

A constituição do professor-mediador por meio da participação em um grupo de estudos em educação literária

The constitution of the teacher-mediator through participation in a study group on literary education

DOI:10.18226/21784612.v30.e025009

Thais de Souza Schlichting¹

Adriana Fischer²

Resumo: O processo de formação do mediador se constitui pelas práticas das quais ele participa e os conhecimentos que constrói, que são demandados em sua atuação para que se torne um membro efetivo e atuante na mediação de leitura, servindo de ponte entre leitores e livros/textos literários. Emergem, assim, os letramentos do professor, caracterizados como conhecimentos aplicados, que abrangem fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, os quais incluem seus respectivos metac conhecimentos. Nesse contexto, este artigo é norteado pelo objetivo de discutir marcas no processo de constituição identitária de professores-mediadores participantes de um grupo de estudos sobre educação literária. Para tanto, são analisados memoriais reflexivos de integrantes do grupo em questão a respeito das práticas de linguagem das quais participam nesse ambiente. As análises sinalizam para duas dimensões principais que emergem dos dados: o papel central do diálogo como espaço de constituição e as práticas em projeção na função docente, as quais, em articulação, mostram um processo dialógico de constituição das identidades acadêmica, docente e mediadora, que estão inter-relacionadas, no âmbito do grupo. Este é, assim, um espaço de constituição dialógica das identidades de professor-mediador. Nesse espaço, são promovidas práticas de letramento que possibilitam diálogo dos participantes entre si e entre participantes e textos, as quais

¹ Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (FURB), bolsista FAPESC Edital 020/2024. É doutora em Linguística (área de concentração Psicolinguística) pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e graduada em Letras (Língua Portuguesa - Língua Inglesa e suas respectivas literaturas) pela FURB. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7777-7868>. E-mail: tschlichting@furb.br.

² Bolsista de Produtividade CNPq. Doutora e mestre em Linguística pela UFSC, com pós-doutorado na Universidade do Minho, Portugal. Possui graduação em Letras pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). É docente no Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (Departamento de Letras) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da FURB. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9787-2814>. E-mail: adrfischer@furb.br.

passam a fazer parte da forma como os participantes compreendem a si mesmos e como projetam suas identidades. Além disso, os participantes são inseridos em Discursos característicos do contexto, mas em um movimento de projeção, constituem sua identidade em diálogo entre o contexto acadêmico e a atuação docente, o que sinaliza para uma aproximação entre as esferas acadêmica e profissional, que promove reflexões sobre as funções da literatura na constituição humana.

Palavras-chave: Educação literária. Mediação leitora. Letramentos do professor. Professor-mediador.

Abstract: The process of becoming a reading mediator is shaped by the practices in which one engages and the knowledge one constructs—knowledge that is required in order to act effectively and meaningfully in mediating reading. The mediator thus becomes a bridge between readers and books and/or literary texts. Within this process, the teacher's literacies emerge as applied knowledge, encompassing theoretical, epistemological, and methodological understandings, which also include their respective metaknowledge. In this context, the present article aims to discuss key markers in the identity formation process of teacher-mediators who participate in a study group on literary education. To this end, we analyze reflective narratives (memoriais reflexivos) written by participants of the group regarding the language practices in which they engage within that space. The analyses point to two main dimensions that emerge from the data: the central role of dialogue as a space for identity construction, and the practices projected onto the teaching role. These dimensions, in articulation, reveal a dialogic process of constructing academic, teaching, and mediating identities, which are interrelated within the group. The study group thus functions as a dialogic space for the constitution of teacher-mediator identities. It fosters literacy practices that enable dialogue among participants and between participants and texts—practices that become part of how individuals understand themselves and project their identities. Furthermore, participants are immersed in Discourses characteristic of the group's context, and through a process of projection, they construct their identities in dialogue between the academic context and their teaching practice. This points to a convergence between the academic and professional spheres, fostering reflections on the role of literature in human development.

Keywords: Literary education. Reading mediation. Teacher literacies. Teacher-mediator.

Apresentação

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude.
Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como sou — eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre
portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora,
que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.
Perdoai.*

*Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem usando borboletas.*
(Manoel de Barros)

Ao longo deste texto, dialogaremos com essas palavras de Manoel de Barros, porque concordamos que, como propõe o poeta, somos incompletos e isso é uma virtude. Somos incompletos porque nossas identidades (Gee, 2005; Faraco, 2009; Fischer, 2007; Street, 2006) vão se constituindo tanto por nossas experiências quanto pela interação com Outros³, pares com os quais dialogamos e que, por movimentos dialógicos e alteritários, nos constituem. Daí a designação “Outros”: somos Outros porque nos constituímos de diferentes formas e construímos posicionamentos, práticas e compreensões individuais, somos muitos em um só, mas também somos Outros, porque, por meio do diálogo com outras pessoas, nos construímos. Assim, somos Outros em nós mesmos e também ao levar conosco aspectos dialógicos de outros sujeitos⁴, com os quais interagimos. E, sendo esse movimento todo uma constante incompletude, nunca estamos prontos e acabados, mas sempre em processo de construção.

É a partir desse campo de discussões, a respeito das identidades múltiplas e das constituições plurais, que este trabalho se volta aos processos de formação do mediador em leitura literária, mais precisamente para a formação do professor-mediador⁵, um mediador profissional (Munita, 2024) que atua ou atuará no processo de intermediação como uma ponte (Bajour, 2012) entre leitores e livros ou textos literários. Voltamo-nos, aqui, aos processos de

³ Empregamos a palavra “Outros”, com “O” maiúsculo porque, além de manter o estilo de Manoel de Barros, compreendemos esse Outro como um ser com características que o distinguem dos demais, que o tornam um sujeito situado e único, justamente porque é constituído pelas práticas de letramentos (Street, 2006) das quais participa.

⁴ Adotamos o termo “sujeito” devido à nossa afiliação ao Círculo de Bakhtin. Consideramos que o sujeito se constitui pela linguagem, na relação com outros textos e outros participantes em diferentes esferas sociais.

⁵ Neste artigo, empregamos o termo “professor-mediador” e seus plurais justamente para marcar essa inter-relação entre as identidades de docente e de mediador, visto que nem todos os mediadores em leitura literária são docentes e, por outro lado, nem todos os professores atuam, efetivamente, como mediadores. Interessam-nos, porém, justamente os professores que atuam como mediadores e seu processo de constituição identitária.

construção da identidade docente, do conjunto de conhecimentos do professor, considerando a perspectiva de seus letramentos (Kleiman, 2008) – estes são demandados do profissional e o constroem. No caso específico deste texto, trataremos a respeito da mediação em leitura literária.

Guiado pelo objetivo de discutir marcas no processo de constituição identitária de professores-mediadores, participantes de um grupo de estudos sobre educação literária, este texto, parte do projeto “Letramentos acadêmicos e científicos: caminhos de combate à desinformação em contextos universitários” (FAPESC), volta-se a reflexões baseadas em dados gerados pela produção de memoriais reflexivos, produzidos por participantes de tal grupo. Nesse aspecto, voltamo-nos aos entrelaçamentos possíveis, criados por meio de palavras escritas pelos próprios participantes da pesquisa, que apresentam marcas de seus processos de construção identitária e reflexões sobre as práticas empreendidas, de forma a trazer uma dimensão passível de análise, pois compreendemos que “a linguagem não é apenas um instrumento para falar sobre a realidade, mas também para construí-la” (Munita, 2024, p. 28) e, nesse movimento de reflexão e construção, o sujeito (cf. Bakhtin, 2003) constitui a si e a suas práticas.

Os movimentos interpretativos ora apresentados constituem um diálogo entre as teorias da educação literária, especialmente no que diz respeito à formação e à atuação da figura do mediador (Munita, 2024; Bajour, 2012; 2023); a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin, especialmente suas considerações a respeito do dialogismo (Faraco, 2009; Bakhtin, 2003); e enfoque dos estudos dos letramentos, em aspectos relacionados aos letramentos e práticas do professor e eventos (Lea; Street, 1998; Street, 2006) dos quais participa, que constituem sua identidade docente.

Para tanto, após estas palavras introdutórias, o texto se organiza de modo a refletir a respeito do que compreendemos como mediação literária e as funções do professor-mediador. Em seguida, apresentamos os processos metodológicos seguidos na geração dos dados, bem como o meio estudado e a apresentação dos participantes da pesquisa. Então, detemo-nos aos movimentos analíticos, refletindo sobre os mecanismos pelos quais os participantes indicam marcas do processo de constituição como

professores mediadores. Por fim, tecemos algumas considerações que refletem a respeito da *renovação dos homens*, para seguir a metáfora apresentada por Manoel de Barros.

Reflexões sobre mediação literária: a condução na leitura

O termo “mediação” está em voga em muitas discussões e áreas dentro do grande campo da educação. Em diferentes assuntos, a expressão assume acepções que diferem entre si e que, muitas vezes, aproximam-se de um sinônimo de “facilitação”, assim, o mediador é compreendido como um facilitador. Nesse aspecto, é válido ressaltar que, neste artigo, entendemos e abordamos a mediação sob outra perspectiva, que será aprofundada ao longo desta seção, e que, nem sempre – ou quase nunca – facilita o processo de interação com texto literário. Isso porque o texto literário precisa ser potente e desafiador ao leitor (Bajour, 2023), precisa oferecer espaço, inclusive, para que suas possíveis lacunas e silêncios reverberem nas experiências de leitura sem que sejam preenchidas por um terceiro, de forma a sugerir que existe apenas uma única leitura válida e possível (Bajour, 2023).

Neste texto, focalizamos, assim, a ideia de mediação situada na educação literária, mais especificamente na mediação entre leitores e textos literários (Pinheiro; Oliveira, 2022). É importante mencionar que, quando falamos em leitura, podemos assumir distintas posições teóricas, epistemológicas e filosóficas. Voltamos, aqui, às práticas de leitura concebidas como um processo ativo e dinâmico, no qual um leitor engaja-se em uma interação com um texto, a fim de alcançar um objetivo, que pode ser das mais diversas naturezas (pessoal, escolar, profissional, de lazer...). Esse processo requer do leitor uma série de conhecimentos prévios de diferentes ordens (procedimentais, declarativos e condicionais), volição e atenção, para enumerar alguns aspectos (Schlichting, 2021). Além destes, de ordem mais cognitiva, concebemos a leitura também como uma prática social, situada em contextos específicos, inserida em uma série de relações axiológicas e esferas sociais e que, em alguma medida, caracteriza essas esferas (Bakhtin, 2003; Schlichting, 2016). Falar em leitura, especialmente literária, portanto, é falar de uma relação entre um sujeito leitor e um texto situados em práticas sociais, que, de forma dinâmica, constituem

sentidos e significados: ao mobilizar seus diferentes conhecimentos, o leitor constrói sentidos ao texto que, por sua vez, passam a fazer parte da constituição estética desse leitor.

Nesse sentido, cabe uma reflexão a respeito dos objetivos de leitura, os gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) e os suportes (Santos, 2024) com os quais interagimos nesse processo. Nossos objetivos de leitura influenciam (e por que não dizer determinam?) as formas como lemos: se lemos para nos informar, desenvolveremos comportamentos leitores distintos daqueles empreendidos para leitura deleite, por exemplo (Schlichting, 2021). Na esteira dessa questão, também realizamos abordagens distintas a um romance, a um artigo científico ou a uma notícia, já que um leitor competente não usa uma abordagem universal para a leitura (Shanahan, 2009). Considerando a temática desse texto, ler literatura demanda do leitor comportamentos, abordagens e leituras muito caras ao texto literário e que diferem de outros movimentos de interação com o texto escrito (Zilberman, 2012; Lajolo; Zilberman, 2019).

Falar sobre mediação em leitura, portanto, especialmente literária (Souza; Iguma; Lima, 2022), é ponderar a respeito do papel de um terceiro: um sujeito que aproximará o leitor do texto e, para além disso, atuará no sentido de que essa leitura se efetive de forma significativa e situada ao leitor. Para tanto, é possível que esse mediador precise atuar, de certa forma, tanto na dimensão da promoção de leitura quanto no ensino dela, de forma que o leitor saiba como agir diante de distintas situações nas quais o texto literário escrito é central (Munita, 2024; Souza *et al.*, 2022). Mediar, nesse sentido, aproxima-se à ideia de conduzir (e não de facilitar, especificamente): ainda que exista esse condutor, não necessariamente a trilha será mais fácil, pois o conduzido não pode se abster de trilhar o caminho, bem como não pode apenas virar as costas à necessidade de escolher onde firma seus pés.

Neste texto, portanto, pensamos na mediação em leitura literária (Pinheiro; Oliveira, 2022) como uma forma de condução do leitor em uma enorme porção de obras, que não se limita apenas à condução inicial, na qual o leitor se aproxima destas produções, mas assume responsabilidade nos processos posteriores pelos quais o leitor vai adentrando nos sentidos e significados do texto, interagindo e construindo sua caminhada. Daí a importância de se

pensar em práticas tanto de promoção de leitura, aqui compreendida como os movimentos de aproximação entre o leitor e texto escrito, quanto de ensino de leitura, entendido não como processo de ensinar a ler, no sentido da alfabetização ou da decodificação da palavra escrita, mas para além: ensinar comportamentos estratégicos que possibilitem uma interação mais bem-sucedida entre leitor e texto, processo que pode envolver estratégias de abordagem de gêneros variados, modos de selecionar e agir com o texto (Souza *et al.*, 2022).

Nesse movimento da abordagem da atuação do professor-mediador em leitura literária, apoiamo-nos em distintos enfoques teóricos, de natureza cognitiva e social, e em continuidade a estudos anteriores, em nível de mestrado e doutorado. Ponderamos, nesse sentido, a respeito das práticas de promoção e ensino de leitura, pois compreendemos que, para que a mediação seja efetiva, os leitores tanto têm que ter acesso a livros e textos literários quanto precisam saber como agir com eles, considerando a situação em que estão inseridos, o texto com o qual interagem e seus objetivos para a leitura. Esse ponto de diálogo se justifica, assim, pois inúmeras pesquisas mostram que um leitor competente é também um leitor estratégico (Miguel; Pérez; Pardo, 2012; Paris; Lipson; Wixson, 1994; Paris; Wasik; Turner, 1991). Circular por distintas práticas de linguagem, portanto, requer conhecimentos situados e variados, de modo que nos tornemos *insiders* (Gee, 2005), isto é, membros efetivos dessas situações. Para que se efetive a prática da mediação em leitura, é necessário que sejam efetivados ambos os movimentos: a aproximação entre leitores e livros (promoção de leitura) e a indicação dos caminhos pelos quais esse leitor pode efetivar sua caminhada (ensino de leitura). Promover e ensinar a leitura, aspectos geralmente abordados por distintas perspectivas teóricas, então, dialogam para convergir em uma atuação abrangente e consistente na formação do leitor de literatura, isto é, na mediação em leitura.

Ao destacarmos contextos formais de mediação em leitura literária, como a escola, damos realce a um espaço no qual circulam mediadores profissionais, que, como elucida Munita (2024), diferenciam-se dos mediadores que, porventura, um leitor já tenha encontrado antes, no âmbito familiar. Isso porque o mediador

profissional, para além de seu gosto e processo de incentivo à leitura, também deve apresentar clareza teórica e metodológica nos processos de condução do estudante leitor. É válido ponderar sobre o papel que a escola tem como agência de letramento (Kleiman, 2006) e espaço privilegiado para a promoção da leitura (Colomer, 2007) na qual circulam diversos mediadores em potencial: coordenadores, monitores, contadores de história, voluntários e, é claro, bibliotecários e professores. Vamos, neste texto, nos concentrar nestes últimos, que aqui chamamos de professores-mediadores.

Antes de mais nada, para que um professor conduza práticas de leitura literária, ele precisa “igualmente buscar em si a dimensão do leitor e dar a seus alunos a oportunidade de encontrar-se como leitor na leitura e na escrita” (Rezende, 2018, p. 99). Esses dizeres de Rezende (2018) sinalizam que, para que possamos atuar como professores-mediadores em leitura, temos, inicialmente, que ser leitores. E isso demanda, além de repertório, diversos conhecimentos aplicados, que abrangem conhecimentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, os quais compreendem respectivos metac conhecimentos. Esse conjunto de conhecimentos é abordado neste trabalho, sob a perspectiva dos letramentos do professor (Kleiman, 2008).

São inúmeras as funções do mediador em leitura e, talvez, uma das centrais seja a seleção dos textos, isto é, a escolha dos caminhos pelos quais guiará o estudante – ao menos até que este escolha quais caminhos percorrerá sem seu condutor, mas, quando isso acontece, o mediador cumpre uma de suas incumbências: aproximar leitor e texto. O professor-mediador, nesse sentido, é o responsável pela escolha dos textos que irão circular em sala de aula; essa etapa é fundamental, pois, o texto selecionado não pode ser tão distante dos leitores que lhes cause antipatia e nem tão elementar que não lhes desafie. Daí a importância de o mediador conhecer os leitores e ter um repertório variado.

Além da escolha por textos “potentes e desafiadores” (Bajour, 2023, p. 31), o mediador precisa promover atividades em torno do texto que considerem a polissemia, a multiplicidade de vozes e possibilidades neles contidas (Bajour, 2023). Em práticas de letramento (Street, 2003), em situações de mediação, é necessário

que se estabeleçam relações de diálogo: entre leitor e texto e entre leitores, concebendo-se a leitura literária como ato de enunciação e coenunciação (Rezende, 2018) ao leitor, que se constitui como cocriador de sentidos e significados (Bajour, 2023), pois, como já sinalizou Manoel de Barros, “A maior riqueza do homem é a sua incompletude” e, em processos de interação em leitura, “todos nós, leitores, crescemos com as leituras dos outros, e isso também se transmite” (Bajour, 2023, p. 67).

Seguindo-se na esteira das práticas e funções do mediador de leitura literária, encontra-se o papel de aproximação (uma aproximação amistosa e inclusiva) entre leitor e texto, necessário “especialmente quando nos aproximamos de objetos culturais como os livros, que costumam intimidar e se tornam sinônimos de rejeição e exclusão para muitos” (Munita, 2024, p. 46). Ora, no contexto escolar, ser mediador de leitura literária é democratizar um bem cultural que, durante muito tempo, foi suprimido de muitas classes e esferas sociais. Nesse sentido, atuar como professor-mediador é possibilitar que os estudantes leitores (ou leitores por vir) aproximem-se do texto literário que desempenha tantas funções, dentre as quais aquela que nos possibilita questionar o meio em que estamos inseridos, pois, como sugere Bajour (2012, p. 26), os textos literários “nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo e nos convidam a perguntarmo-nos como viveríamos o que é representado nas ficções. Essa dimensão não é menor, já que na maioria das vezes é a porta de entrada para falarmos daquilo que os textos nos instigam”. Também é papel do professor-mediador, portanto, possibilitar que os leitores identifiquem essa função do texto literário, embora, é claro, não estejamos defendendo uma abordagem funcionalista da literatura⁶, que consideramos uma constituição de tantas possibilidades e dimensões humanas, debatidas em trabalhos anteriores (Andruetto, 2017; Azevedo; Balça, 2016; Candido, 2012; Martins, 2006; Petit, 2009; 2010).

É a partir das considerações ora apresentadas que compreendemos a função e a atuação do professor-mediador de leitura literária nos âmbitos escolares. Nas seções seguintes,

⁶ Para uma discussão a respeito da perspectiva funcionalista da literatura, especialmente na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), em uma abordagem reflexiva a respeito das habilidades e competências atreladas à literatura no documento, sugerimos a leitura de Cechinel (2020).

apresentamos os processos metodológicos pelos quais se constituiu a pesquisa e, em seguida, debruçamo-nos em movimentos analíticos sobre o que os participantes de um grupo de estudos apresentam como sua constituição como mediadores em leitura.

Caminhos metodológicos

Este trabalho nasce da interface entre as grandes áreas da linguagem e da educação. Ancoramo-nos nas considerações de Bakhtin (2003), que defende que pesquisas em ciências humanas estudam o homem em sua especificidade humana, isto é, em processo de contínua criação e exteriorização. Propusemos, assim, uma metodologia que focalizasse as construções sociais, sem deixar de lado a singularidade dos sujeitos em suas práticas de linguagem. Voltamo-nos, nesse sentido, à constituição das identidades em um espaço coletivo de estudos e discussões.

Nesse cenário, esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, pois “privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise” (Martins, 2004, p. 289). Por nos voltarmos à forma como os sujeitos compreendem seu processo de interação nas práticas de linguagem do contexto pesquisado, enfocamos um cenário específico e, assim, nos atemos aos processos pelos quais os sujeitos passam na construção de sua identidade de professores mediadores e na percepção que têm a esse respeito. Nossa ênfase no decurso da construção de sentidos dos sujeitos sobre as suas ações sociais se constrói em uma abordagem qualitativa na pesquisa.

Entendemos que a perspectiva do sujeito que está inserido no contexto pesquisado é fundamental, pois é a partir da relação entre o pesquisador e esse contexto que os sentidos vão sendo construídos para a investigação. A pesquisa, sob essa perspectiva, é compreendida como uma relação entre sujeitos, uma relação dialógica que se estabelece tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado (Freitas, 2002).

Nesse sentido, é relevante apresentar o contexto e os sujeitos deste estudo, que é parte integrante de um projeto de pesquisa maior, em nível de estágio de pós-doutoramento. O contexto ora focalizado é um grupo de estudos, que nasceu da demanda apresentada por

acadêmicos de um curso de Letras de uma universidade situada no sul do Brasil, mais especificamente no estado de Santa Catarina. Os acadêmicos continuamente sinalizavam o seu anseio por discutir o ensino da leitura literária e da literatura sob uma abordagem distinta da historiográfica (Martins, 2006; Munita, 2024). Dessa forma, a partir de março de 2023, instaurou-se um grupo de estudos que passou a se encontrar quinzenalmente nas dependências da universidade, com transmissão síncrona para participantes de outras cidades.

O grupo tem se organizado, desde então, a partir da seleção conjunta e da leitura prévia dos textos estudados e discutidos nos encontros, que têm duas horas de duração. Dentre as obras trabalhadas, estão: *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura* (Bajour, 2012), *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação* (Bajour, 2023), *Andar entre livros: a leitura literária na escola* (Colomer, 2007) e *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores* (Munita, 2024). Além da leitura de produções teóricas de autores clássicos e contemporâneos a respeito da educação literária, o grupo também contribui com a qualificação de textos de seus participantes, com a finalidade de discutir trabalhos empreendidos em âmbito local, que versam sobre o ensino da leitura literária, alguns dos quais, após a qualificação no grupo, já foram publicados em anais de eventos e *e-books*. Ainda, a cada encontro, as responsáveis fazem uma leitura literária de fruição ao grupo, que, a partir do primeiro semestre de 2024, acordou em fazer uma leitura literária coletiva, a ser socializada no último encontro do semestre. No referido período, a escolha foi: *Macabéa: Flor de Mulungu*, de Conceição Evaristo.

As autoras deste texto são as responsáveis por esse grupo e, de forma voluntária, organizam as práticas empreendidas no coletivo. Além delas, participam do grupo: professores da graduação, egressos do curso de Letras e estudantes dos cursos de Letras e Pedagogia da universidade, acadêmicos os quais estão nos mais variados momentos do curso (desde o primeiro aos últimos semestres da graduação). Essa heterogeneidade favorece os diálogos e construções no grupo, pois constitui o imbricado panorama de compreensões dos leitores e favorece um espaço plural, pois “a convicção sobre a natureza provisória e incompleta de nossas próprias significações

é uma porta hospitaleira para que as significações dos outros se entrelacem às nossas” (Bajour, 2023, p. 44-45).

No que diz respeito à geração dos dados, neste trabalho, abordamos excertos de memoriais reflexivos de seis participantes do grupo. Os participantes serão, neste trabalho, identificados como “Participante N°”, portanto, cada excerto de memorial reflexivo será acompanhado, entre parênteses, da identificação de autoria: de Participante 01 a Participante 06.

Participante 01 é estudante do 7º semestre do curso de Pedagogia, atua como bolsista de pesquisa e extensão, e participa do grupo desde o seu início. Participante 02 é egressa do curso de Letras, atualmente atua como docente, também participa do grupo desde seu início. Participante 03 é estudante do 4º semestre do curso de Letras e atua como professor em um programa de ensino de língua inglesa na universidade. Participante 04 é também estudante do 4º semestre de Letras e atua como estagiária em um instituo federal, no sul do país, mas já sinalizou que, nos próximos semestres, gostaria de atuar como docente e, portanto, prestará processos seletivos para professores admitidos em caráter temporário. Participante 05 é estudante do 2º semestre de Letras e, atualmente, também atua como professora de língua inglesa em um programa da universidade, junto com o Participante 03. Os Participantes 03, 04 e 05 passaram a participar do grupo no primeiro semestre de 2024. Participante 06 é professora da educação básica e da graduação em Letras e inseriu-se no grupo no segundo semestre de 2023.

Conforme indicado, os dados foram gerados por meio de memoriais reflexivos escritos pelos participantes do grupo, que foram convidados a contar, de forma escrita, suas experiências e vivências no coletivo. Nesse sentido, suas palavras apresentam a sua compreensão sobre as práticas compartilhadas neste espaço e tempo, “os acontecimentos se entrelaçam no fio do tempo. O passado pode ser apenas passado. Processo concluído, remoto. Mas pode ser processo inacabado que fere, prolonga-se, insere-se no presente e interfere em um futuro” (Almeida, 2003, p. 103). Essas memórias e experiências entrelaçam-se, como indicam os próprios participantes, ao que consiste em sua identidade, sua atuação docente atual e do por vir, o seu “ser Outros”, nas palavras de Manoel de Barros.

A partir da leitura dos memoriais produzidos pelos participantes, considerando os objetivos deste texto, foram criadas dimensões de análise, isto é, os dados foram agrupados em movimento analítico posterior à coleta. A partir de um processo de “ouvir” o que dizem os participantes, são analisadas duas grandes dimensões que sinalizam, sob nossas perspectivas, reflexões dos participantes sobre sua participação no grupo e como isso os constitui como mediadores em leitura. São elas: *i*) o diálogo como espaço de constituição; e *ii*) as práticas em projeção na função docente, as quais, com evidências advindas dos depoimentos dos participantes, serão problematizadas de modo articulado na seção que segue, com foco no processo dialógico de constituição das identidades acadêmica, docente e mediadora no âmbito do grupo de estudo em questão.

Conforme indicado na seção 2, os movimentos interpretativos, empreendidos neste artigo, estabelecem um grande diálogo entre enfoques da educação literária, da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e dos estudos dos letramentos.

Resultados e discussões

Ao abordarmos o professor-mediador, como defendido ao longo do texto, consideramos aspectos variados acerca do que é desempenhar essa função, ações a realizar, caminhos a trilhar para, com inúmeras possibilidades, conduzir outros leitores. Ser, estar e movimentar-se como *Outro* na formação leitora, especialmente em contextos formais de educação, como é o caso da escola, requer enfrentamentos que constituem as identidades desse profissional. Nesse caminho de indagações, a Participante 04⁷ reflete:

Como nos tornarmos mediadores em literatura? A resposta não está em um suposto dom inato que carregamos conosco desde o nascimento, mas pode ser aprendida por meio, primeiro, da fruição da própria leitura literária, mas também da leitura de textos que nos fazem refletir sobre a tarefa mesma da mediação, como os textos que lemos em nosso Grupo (Participante 04).

⁷ Os excertos dos dados são apresentados em parágrafo independente, em itálico. O negrito marca aspectos que as autoras gostariam de chamar à atenção do leitor. Depois, quando trechos dos dados forem retomados ao longo do texto, estes serão apresentados entre aspas e em itálico, para diferenciá-los das análises e reflexões das autoras.

A Participante 04 desloca a identidade de mediador dos conhecimentos inatos, que são tão atribuídos à figura docente pelos dizeres leigos, a partir dos quais “ensinar é dom, é dádiva”. Em um movimento reflexivo, a Participante 04 aponta a construção de conhecimentos de duas naturezas principais: científicos e literários, os quais, nesse contexto, fazem parte dos letramentos do professor (Kleiman, 2008), que estão situados no papel social de mediador. Este demanda, como sinalizamos, que o sujeito seja, antes de tudo, um leitor (Rezende, 2018) de textos de distintas naturezas, mas que aqui nos são caras as leituras de textos das esferas literária e científica, conforme saliente a Participante 04, que afirma que a atuação do mediador “*pode ser aprendida*”.

Emerge, ainda, uma análise sobre o que é mediação no excerto “*refletir sobre a tarefa mesma da mediação, como os textos que lemos em nosso Grupo*”. Surge uma posição sobre o que é ser e o que constitui o fazer do professor-mediador e, em um movimento analítico, inclui *i*) posicionar-se nessas práticas de letramento, *ii*) mobilizar conhecimentos, linguagens sociais e *iii*) diálogo com textos estabelecido no grupo em um movimento de constituição do profissional mediador. Esses três aspectos apresentam-se como constituintes dessa identidade (Fischer, 2007) de professor-mediador, a partir de propostas de leitura e debate no grupo.

Ao refletir sobre o papel desse profissional mediador, a Participante 04 segue ponderando em seu memorial reflexivo:

*Digo sobre a importância da mediação em literatura pois, com conhecimento de causa, sei do quanto a não valorização desta forma de fruição das culturas em geral pode nos causar certa **paralisia**: vim de uma cultura familiar que não prezava as leituras em geral, e por essa razão, eu própria demorei para ver o valor que havia dar asas à imaginação, fugir da realidade sufocante ou até experimentar outras formas de ser e estar neste mundo. Trocando em miúdos, tarde foi o tempo em que fora envolvida pela literatura* (Participante 04).

Esses dados sinalizam o caráter constitutivo que a literatura exerce na vida da leitora, em resposta a uma “*certa paralisia*”. Ela indica descobrir a potência de ler literatura, pois “*tarde foi o tempo em que fora envolvida pela literatura*”, aponta “*outras formas de ser e estar neste mundo*” e atribui ao mediador o papel de mostrar

essa possibilidade ao leitor. Mais uma vez, emerge a concepção ora defendida da mediação como condução de um leitor pelo caminho, processos de promoção em leitura, que aproximem leitor e texto (Bajour, 2012).

É possível identificar marcas que apontam a constituição da leitora “*eu própria demorei para ver o valor que havia*”, quando ela se reporta à “*demora*”. Indica, dessa forma, um processo, uma construção em longo prazo e, mais uma vez, dá indícios de como considera importante a mediação em leitura, para que outros estudantes não passem por tanta demora, que possam aproveitar mais cedo a possibilidade de “*dar asas à imaginação, fugir da realidade sufocante*”. Ações com e na literatura, a partir das reflexões da Participante 04, são possibilitadas pela atuação do professor-mediador ao ouvir o que o leitor tem a dizer, ouvir nas entrelinhas (Bajour, 2023) e conduzir esse leitor. Como defendemos neste artigo, para conduzir o leitor, é preciso valer-se de conhecimentos sobre e em torno dos processos de mediação literária e de ensino.

Fica assinalada, aqui, uma das funções do mediador: a de possibilitar que o leitor vislumbre as potencialidades do texto literário como criação de um novo mundo, uma dimensão alternativa, pois, como já apresentamos pelas palavras de Bajour (2012, p. 26), os textos literários “nos tocam e nos questionam acerca de nossas visões sobre o mundo”. O professor-mediador, desse modo, conduz o leitor ao caminho que lhe possibilite descortinar novas realidades por meio da leitura. Para tanto, a identidade leitora desse mediador também desempenha papel central nas práticas literárias.

As reflexões da Participante 04 nos levam a ponderar a respeito de marcas no processo de constituição de professores-mediadores. Retomamos o diálogo com Manoel de Barros, que afirma que o sujeito “precisa ser Outros”, os quais, muitas vezes, são os atravessamentos de diálogos e constituições proporcionadas pela interação coletiva e seus reflexos em nossa própria identidade. Quando ponderamos a respeito do grupo de estudos, consideramos esse espaço plural no qual os sujeitos se constituem, conforme sinalizam os participantes:

Para realizar as discussões todos os integrantes fazem a leitura prévia do texto que está no cronograma, e essa partilha de experiências e visões de mundo é extremamente

importante para o crescimento como pessoa de cada um, já que é só por meio da troca de vivências que é possível expandir os nossos horizontes e nos permitir olhar o mundo de outras perspectivas (Participante 5).

Aí, por meio das leituras, enxergo um paralelo com o Grupo de Estudos: é também por meio da partilha de conhecimentos e impressões sobre alguma leitura – literária ou não – que nos constituímos enquanto pessoas, docentes, pesquisadores que refletem sobre o mundo em que vivem e sobre as práticas que mobilizam no contexto educacional (Participante 06).

As Participantes 05 e 06 sinalizam, em seus memoriais, a característica dialógica do grupo de estudos, no qual sujeitos estão em interação e constituem uns aos outros a partir do diálogo, que, no sentido bakhtiniano, é mais do que uma troca de palavras entre interlocutores, pois consiste em uma interação entre diferentes vozes, perspectivas e consciências que se influenciam mutuamente (Bakhtin, 2003). Assim, “*essa partilha de experiências e visões de mundo é extremamente importante para o crescimento como pessoa de cada um*” (Participante 05) e “*é também por meio da partilha de conhecimentos e impressões sobre alguma leitura – literária ou não – que nos constituímos enquanto pessoas*” (Participante 05) são dados que mostram que, em interação, no diálogo com *Outros* e com os textos propostos no grupo, são constituídas as identidades dos professores-mediadores, que encontram caminho na atuação ou preparam-se para atuar socialmente em espaços de mediação.

A participação no grupo de estudos e as leituras realizadas no âmbito coletivo, bem como as discussões empreendidas (consideradas, neste texto, práticas de letramento), compreendidas como atividades discursivas e culturais que delimitam a produção e a interpretação de textos orais e escritos (Street, 2006), constituem as identidades dos sujeitos. A partir da sua efetiva participação nos Discursos (Gee, 2005), as identidades vão se formando, mas nunca ficam completas, pois estão em constante movimento de modificação, favorecido pelos diálogos e pelas construções plurais. Nesse sentido, conforme reitera Street (2006, p. 466), “as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade”. Os movimentos empreendidos no âmbito do grupo, a partir de práticas de letramento que envolvem leitura e discussão de textos científicos integram a identidade de professor-mediador das

participantes. Isso fica assinalado em suas falas e discussões para além do grupo, quando, por exemplo, articulam leituras distintas realizadas no coletivo, apontando aproximações e distanciamentos entre elas, ou quando mobilizam leituras como os livros de Bajour (2012; 2023), lidos no grupo para fundamentar suas práticas de estágio curricular supervisionado ou de sala de aula e, ainda, quando retomam escritos anteriores e refletem sobre novas perspectivas e analisam a sua própria produção e prática de aulas de leitura, a partir das reflexões fomentadas pela leitura de Colomer (2007). Todas essas situações foram experienciadas pelas autoras com os participantes do grupo e são apenas alguns exemplos de como o conhecimento construído no âmbito coletivo constitui os saberes científicos desses professores-mediadores em formação/atuação.

Assumimos concepções bakhtinianas e compreendemos o sujeito como um ser dialógico, constituído pelas vozes sociais que o cercam. A singularidade dos sujeitos é valorizada pelas coletividades nas e com as quais ele interage. O próprio sujeito está em constante processo de constituição de identidade por meio das relações dialógicas que desempenha, como esclarece Faraco (2009, p. 80),

É no interior do complexo caldo da heteroglossia e da sua dialogização que nasce e se constitui o sujeito. A realidade linguística se apresenta para ele primordialmente como um mundo de vozes sociais em múltiplas relações dialógicas – relações de aceitação e recusa, de convergência e divergência, de harmonia e de conflitos, de interseções e hibridizações.

O foco para a heteroglossia, nesses dizeres de Faraco (2009), nos autoriza afirmar que o contexto do grupo de estudos se constitui, assim, como um frutífero espaço de diálogos, construções e reflexões no qual se estabelecem variadas relações dialógicas. Nesse contexto, há circulação de múltiplas vozes e de *Outros* que constituem os participantes do grupo, como se confirma com os seguintes depoimentos:

Para mim, a melhor parte é a hora de compartilhar o que achamos dos textos lidos previamente. Claro, sempre fico absurdamente tímida em dividir minha opinião porque acho que sou revoltada e pessimista demais mas quando supero isso, percebo o quão necessário é esse diálogo. Trocar ideias, plantá-las e observar as possibilidades de mudanças em nossas práticas na educação aquece o

coração. É preciso manter a chama do que a educação pode ser para que possamos transformá-la (Participante 02).

Com relação às práticas do grupo, sempre me atraiu o fato de termos um espaço aberto para discussões a respeito de diferentes pontos de vista sobre o mesmo texto, o que se torna ainda mais proeminente pela presença de pessoas de diferentes campos de estudo, áreas do conhecimento, semestres do curso ou grau de formação (Participante 03).

Os dados sinalizam a compreensão dos participantes 02 e 03 a respeito da potencialidade da construção coletiva da identidade docente para a mediação, para a construção da identidade de professor que atua como mediador em leitura literária, processo promovido no grupo de estudos, no qual pessoas diferentes, com conhecimentos, áreas e perspectivas distintas estão em interação para constituir o cenário de interação e, juntos, construir conhecimentos a respeito do processo de mediação em leitura (Munita, 2024). Conforme indica o Participante 03, “diferentes pontos de vista sobre o mesmo texto, o que se torna ainda mais proeminente pela presença de pessoas de diferentes campos de estudo, áreas do conhecimento, semestres do curso ou grau de formação”, isto é, mais uma vez, o dialogismo e a heteroglossia refletem na constituição das identidades dos professores-mediadores que, em perspectiva processual, constrói conhecimentos caros aos letramentos do professor (Kleiman, 2008).

No grupo, a partir do diálogo, mantém-se a “*a chama do que a educação pode ser para que possamos transformá-la*”. Do excerto do memorial da Participante 02, salientamos a dimensão das mudanças que podem ser empreendidas no campo da educação, mais especificamente da educação literária, pois essa participante reflete sobre sua ação docente e, a partir do diálogo com seus pares no grupo, reflete sobre as potencialidades de sua atuação – aqui, entrelaçam-se identidades: a de professora, a de mediadora e a de participante do grupo de estudos que, em um movimento de ser *Outros* em uma só, caminham juntas e refletem na mediadora profissional (Munita, 2024) que ela se constitui.

Essa participante constrói uma ponte entre sua identidade docente e mediadora, que está atuando na educação básica, e sua identidade de participante no grupo, situada na esfera acadêmica,

considerando os diálogos estabelecidos entre essas atuações, emerge desses dados, então, a relação entre as teorias discutidas no grupo de estudos e os reflexos dessas teorias na prática docente, ou seja, o conhecimento científico no qual se articulam conhecimentos metodológicos e literários, na condução de atividades na educação básica. O grupo, nesse sentido, oportuniza projeções sobre práticas docentes de mediação leitora, na escola de educação básica. Isso nos leva a refletir que a atuação social em diferentes esferas ideológicas implica que o sujeito se aproprie de diferentes letramentos na medida em que se torna *insider* (Gee, 2005), isto é, membro efetivo, em diferentes Discursos, com D maiúsculo, os quais são:

maneiras de ser no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, valores, crenças, atitudes e identidades sociais [...]. Um Discurso é um tipo de *kit* de identidade que vem completo com [...] instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão (Gee, 2005, p. 140).

A Participante 02 se mostra *insider* nos Discursos do fazer docente na mediação em leitura literária, projeta sua identidade docente nas atividades formativas das quais participa no grupo de estudos: suas formas de agir, falar e escrever no mundo profissional são atravessadas e marcadas pelas experiências e diálogos empreendidos no grupo, pelas teorias estudadas e pelas discussões empreendidas, como sinaliza a participante: “Trocar ideias, plantá-las e observar as possibilidades de mudanças em nossas práticas na educação aquece o coração”.

Seguindo nesse caminho, debruçamo-nos sobre as reflexões dos participantes sobre as práticas de linguagem nas quais tomam parte no âmbito do grupo:

Dentre as práticas promovidas a que eu mais gosto são as discussões dos textos, principalmente por permitirem que eu conheça novos e atuais autores, diferentes daqueles abordados nas aulas regulares, ampliando assim as discussões e compreensões (Participante 01).

Finalizo reiterando que, apesar de meu curto tempo participando do grupo e da minha personalidade introspectiva, que faz com que eu não me manifeste tanto nos momentos de discussão, participar do Grupo de Estudos [...] tem me permitido conhecer pessoas, perspectivas, conceitos e ideias que contribuem muito para minha

formação – acadêmica, profissional e humana
(Participante 03).

Emerge do excerto do memorial da Participante 01 o conhecimento científico, parte dos letramentos do professor (Kleiman, 2008), construído no contexto do grupo. Ao sinalizar que as discussões “*permitirem que eu conheça novos e atuais autores*”, a participante sinaliza uma ampliação e constituição de repertório, essencial à constituição do profissional docente, à sua inserção nos Discursos (Gee, 2005) da formação docente. O Participante 03 sinaliza que as discussões no grupo “*tem me permitido conhecer pessoas, perspectivas, conceitos e ideias que contribuem muito para minha formação – acadêmica, profissional e humana*”, na qual reflete sobre a diversidade de identidades que o constituem “*acadêmica, profissional e humana*”. Essas identidades estão em um processo de diálogo – com textos e com *Outros* – que resultam em tornar-se um sujeito, em constituir seu *kit* de identidade característico desses Discursos (Gee, 2005), com apoio do “*conhecer pessoas, perspectivas, conceitos e ideias*”.

Apoiamo-nos, nesse enfoque, em torno dos conhecimentos científicos, para sinalizar que eles são parte do modelo dos letramentos acadêmicos, ao qual nos afiliamos, que consideram “a escrita e aprendizagem dos alunos como questões epistemológicas e de identidade em vez de habilidades ou socialização. A abordagem dos letramentos acadêmicos vê as instituições em que as práticas acadêmicas têm lugar na sua composição como lugares de discurso e poder” (Lea; Street, 1998, p. 158-159, tradução nossa). O modelo dos letramentos acadêmicos nos ajuda a compreender os movimentos pelos quais as práticas promovidas na academia (lugar no qual está instituído o grupo de estudos) refletem a formação dos participantes, em suas identidades (para além de) acadêmicas, nas relações que são ali estabelecidas, nos conhecimentos que são construídos e nas articulações entre as identidades constituídas no âmbito do grupo.

Nesse caminho, refletimos sobre as aproximações que os participantes fazem entre sua participação no grupo de estudos e uma projeção às práticas atuais ou futuras de mediação em leitura literária.

Com certeza todas essas vivências, as revisões de artigos dos próprios membros, as leituras, os debates acirrados e os cafézinhos compartilhados, moldaram a profissional que sou e que ainda me tornarei (Participante 2).

Sendo assim, identifico que essas práticas contribuem para minha formação acadêmica, me desenvolvendo enquanto estudante, mas também incentivando a construção de conhecimento de modo colaborativo. Além disso, é possível elencar contribuições para minha identidade profissional, destaco dois pontos principais. O primeiro, do comprometimento com o conhecimento científico e o segundo na busca de cultivar relações interprofissionais, ampliando as possibilidades de relações com o conhecimento (Participante 01).

Esse espaço para discutir o como e o porquê da mediação são particularmente importantes para mim pois, como futura professora, me preocupo com a formação global do meu aluno, e não posso deixar de considerar que a literatura, ao tornar o indivíduo mais sensível às questões humanas, o torna radicalmente humanizante e potencialmente transformador em seu contexto sócio-histórico e territorial (Participante 04).

Emergem, nesses dizeres, marcas de duas grandes ações que indicamos nas primeiras seções deste texto: o papel do mediador que deve incentivar e ensinar a leitura. No grupo de estudos, essas ações são motivadas e realizadas pelas professoras organizadoras. Conforme indica a Participante 02, as discussões “*moldaram a profissional que sou e que ainda me tornarei*”, portanto, constituem sua identidade docente e, por meio dos diálogos e ações construídos no grupo, podem refletir nas salas de aula da educação básica, humanizando e transformando o meio em que estão inseridas essas práticas, como sinaliza a Participante 04, “*a literatura, ao tornar o indivíduo mais sensível às questões humanas, o torna radicalmente humanizante e potencialmente transformador em seu contexto sócio-histórico e territorial*”. Mais uma vez, os movimentos identitários ficam em evidência, pois as identidades acadêmica e profissional se entrelaçam (Fischer, 2007; Schlichting, 2016), constituindo um imbricado contexto de diálogos e reflexões.

Por fim, cabe uma reflexão a respeito do movimento em favor do “*do comprometimento com o conhecimento científico*”, sinalizado pela Participante 01. Esse excerto de seu memorial caracteriza o grupo de estudos como um espaço de construção de conhecimento significativo, consistente e especialmente importante nos letramentos

do professor (Kleiman, 2008). Há, nesse sentido, movimentos identitários, os quais se relacionam com outros movimentos, explicitados por Fischer (2007) – reflexivos/transformativos e interdiscursivos, sinalizados ao longo deste texto.

Conforme as discussões apresentadas apontam, o grupo de estudos se constitui como um espaço dialógico de formação de professores-mediadores, no qual há uma preocupação com o conhecimento científico e a reflexão a respeito da formação e da atuação de mediadores. Para além de um espaço de construção teórica, constitui-se como espaço de reflexões metodológicas que aproxima a formação acadêmica e profissional, considerando as potencialidades da leitura literária como formação estética e humanizadora, que potencializa as fugas da realidade e a criação de novas realidades, tanto aos participantes do grupo, que, por meio de sua atuação como mediadores na educação básica, potencializam novos e outros espaços de educação literária.

Algumas considerações

Guiado pelo objetivo de discutir marcas do processo de constituição identitária de professores-mediadores, este texto valorizou reflexões registradas em memoriais descritivos produzidos por estudantes, egressos e professores de graduação participantes de um grupo de estudos em educação literária. Abordar mediação em leitura literária é valorizar um processo de condução, no qual um sujeito leitor acompanha e indica caminhos possíveis a outros leitores em sua interação com livros e textos literários. Nesse sentido, são requeridos diversos conhecimentos, de distintas ordens, por parte desse mediador, os quais constituem os letramentos do professor (Kleiman, 2008) e que abrangem os dois grandes e decisivos enfoques defendidos por nós neste artigo: *i)* práticas de mediação e *ii)* práticas de ensino de leitura literária, no caso do presente texto.

As análises dos memoriais sinalizam que o grupo de estudos é um espaço de constituição dialógica das identidades de professor-mediador. Nesse contexto, são promovidas práticas de letramento que possibilitam o diálogo dos participantes entre si e entre textos, as quais passam a fazer parte da forma como compreendem a si e como projetam suas identidades.

Os participantes são inseridos em Discursos característicos do contexto do grupo, mas em um movimento de projeção, constituem sua identidade em diálogo entre o contexto acadêmico e a atuação docente, o que sinaliza uma aproximação entre as esferas acadêmica e profissional, que promove reflexões sobre as funções da literatura na constituição humana.

Retomando as palavras de Manoel de Barros, que abrem este texto, “eu penso renovar o homem usando borboletas”, compreendemos que o espaço do grupo de estudos é como borboletas: transforma os homens, possibilita que sejam *Outros* e celebra a *sua incompletude*.

Referências

- ALMEIDA, P. R. O quer-dizer na (re)constituição de sujeitos históricos. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. (orgs.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita*. Campinas, SP: Komedi; Unicamp, 2003. p. 103-130.
- ANDRUETTO, M. T. *A leitura, outra revolução*. Tradução de N. Cunha. São Paulo, SP: Edições Sesc, 2017.
- AZEVEDO, F.; BALÇA, Â. *Leitura e educação literária*. Lisboa, PT: Pactor, 2016.
- BAJOUR, C. *Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura*. Tradução de A. Morales. São Paulo, SP: Pulo do Gato, 2012.
- BAJOUR, C. *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*. Tradução de C. Oliveira. São Paulo, SP: Instituto Emília, 2023.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: LIMA, A. *et al.* (eds.). *O direito à literatura*. Recife, PE: UFPE, 2012.
- CECHINEL, A. *Literatura, ensino e formação em tempos de teoria (com “T” maiúsculo)*. Curitiba, PR: Appris, 2020.
- COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de L. Sandroni. São Paulo, SP: Global, 2007.
- FARACO, C. A. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

- FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. 2007. 340 p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2007.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 01, n. 116, p. 21-40, 2002.
- GEE, J. P. *La ideología en los discursos: lingüística social y alfabetizaciones*. Tradução de P. Manzano. Madri, ES: Ediciones Morata, 2005.
- KLEIMAN, A. B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Revista Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, SP, v. 08, p. 409-424, 2006.
- KLEIMAN, A. B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 8, p. 487-517, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/ld/a/KqMWJvwLDpVwgmVJpFv4bk/>. Acesso em: 16 nov. 2023.
- KLEIMAN, A.; ASSIS, J. A. (orgs.). *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.
- LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. Ed. Revista. São Paulo, SP: Unesp, 2019.
- LEA, R. M.; STREET, B. V. Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, [S. l.], v. 23, n. 02, p. 157-170, 1998.
- MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, SP, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004.
- MARTINS, I. A literatura no Ensino Médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.). *Português no Ensino Médio e formação do professor*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 83-102.
- MIGUEL, E. S.; PÉREZ, G.; PARDO, J. R. *Leitura na sala de aula: como ajudar os professores a formar bons leitores*. Tradução de F. Murad. Porto Alegre, RS: Penso, 2012.
- MUNITA, F. *Eu, mediador(a): mediação e formação de leitores*. Tradução de D. Prades. São Paulo, SP: Instituto Emília, 2024.

PARIS, S. G.; LIPSON, M. Y.; WIXSON, K. K. Becoming a strategic reader. In: RUDELL, R. B.; RUDELL, M. R.; SINGER, H. (eds.). *Theoretical models and processes of reading*. 4. ed. Newark, DE: International Reading Association, 1994. p. 788-810.

PARIS, S. G.; WASIK, B. A.; TURNER, J. C. The development of strategic readers. In: BARR, R. et al. (eds.). *Handbook of reading research*. Vol. II. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. p. 609-640.

PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. Tradução de C. O. de Souza. São Paulo, SP: Editora 34, 2009.

PETIT, M. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. 2. ed. Tradução de A. Bueno e C. Boldrini. São Paulo, SP: Editora 34, 2010.

PINHEIRO, A. S.; OLIVEIRA, J. V. Literatura e seus modos de leitura: a mediação literária para estudantes do ensino médio. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, RS, v. 27, 2022.

REZENDE, N. L. Leitura e escrita literárias no âmbito escolar: situação e perspectivas. *Estudos Avançados*, [S. l.], v. 32, n. 93, p. 93-105, 2018.

SCHLICHTING, T. S. *Letramentos em contexto de aprendizagem ativa nas engenharias: “Construindo o edifício de palavras para nele ser inquilino”*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau. Blumenau, SC, 2016.

SCHLICHTING, T. S. *Compreensão leitora e linguagem técnica no Ensino Superior: um diálogo entre Psicolinguística e Engenharia*. 2021. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2021.

SHANAHAN, C. Disciplinary comprehension. In: ISRAEL, S. E.; DUFFY, G. (eds.). *Handbook of research on reading comprehension*. New York, USA: Routledge, 2009. p. 240-260.

SOUZA, A. C. et al. O ensino e a aprendizagem da leitura pelo encontro virtual: reaprendendo a ensinar e a aprender. In: BARETTA, L.; VALDATI, N. (eds.). *Perspectivas sobre/de leitura: literatura, linguística e linguagem*, Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 101-126.

SOUZA, R. J.; IGUMA, A. O. A.; LIMA, G. A. A leitura literária como prática social na contemporaneidade: além do

A constituição do professor-mediador por meio da participação em um grupo de estudos em
educação literária

espaço escolar. *Conjectura: Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, RS, v. 27, 2022.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia Linguística Portuguesa*, São Paulo, SP, v. 08, p. 465-488, 2006.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.

**Submetido em 16 de agosto de 2025.
Aprovado em 05 de setembro de 2025.**