram as seguintes: 1. Quem narra o conto? 2. Qual é o estado psicológico do narrador enquanto conta a sua versão dos fatos? Ele é constante ou se altera conforme o desenrolar dos acontecimentos narrados? 3. Esse estado, na sua opinião, é justificável? Por quê? 4. Qual imagem de si o narrador tenta passar aos que o leem? 5. Essa imagem, para você, é pertinente ao caráter do narrador? Por quê? 6. Você diria que o narrador é confiável, a despeito do que ele narra? 7. Você acredita que o narrador se arrependera do que fez? Se sim, por qual razão? 8. Para finalizar, você diria que o narrador é *louco*? Quais razões ou fatos levam você a crer nisso?

⁸ Trata-se de uma série de perguntas destinadas à realização, por parte do professor às crianças, em uma roda de conversa literária. O enfoque (que não se trata de método, sistema ou programa esquemático) tem o objetivo de auxiliar as crianças, em especial, a “falar bem [...], e falar bem não apenas sobre livros, mas sobre qualquer texto, desde signos de uma só palavra até a escrita que chamamos de literatura [...]” (Chambers, 2023, p. 16). O enfoque fora adaptado, na mediação da estagiária, para atender à situação e a um público mais velho, no caso, os adolescentes, pois como nos lembrou Chambers, o enfoque pode e deve ser adaptado à personalidade e às necessidades de cada estudante (Chambers, 2023).

em seguida complementa: “Ele tá calmo enquanto conta [a sua versão dos fatos]?”, para estimular uma resposta dos estudantes.

Uma estudante manifestou-se da seguinte forma: “Ele [o assassino] começa de boa, aí aos poucos ele vai mudando, só que tipo... Ele tá calmo no sentido não de ele estar tranquilo com tudo, mas que ele não se sente culpado como ele deveria sentir. Então, parece que no começo ele se sentiu um pouco culpado pela forma como ele tratava os bichos e tal... Aí depois, tipo, ele já não ligava mais, aí só ligava pro gato preto. Aí depois ele já não ligava mais pro gato e parece que, tipo, ele sempre se coloca em primeiro plano, tipo, o bem-estar dele é mais importante do que todo o resto... Então, o resto não importa [inaudível]”. Ao ouvir a fala espontânea da estudante, a estagiária complementa: “É, porque, afinal, ele vai ser condenado à forca, então ele não tinha mais nada a perder, né?”, e emenda outra pergunta em seguida. Essa mesma estudante, ao final do período da regência, dissera à estagiária que apesar de ter gostado de suas aulas, gostaria somente que a professora em formação “desse mais tempo pra gente pensar”, pois quando “a gente [es]tava começando a pensar numa resposta”, a estagiária já introduzia outra pergunta imediatamente, abortando seus raciocínios, segundo a estudante.

Perguntas seguidas de outras, sem o necessário momento de espera para os alunos assimilarem e refletirem sobre a questão posta, a conversa seguiu com algumas contribuições a mais da estudante citada e, de modo geral, pouca contribuição de seus colegas, exceto, contudo, em perguntas de confirmação, como quando a estagiária fala a respeito da imagem que o narrador da história tenta passar de si aos que o leem: “Vocês concordam que ele está tentando passar uma imagem, certo?”, e ouve alguns “sim” como retorno. O professor Gregor, de quando em vez, lembrava os alunos de algum fato relevante para a compreensão da história — seja da narrativa em si, seja do contexto sócio-histórico em que o conto foi escrito —, na tentativa de fazer seus alunos participarem mais da conversa. O professor supervisor também sugeriu à estagiária, ao final da conversa, que ela desse mais tempo aos estudantes para assimilarem a história: “Da próxima vez que você for trabalhar assim com contos, deixa um minuto pra galera respirar”. A estagiária riu.

A relativa sensação de inexperiência da estagiária para conduzir a mediação deu-se, sem surpresas, à posição ainda incipiente de professora em formação frente aos desafios que se impõem no ambiente escolar. Citando Martins (2014), Borba *et al.* (2016, p. 92) enfatizam que,

No processo de mediação cultural, *ainda não há receitas*, pois se trata de uma perspectiva que ainda vem se delineando. Contudo, por tratar-se de uma ação provocativa, fora do convencional, deve oferecer *espaço* para agir, observar, refletir, comparar, interpretar e aprender juntos. Nesse contexto, amplia-se a potencialidade do lugar e do encontro, pela provocação de diálogos interno e externos, dando a oportunidade da participação daqueles que se propõem, permitindo que a arte e a cultura se instaurem (Ênfase nossa).

O espaço ofertado tanto para a fala quanto para a escuta pode não ter sido acolhedor o bastante. Por um lado, o silêncio, esperado e necessário em toda mediação literária, constituiu-se numa espécie de estranhamento para a estagiária; por outro lado, esse mesmo estranhamento levou-a a preencher o vazio deixado pelos alunos com suas perguntas, sem o necessário momento de espera para os estudantes refletirem, o que acabou por suprimir o espaço deles para a fala. Em relação ao silêncio, a autora Cecilia Bajour, citando David Le Breton (1997, *apud* Bajour, 2023, p. 43), nos diz que ele

[...] Nunca é o vazio, mas a respiração entre as palavras, o recolher momentâneo que permite o fluxo dos significados, a troca de olhares e emoções, o peso das frases que se amontoam nos lábios ou o eco de sua recepção, é o tato que cede o uso da palavra por meio de uma leve inflexão da voz, aproveitada por quem espera o momento favorável.

Deste modo, o silêncio que se faz presente nas conversas constitui-se tanto em um momento de modulação da reflexão, quanto um momento que cede à palavra o tempo necessário à sua inflexão e, assim, reorienta a direção para o qual a conversa toma o seu rumo, bastando, para tanto, o aguardo por parte do mediador.

A mesma autora aponta ainda que o mediador não deve, ao “abrir o jogo” (Bajour, 2023, p. 42) — referindo-se à mediação —, antepor ou privilegiar a sua construção pessoal de sentidos sobre a dos outros, mas, ao invés disso, deve, “sem *ansiedade* ou *pressa*” (*Ibid.*, ênfase nossa), esperar que a construção conjunta se desenrole “no jeito e estilo de cada um” (*Ibid.*), de modo a permitir aos leitores presentes na roda de conversa a exposição de suas leituras — significações atribuídas à leitura — e de suas opiniões sobre a obra.

Em um excerto de sua autobiografia leitora⁹ (documento pessoal não publicado), escrito em função de fazer parte, à época, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), a estagiária cita sua relação com a leitura em seu passado:

Nunca fui uma leitora de grandes romances nem de romances quaisquer. Contos menos ainda e poemas me são angustiantes [...]. Mesmo assim, respeito minha trajetória leitora (literária ou não), pois o que não me formou como leitora faz parte

⁹ Uma autobiografia leitora consiste “em evocar, de forma retrospectiva, as lembranças e experiências pessoais de leitura relativas à primeira infância, à infância e à adolescência em um texto autobiográfico de uma ou duas páginas” (De Croix; Dufays, 2004, p. 03 *apud* Filho *et al.*, p. 76).

de minha história e de quem sou. A "não leitura", portanto, fez parte de quem fui (Padilha, 2024, p. 1. Documento não publicado).

A partir deste excerto, pode-se depreender que a professora em formação não ignora o fato de não ter sido leitora regular na infância e na adolescência, compreendendo esse ato de não valorização das obras literárias como parte da formação identitária dela. Também pode-se inferir que essa relação mudou hoje em dia, pois a “não leitura” fez parte de quem ela *foi*, o que nos leva a entender que a leitura (literária ou não), hoje em dia, é parte constituinte de sua identidade. Portanto, para a compreensão da experiência de mediação literária da estagiária, é importante indicar a sua própria falta de experiências anteriores em rodas de conversa. A professora em formação não dispunha, em razão disso, de modelos internalizados de como conduzir uma conversa literária, o que se articula com sua sensação de inexperiência e consequente desconforto com o silêncio.

Finalmente, pensar a mediação literária como um espaço de construção de sentidos é pensar que essa construção não ocorre unicamente a partir da palavra dita, mas também do aguardar da palavra que ainda se encontra em conjugação, ou então que está em suspenso aguardando a palavra de outrem para se conjugar. Em última análise, a mediação literária é o encontro dos *silêncios polifônicos*¹⁰.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste relato, foi possível compreender que a mediação literária exige do mediador a capacidade de sustentar o silêncio como parte constitutiva da experiência de leitura. Inicialmente interpretado como ausência de participação, o silêncio dos estudantes revelou-se, após a reflexão, como tempo de elaboração que demanda espera e escuta. A dificuldade da professora em formação em lidar com esse momento evidencia uma tensão própria da formação inicial do professor de língua portuguesa, ainda pouco voltada para práticas de mediação que acolham a imprevisibilidade do diálogo. Ao tentar preencher o silêncio, acabou-se por restringir a construção coletiva de sentidos.

¹⁰ Para Scorsolini-Comin *et al.* (2008, p. 6 *apud* Pires *et al.*, 2010, p. 67), “Bakhtin emprega a palavra polifonia para descrever o fato de que o discurso resulta de uma trama de diferentes vozes, sem que nunca exista a dominação de uma voz sobre as outras”. Neste trabalho, utilizo o termo *silêncios polifônicos*, não cunhado por Bakhtin, mas por outros autores contemporâneos, como Massimo Canevacci — que apesar de não referir-se à silêncios polifônicos, refere-se, contudo, à *polifonia dos silêncios* —, como uma representação dos múltiplos silêncios que se fazem presentes nos diálogos, como os silêncios contemplativos, os silêncios de cumplicidade, de respeito, ou simplesmente de introspecção. A ausência de fala, em contextos como os de mediações literárias, pode comunicar mais do que as palavras e, por certo, dependem da sensibilidade do mediador para compreender os seus sentidos.

Desse modo, destaca-se a necessidade de uma formação docente que reconheça o silêncio como condição de possibilidade para o diálogo, compreendendo a mediação literária como um espaço de construção compartilhada de sentidos.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando (org.). **Literatura infantil e leitores**: da teoria às práticas. 2. ed., rev. e ampl. Raleigh, N. C.: Lulu Press, 2014.

BALÇA, Ângela. Educação literária na escola. **Antares: Letras e Humanidades**, [S. l.], v. 15, n. 36, p. 1–21, 2023. Disponível em: <https://sou.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/11259>. Acesso em: 4 nov. 2025.

BAJOUR, Cecilia. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Lauro de Freitas/BA: Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2023. 184 p. Tradução: Cícero Oliveira.

BORBA, Adeneri Nogueira de; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A mediação cultura: encontros, afetos e oportunidades. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural**: formação de leitores & educação estética. Curitiba: Crv, 2016. Cap. 5. p. 91-104.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 11 nov. 2025.

BUNZEN, Clecio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 8. p. 139-161.

CASTRILLÓN, Silvia. **Biblioteca na escola**. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2024. 151 p.

CHAMBERS, Aidan. **Diga-me**: as crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023. 143 p. Tradução: Juliana Chierigato Pedro.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022. 139 p.

DE GRANDE, Paula Baracat, O pesquisador interpretativo e a postura ética em pesquisas em Linguística Aplicada. **Eletras**, vol. 23, n. 23, dez. 2011. Disponível em: <https://posgraduacaofaintvisa.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/07/pesquisa-emlinguistica-aplicada.pdf>. Acesso em 12 de nov. 2025.

FILHO, Emerson Patrício de Moraes. PINHEIRO-MARIZ, Josilene. Autobiografias de leitor como instrumento de pesquisa: alguns caminhos e possibilidades de exploração. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. Especial, p. 75-91, nov. 2021.

LEITE, João de Deus; AGUSTINI, Cármen. Dos relatos reflexivos do Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa: a questão do regime enunciativo. **Signum**: Estudos da Linguagem, Londrina, v. 21, n. 3, p. 346-366, 2018. DOI: 10.5433/2237-4876.2018v21n3p346.

Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/29753>. Acesso em: 21 nov. 2025.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. Cap. 5. p. 83-102.

_____. Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar. **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, v. 1, n. 1, p. 514–527. Recife: UFPE, 2005.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

MUNITA, Felipe. **Eu, mediador(a)**: mediação e formação de leitores. São Paulo: Selo Emília; Lauro de Freitas: Solisluna, 2024. Tradução: Dolores Prades.

PADILHA, Tainara Martins. **Autobiografia leitora**. Blumenau, 2024 (Documento não publicado).

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008. 192 p. Tradução: Celina Olga de Souza.

PIRES, Vera Lúcia; TAMANINI-ADAMES, Fátima Andréia. Desenvolvimento do conceito bakhtiniano de polifonia. **Estudos Semióticos**. [on-line] Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>. V. 6, N. 2, São Paulo, novembro de 2010, p. 66–76. Acesso em 20 de nov. 2025.

POE, Edgar Allan. **Medo clássico**: coletânea inédita de contos do autor. Rio de Janeiro: Darkside Books, 2017. 384 p. Tradução de Marcia Heloisa Amarante Gonçalves.

RIBEIRO, Fernanda Borges Vaz. PICALHO, Antonio Carlos. CUNICO, Leticia. FADEL, Luciane Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113, 2023. ISSN 1980-7031.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17–33. Tradução: Neide Luzia de Rezende.

SOARES, Andrey Felipe Cé; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla. A potência cultural da escola: estudos sobre mediação e formação estética. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural**: formação de leitores & educação estética. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 3. p. 53-66.

URIARTE, Mônica Zewe; NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla; KUPIEC, Anne. Mediação cultural: função de mestre explicador ou ação de mestre emancipador. In: NEITZEL, Adair de Aguiar; CARVALHO, Carla (org.). **Mediação cultural, formação de leitores & educação estética**. Curitiba: CRV, 2016. Cap. 2. p. 37-51.