

## AS RESSONÂNCIAS INTERPRETATIVAS EM LEITURAS COMPARTILHADAS POR CRIANÇAS: ENTRE AS FALAS E OS SILÊNCIOS<sup>1</sup>

FERNANDA CAETANO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

ANA CAROLINA DA SILVA COELHO

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

LEILA DE CARVALHO MENDES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta reflexões preliminares de uma pesquisa que teve como objetivo cartografar os silêncios que emergem durante mediações de leitura em uma escola da rede pública e buscou compreender como as crianças, inseridas em determinados contextos, são afetadas pelos textos e pelas dinâmicas de interação. Para isso, a análise concentrou-se na relação entre as falas e os silêncios das crianças durante esses momentos de mediação. A pesquisa destaca que os silêncios desempenham uma função crucial na construção de significados, servindo como espaços de reflexão e interpretação. O estudo se fundamenta em referenciais teóricos como Bajour (2012, 2023), Orlandi (2007), Chambers (2023), Larrosa (2015) e Yunes e Oswald (2004), reforçando a importância de valorizar tanto as falas quanto os silêncios como elementos constitutivos da leitura.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura Compartilhada; Silêncios; Leitura Literária; Cartografia.

---

### INTRODUÇÃO

Nas sociedades contemporâneas, embebidas na ideologia da comunicação, a fala se apresenta como o princípio da ação. Já ao silêncio cabe o papel do vazio, da ausência de movimento ou ruído; e ao homem, o papel do controle, da disciplina, da domesticação do silêncio, pois um homem em silêncio seria um homem sem sentido. Surge então a necessidade de dividir o silêncio, organizá-lo, tornando a significação um processo calculável (Orlandi 2007), pois, ao desativar os silêncios, a atividade interpretativa é subestimada e controlada.

Caminhando no sentido contrário à supressão dos silêncios, assumimos sua multiplicidade, visto que, além de fundante e antecessor das palavras e, posteriormente, dos enunciados, o silêncio é também um *continuum* significante, diferindo das palavras, que se desdobram indefinidamente sobre elas mesmas, como ecos.

Neste artigo, buscamos cartografar as linhas que dão visibilidade aos silêncios na trama discursiva de duas mediações de leitura<sup>2</sup> conduzidas pela professora Luciana Alves<sup>3</sup>, responsável pela sala de leitura de uma escola pública localizada no Estado do Rio de Janeiro. As mediações de leitura foram gravadas e transcritas, constituindo um *corpus* formado por dois diários de campo, produzidos de março a junho de 2024 por uma das bolsistas do Grupo de Pesquisa e Extensão leitura, sentidos e afectos (GPESLA), coordenado pela professora Leila Mendes. Vale ressaltar que o interesse da pesquisa não

reside na condução das mediações das histórias para crianças ou na necessidade de se ter mais controle sobre os processos de leitura. Buscamos seguir as crianças, em suas leituras compartilhadas, puxando os fios da trama discursiva. Sabemos que, embora as palavras possuam grande força e poder, produzindo sentidos, criando realidades e funcionando como potentes mecanismos de subjetivação (Larrosa, 2015), os silêncios ocupam um papel primordial, pois o silêncio funciona como elemento fundante e indispensável para o processo de significação e atribuição de sentidos.

Assim, em um primeiro momento, apresentaremos reflexões iniciais sobre o ato da leitura e da mediação como experiência, voltando-nos para o intercâmbio entre as falas e os silêncios das crianças, compreendendo-os como leituras compartilhadas que surgem em momentos de mediação de leitura. Para isso, consideramos os estudos de Bajour (2012, 2023), Orlandi (2007) Chambers (2023), Larrosa (2015), Yunes e Oswald (2004).

## POSICIONAMENTOS INICIAIS

Ler se tornou um vasto campo de saber, incorporando diversas abordagens, baseadas nos diferentes conceitos, definições e perspectivas que estruturam as teorias da leitura. No presente trabalho, nossas reflexões são conduzidas pela concepção de leitura como diálogo. Tal concepção tem por base os pressupostos de Bakhtin (1992, 1997), que concebe o enunciado como um elo da corrente da comunicação verbal que se relaciona tanto com os enunciados anteriores quanto com os posteriores, em um movimento dinâmico de interação social (Cosson, 2022). Nesse sentido, ler não se resume a decifrar o código de um texto ou lhe atribuir um sentido único. Para Bakhtin, um texto vive na relação com seu interlocutor, o leitor. Os sentidos são criados nessa interlocução, que depende do lugar e do momento em que se situa esse leitor, pois só pode haver compreensão total do texto no diálogo, na possibilidade de opor ao autor a sua contrapalavra (Freitas, 2004).

Dessa maneira, quando se envolve no ato da leitura, o que incide sobre o leitor não é apenas o texto em si, mas suas próprias noções anteriormente concebidas sobre leitura, suas experiências prévias, as vozes sociais que permeiam sua consciência, advindas de suas interações com o meio, com a atividade cultural, social e histórica, entre outras variáveis. Essa inter-relação é a atividade fundamental da leitura e possibilita a atribuição de sentidos variados. Todo esse processo cria vínculos e estabelece laços do leitor com o texto, com o mundo e com outros leitores. Dessa maneira, assumimos que o ato de ler não é um ato solitário e monológico do indivíduo. Ler é um processo interativo, que contempla a noção de leitura como experiência, por meio da qual o sujeito experimenta e se transforma enquanto transforma o texto (Yunes, 2004).

Quando se pensa ou se discute sobre os motivos de se mediar a leitura na escola, verificamos que a ênfase é depositada em papéis específicos, que vão desde promover o desenvolvimento da linguagem, permitindo que as crianças se apropriem de formas cada vez mais elaboradas de conhecimento, até o viés da leitura com ênfase em sua capacidade de “distração”. Acreditamos que ambas as propostas podem acabar

por ignorar a complexidade dos processos que envolvem o ato de ler. Dentro de uma lógica que contempla a leitura como um ato de produção de sentidos, entende-se que esses sentidos se constituem por meio de uma conversa entre as experiências do leitor e as experiências dos outros. Quando projeta a centralidade no leitor, a teoria de leitura assume o viés da interlocução, reconhecendo que, mesmo que leiam um texto idêntico, duas pessoas poderão construir sentidos distintos a seu respeito, pois o próprio ato de ler depende do contexto. Assim, quando o leitor preenche as lacunas existentes de um texto, ele é movido por um gesto de natureza tanto individual quanto coletiva, simultaneamente.

Quando tocamos na relação entre leitor e leitura literária, esse esvaziamento da complexidade, que envolve os processos do ato da leitura, tende a se acentuar ainda mais. No entanto, na leitura literária, é importante garantir a continuidade desse processo de interlocução, visto que nós, os leitores, vamos à ficção para tentarmos compreender, para conhecermos algo mais acerca de nossas contradições, nossas misérias e nossas grandezas, ou seja, do mais profundo do ser humano (Andruetto, 2012). Nesse sentido, cremos que é necessária a compreensão de que as salas de aula, ou outros salões de leitura, não podem ser apenas lugares de leituras e avaliações; caber-lhes sobretudo o empenho em co-mover as experiências mais pessoais do aprendiz, pois a partilha supre os limites individualistas e alcança uma dimensão que é, ao mesmo tempo, singular e plural (Yunes, 2004).

## **CONVERSA LITERÁRIA, EXPERIÊNCIA E SENTIDO**

Larrosa (2015) nos convida a refletir sobre a força e o poder das palavras, sobre o que podemos fazer com elas e o que elas podem fazer conosco. As palavras produzem sentidos, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. De modo geral, as palavras só significam no estado de dicionário; no mais, temos sempre que as situar para fazê-las inteligíveis, pois é no ato da fala que geramos múltiplos modos de significar as palavras. Nesse sentido, as palavras se constituem em um dos elementos fundamentais das conversas, que, no geral, são guiadas pela necessidade imediata de expressar satisfações e insatisfações, de articular nossos pensamentos, a fim de externalizá-los e ouvir como soam (Chambers, 2023).

Mas qual a origem das nossas palavras? As raízes dos nossos discursos nascem não somente da nossa própria voz, mas da voz do senso comum, da ideologia, da comunidade interpretativa à qual pertencemos. É dos diálogos que acontecem entre esses componentes que emergem nossos enunciados. É o discurso do outro, do contexto em que estamos inseridos e das forças hegemônicas que nos fala, que comanda nossas ações, sem que tenhamos recursos para impedi-lo, determinando o que dizemos, como lemos o mundo e, posteriormente, as palavras (Yunes, 2004). Mesmo quando falamos apenas para nós mesmos, em um movimento de pensar em voz alta, estamos buscando revelar o que sabemos ou não sabemos, tentando esclarecer o que queremos dizer. Quando essa fala em voz alta ganha um ouvinte, passamos a comunicar nossos pensamentos para outras pessoas. Nesse percurso, as falas que saem de nós atravessam o outro, que passa a interpretar o que falamos. O ouvinte se coloca no diálogo, pois escuta, tece reflexões sobre o assunto e responde, dando seguimento à interação. O efeito de expressar nossos pensamentos publicamente é o entendimento

de nossa capacidade individual de pensar, é a base de um trabalho coletivo (Chambers, 2023).

E é nesse coletivo que sabemos se as pessoas que ouvem são capazes de reagir aos nossos pensamentos verbalizados – mas será que temos a garantia de que de fato há escuta? O que nos leva a parar para escutar atentamente? Considerando novamente a questão dos diálogos, podemos tecer uma reflexão a partir da visão dialógica da escuta, assumindo que ela é, fundamentalmente, um elo entre duas consciências que se reconhecem, mas não se fundem nem se misturam, conservando sua unidade e integridade (Bajour, 2023), visto que, a todo momento, tentamos convencer o outro da nossa palavra. Entretanto, o que de fato importa nessa relação é a forma como quem escuta atende às circunstâncias únicas e particulares em que uma voz, a voz escutada, tem lugar (Bajour, 2023).

Quando pensamos na literatura, ou melhor, em uma conversa literária em que alguém fala sobre leitura e livros, narrando o que leu, percebemos o quanto essa atividade pode ser complexa, já que a conversa literária não é apenas uma pessoa comunicando diretamente para outra. Chambers (2023) destaca o movimento que fazemos quando começamos a falar para outros sobre um livro que lemos, repletos de entusiasmo e empolgação, a fim de que nos escutem.

São nesses momentos de conversa literária que as interpretações da história e os significados são negociados no grupo de leitores. Esse movimento é diferente das conversas sobre leitura acadêmicas ou análises literárias, pois o significado emerge da conversa, do bate-papo casual, que, teoricamente, é despretenso, tornando-se mais intenso e complexo à medida que as interpretações são postas. É interessante pensar que, quando há excesso de concordância ou quando as informações do texto estão óbvias, a conversa logo esfria, rumo para outro caminho, entretanto, quando há discordância, lacunas a serem preenchidas ou outros pontos de vista sobre a interpretação e a significância do texto, a discussão tende a se estender, tornando-se mais dinâmica e acalorada. O corpo torna-se uma casa de escuta quando pensamos em nós mesmos dialogicamente (Bajour, 2023).

Quando pensamos sobre a mediação da leitura, seja na sala de aula ou na sala de leitura, fica ainda mais evidente que discutir sobre uma obra de forma coletiva requer que os alunos falem uns para os outros, que exponham a sua posição sobre o assunto e ouçam a posição do outro, que interajam entre si e com o professor (Cosson, 2022). E um dos nossos papéis como mediadores, durante essas interações, é o de ajudar os nossos alunos a se tornarem ouvintes mais atentos e verbalmente mais cooperativos diante de uma leitura compartilhada. Cosson (2022) afirma que as discussões mais produtivas são aquelas em que os alunos controlam os turnos das falas, formulam questões autênticas e exploratórias, com palavras e expressões que levam a um aprofundamento do texto ou do tópico debatido. Será que podemos perceber as diferentes atividades interpretativas e avaliar a compreensão da leitura apenas pelo que se fala?

Na sociedade da informação, quase sempre é solicitado a nós uma opinião: “[...] diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha [...]” (Larrosa, 2017). Algumas vezes, podemos esperar de nossos alunos uma opinião formada quase de imediato sobre as histórias que lemos, ainda imersos pela ideia de um aluno ideal.

Mas o que fazer quando a fala não irrompe o silêncio? Será que o silêncio se constitui em um não saber? Como destacam Chambers (2023) e Larrosa (2015), a fala é, sim, parte importante do processo de significação, todavia a pressa por falar, por opinar, por dar voz ao pensamento mata uma outra parte do processo de significação, uma parte anterior à fala, qual seja, o silêncio. A pressa por verbalizar esse silêncio torna o ato da fala mecânico, quase como um reflexo, e o deixa mais suscetível à generalização. O que se quer dizer com tais reflexões é que a pressa em falar, causada pela falta de silêncio e de memória, é inimiga mortal da experiência (Larrosa, 2015). Nesse sentido, quando nos propomos a pensar sobre mediação de leitura como experiência, pontuamos que é preciso ter em mente a necessidade de tentar contornar certas práticas e aparatos educacionais, que funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que algo nos aconteça (Larrosa, 2015). Pensamos que a pressa em falar e opinar reduz o estímulo fugaz e instantâneo por outra excitação, também fugaz, porém efêmera. O sujeito dessa vivência pontual com tudo se excita, com tudo se choca ou se agita, mas nada lhe acontece. Quando refletimos sobre uma roda de conversa, após uma mediação de leitura em que as perguntas e respostas surgem de forma automática, sendo rapidamente substituídas por outras perguntas, igualmente automáticas, notamos que, na maioria das vezes, essas falas podem até nos instigar, nos atravessar, mas não deixam rastros ou vestígios em nós (Larrosa, 2015).

### **ONDE VIVEM OS SILÊNCIOS?**

O homem segue fadado a significar, seja por meio da fala ou da contemplação dos silêncios (Bajour, 2023), mas, para além da fala, o silêncio se apresenta como elemento fundamental para o processo de significação, para atribuir sentido ao que ouvimos e lemos, tanto do mundo quanto da palavra. Por isso, no título desta seção, fazemos uma pergunta retórica, pois queremos começar discorrendo sobre a trama que se desdobra entre a fala e os silêncios nos contextos de interação e sobre porque o silêncio é tão difícil de ser suportado.

Os silêncios, assim como as palavras, são múltiplos e sofrem interferência de mudanças relacionadas às ordens dos discursos. Quando pensamos sobre os silêncios, existem diversas dimensões a que podemos relacioná-los ou descrevê-los. A mais comum delas é o silêncio relacionado à ótica do silenciamento, na qual o silêncio se aproxima como retórica da dominação ou como retórica do oprimido, como forma de resistência. Orlandi (2007) aponta que essa dimensão, na qual se toma a palavra ou se obriga a dizê-la, é uma dimensão política do silêncio, mas é possível pensar o silêncio para além disso.

O silêncio também pode ser considerado vazio, falta, e não parte importante do processo de significação e atribuição de sentido. A todo momento, o homem sente a necessidade de preencher os silêncios por meio da fala, impelido a verbalizar, numa ilusão de controle. Por outro lado, os silêncios resistem à pressão e ao controle exercidos pela linguagem, pois, inicialmente, o silêncio é fundante e anterior às palavras, tendo relação direta com o pensamento, e está em constante movimento. O silêncio atua na passagem, movendo largamente os sentidos e os sujeitos, mostrando-se fugaz, ágil, fluido e líquido, circulando entre os espaços que surgem tanto nos textos quando na

fala, vagueando entre suspiros e mediando as relações entre o pensamento, a linguagem e o mundo, infiltrando-se sem paradeiro ou ordem fixa entre esses domínios.

Todavia, vale ressaltar que o silêncio não deve ser encarado de modo sacro ou até mesmo místico. Assim como nos estudos de Bajour (2023), seguimos na tentativa de abordar outras possíveis dimensões do silêncio, sem superestimá-lo ou sacralizá-lo, como se fosse uma joia para poucos. A exemplo de Bajour (2023), pensamos em uma concepção mais democrática e aberta dos silêncios, para além de seu caráter social e político, encarando e analisando os silêncios em sua pluralidade, pois estes não são abstrações ou enteléquias, tampouco ocorrem isolados ou sem relação com nossas vivências e experiências ou nossos contextos sociais, históricos e culturais.

A partir dessas leituras e reflexões sobre o intercâmbio existente entre as falas e os silêncios, optamos por colocar sobre estes uma espécie de lupa atenta, pois, quando pensamos sobre os silêncios que fazem parte das conversas, percebemo-los como uma abertura para a multiplicidade, visto que, assim como há diversidade de vozes encarnadas em outras e outros, pode haver diversos silêncios disponíveis para serem percebidos pelos nossos sentidos (Bajour, 2023). Todas essas considerações sobre a polifonia de dizeres e calares que habitam as leituras e os contextos de mediação de leitura literária nos leva a pensar sobre o que acontece com os silêncios em uma conversa literária durante uma leitura em voz alta. Na intenção de nos ajudar a solucionar este enigma calado, Bajour (2023) aponta:

O silêncio está previsto e muitas vezes ritualizado com gestos e enunciados que podem ser simpáticos, ou justamente o contrário, e que precedem a leitura em voz alta. É comum ouvir “fiquem quietos enquanto eu leio”, com gestos ou musiquinhas convidando a fechar a boca e não interromper. Nessas decisões, tanto o texto literário quanto o ato de lê-lo são colocados em um lugar sagrado, intocável e as interrupções são consideradas um ataque à suposta aura intangível que os caracterizariam. (Bajour, 2023, p. 95).

Ao considerar esse vínculo entre o silêncio e a mediação durante as leituras literárias em voz alta, começamos a observar as práticas que nos aproximam da trama em torno da relação entre a palavra e o silêncio, desde os silêncios que habitam os textos literários até a pausa feita pelos ouvintes que se calam durante a mediação, tornando-se uma espécie de “leitores de ouvidos e olhos”, e assim produzindo diversas ressonâncias interpretativas, sobre as quais jamais teremos controle, nem cogitamos ter.

## AS CARTOGRAFIAS

Apresentada por Deleuze e Guattari (1995) a partir do conceito de rizoma e mais tarde retomada por outros estudiosos, como Passos e Kastrup (2020), a cartografia, como método de pesquisa e intervenção, implica o acompanhamento dos processos de produção de subjetividade, subvertendo o sentido tradicional de método, marcado na própria etimologia da palavra “*metá - hódos*”. Por surgir como um princípio do rizoma, a cartografia é aberta e sujeita a conexões e transformações capazes de configurar novos

arranjos durante o percurso. No entanto, por mais que não se limite a regras e objetivos pré-estabelecidos, visando alcançar uma determinada meta, é exigido do cartógrafo-aprendiz uma orientação no trabalho, pois “[...] a diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados” (Passos; Barros, 2020, p. 17). Sendo assim, na cartografia, as pistas dizem respeito ao funcionamento da atenção do cartógrafo-aprendiz ao habitar o campo da pesquisa, na intenção de descrever e dialogar, mas, principalmente, de coletivizar a experiência do cartógrafo (Kastrup, 2019).

Por isso cartografar, antes de qualquer coisa, é lançar-se no campo das experiências e dos afetos, visto que a intervenção se opera a partir da imersão na experiência que agencia o sujeito e o objeto em um mesmo plano de produção, neste caso, o plano da experiência e das forças, acompanhando os efeitos que reverberam sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento no percurso investigativo (Passos; Barros, 2020). Quando o cartógrafo-aprendiz se abre para o território das intensidades, mapas moventes vão sendo criados. Esses mapas ganham uma outra compreensão, divergindo do entendimento ligado apenas à representação geográfica e espacial, pois, para Deleuze e Guattari (1995), o mapa não reproduz determinado inconsciente fechado sobre si, ele o cria de forma aberta e conectável, sempre suscetível a várias modificações. Segundo Deleuze (2011, p. 86-87), há “[...] também mapas de intensidade, de densidade, que dizem respeito ao que preenche o espaço, ao que subtende o trajeto”.

Assim, a partir dessas considerações, apresentaremos um exercício cartográfico, com o qual buscamos, na dinâmica dos processos de mediação de leitura, mapear os silêncios, dando visibilidade aos sentidos que fluem e que constituem a trama discursiva, permeando as conversas literárias. Nesses exercícios, procuramos mapear as linhas que dão visibilidade aos silêncios durante as leituras compartilhadas, produzidas ao longo das mediações de leitura.

Nas mediações de leitura apresentadas neste subtítulo, cabe-nos ressaltar que ambos os livros de literatura escolhidos pela mediadora não são considerados por nós como textos verborrágicos (Bajour, 2023), categoria que, na literatura, refere-se a livros cujo texto exagera ou cobre os intrínsecos ou lacunas por onde é possível entrever significados. Sendo assim, as mediações que serão apresentadas a seguir foram conduzidas com livros de literatura cujos textos não trazem respostas óbvias, mas sim lacunas que promovem a abertura para que possíveis atividades interpretativas vibrem, aumentando a possibilidade de nos depararmos com os silêncios dos ouvintes no decorrer da leitura, silêncios esses considerados como espaços de significação. Todavia, a escolha dos textos não basta para estimular a atividade imaginária se as propostas de leitura com esses textos não permitem que os leitores construam significados sozinhos ou em situações sociais de leitura. Por isso, optamos pelas mediações que serão mencionadas mais adiante, pois estas evidenciam os silêncios que residem tanto nos textos utilizados quanto nos espaços entre as falas (Bajour, 2023).

O primeiro exercício cartográfico que fizemos foi a partir do *corpus* de uma leitura compartilhada com crianças de 7 a 9 anos do livro *Onde vivem os monstros*, de Maurice Sendak (2009). Nesse exercício, mapeamos os silêncios registrados ao longo da mediação e, em um segundo momento, debruçamo-nos sobre os trechos destacados, a

fim de compreendermos a interação entre o falar e o calar, prestando uma atenção minuciosa e um olhar microscópico ao modo como o diálogo entre a palavra e o silêncio se instala no fluxo de uma conversa.

Antes de iniciar a leitura, a professora e mediadora da sala de leitura recebe os alunos, pede que se sentem no chão e, sentada de frente para as crianças, mostra a capa do livro, lê o título e o nome do autor. Logo após essa primeira interação, a mediadora começa a conversar com as crianças e pergunta:

Mediadora: "Vocês acham que os monstros existem?"

Turma: "Não..."

(Caderno de campo 7, maio/2024, p. 1).

Ao fazer isso, a professora mobiliza uma estratégia de leitura para ativar o conhecimento prévio sobre a existência de monstros. Nesses instantes de conversa, antes de iniciar propriamente a leitura do livro em questão, perguntando aos alunos qual o seu ponto de vista sobre a existência ou não de monstros, a mediadora, além de acessar o conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto proposto no livro, faz do momento anterior à leitura da palavra uma recepção, que sugere aos participantes um convite a compartilhar tanto as falas quanto os silêncios, colocando a leitura compartilhada como um ato de confiança que se estabelece entre aquela pequena comunidade de leitores, recém-formada, como é possível perceber no recorte abaixo:

Mediadora: "Monstro existe ou não existe... existe na imaginação?"

Turma: "Não..."

Aluna 1 : "ELE EXISTE NA IMAGINAÇÃO!"

(breve silêncio)

Mediadora: "Se ele existe na imaginação, então ele existe? Ou não existe?"

(breve silêncio).

Mediadora: Por que a gente diz que o que está na imaginação não existe?"

(A turma fica em silêncio).

(Caderno de campo 7, maio/2024, p. 1).

Nesse trecho, percebemos breves silêncios após as perguntas da mediadora. Pensamos que, internamente, as crianças iniciam uma espécie de abertura, para que os múltiplos sentidos se estabeleçam, pois é no calar que nos defrontamos com as nossas vozes internas, com as concepções baseadas em nossas experiências, com nossas leituras de mundo e também com as vozes internas e concepções dos outros, que, neste caso, já se manifestaram na posição adotada por alguns alunos, como no caso da aluna 1, que em sua fala afirma que a existência de monstros está restrita a um universo imaginário. Nessa conversa literária, é possível perceber que o silêncio surge não como um reflexo do vazio, do não saber, mas como um espaço para a dúvida, como lacunas que sugerem zonas abertas de interpretação, sobre as quais não se pode ter controle. O silêncio não significa que os alunos não saibam o que são monstros ou que não tenham entendido a pergunta, tampouco que não estavam prestando atenção. Esse ato



evidencia o silêncio em seu movimento de errância, atuando na passagem entre o pensamento, as palavras e as coisas, e abre espaço para os imaginários, nos quais se torna possível entrever significados.

A seguir, podemos verificar o efeito da fala/afirmativa da mediadora perante o silêncio das crianças, pois os silêncios, assim como a linguagem, entrelaçam-se no enunciado do outro, sofrendo interferência direta dos discursos, como destacado no trecho abaixo:

Mediadora: "Eu acho que existe! Por exemplo, sereia, existe?"  
Estagiária que acompanha a turma: "Existe."  
(A turma balança positivamente a cabeça).  
(Caderno de campo 7, maio/2024, p. 1).

Ao ler esse trecho, somos capazes de observar que, nos silêncios, os sentidos ganham diferentes direções, mas, quando se trata da fala, esta, eventualmente, leva-nos à unicidade, pois é na fala que corroboramos nossos discursos, que tentamos a todo momento convencer os outros de nossas concepções, de nossa voz. Quando a mediadora sugere que acredita na existência de sereias, involuntariamente o discurso acaba por conduzir o silêncio dos alunos a uma determinada direção, enrijecendo a fluidez do silêncio e limitando sua força desorganizadora. É interessante observar que, nas tramas que se apresentam nas conversas literárias, a fala dos participantes preenchem as lacunas, pois o silêncio que surge na ausência da fala é cercado de incompletude, que é uma condição para abertura à multiplicidade, entretanto essa ideia de incompletude também torna difícil suportar o silêncio.

Nesta reflexão sobre a polifonia de dizeres e calares que habitam toda leitura, vale ressaltar que os sentidos construídos a partir dos silêncios e, eventualmente, verbalizados por meio da fala não são únicos, nem verdadeiros ou falsos, pois os silêncios também podem se abrir para uma linguagem diferente da nossa. Como é possível notar no diálogo abaixo:

Mediadora: "Lobo mau, existe?"  
Turma: "Não."  
Aluno 2 : "Lobo mau sim, existe sim."  
Mediadora: "Unicórnio?"  
Turma: "Não."  
Mediadora: "E os monstros?"  
Aluna 1: "NÃO EXISTEM!"  
Mediadora: "Monstro existe?"  
Aluno 2 : "Existe."  
(Caderno de campo 7, maio/2024, p. 1).

No diálogo transcrito acima, notamos que o aluno 2 ou, que antes estava em silêncio, assume uma determinada posição, diferente da de sua colega, Aluna 1, em relação à existência de seres imaginários, mostrando que em uma conversa literária podem sim haver divergências de pensamento e que permanecer em silêncio, enquanto outros argumentam, não significa estar à margem ou à deriva dentro do fluxo de uma conversa, pois, quando compartilhamos nossos diálogos internos, optamos por

determinados sentidos, que nem sempre vão de encontro ao sentidos dos outros. Quando estamos envolvidos em uma leitura compartilhada, algumas histórias contadas podem esconder uma complexa trama de versões, que acaba colocando em questão a “verdade”, convidando os leitores a verbalizarem suas posições.

Bajour (2023) também salienta como as obras literárias, sendo textos ficcionais e artísticos, atuam na fronteira entre o que é verdadeiro e o que se constrói como mundo possível, sendo capazes de distanciar e desnaturalizar o mundo atravessado pela rotina. Ratificamos a fala da autora com o seguinte trecho:

Mediadora: “Vamos ler essa história *Onde vivem os monstros*, porque quem existe tem que morar em algum lugar, não é?”.

Aluna 1 : “Na casa assombrada”.

Mediadora: “Na casa assombrada?”.

(Caderno de campo 7, maio/2024, p. 2).

Durante a conversa literária, notamos que a aluna 1 se mostrou negativa a respeito da existência de monstros no mundo real, todavia se tornou aberta à possível existência deles em um mundo imaginário. Nesse sentido, quando a trama presente na conversa passa a habitar um universo ficcional, a aluna 1 se coloca a favor da existência de monstros, criando possibilidades que rompem com a realidade, mas que ainda constroem uma narrativa, pois, sendo monstros, parece-lhe adequado que morem em uma casa mal-assombrada, mesmo que na imaginação.

O segundo exercício cartográfico que fizemos foi com o *corpus* de uma leitura compartilhada para uma turma de 4º ano, com crianças de 9 a 11 anos, do livro *Tartarugas*, de Ângela Cuartas e Dipacho (2023). Antes de iniciar a leitura, a mediadora organizou a turma em duas mesas, para que os alunos pudessem ouvir a história. Momentos antes de a mediadora mostrar a capa e a contracapa do livro e ler o nome do autor, ela optou por fazer uma breve explanação sobre a temática do livro:

Esse livro fala das memórias mais queridas, aquelas que guardamos bem no fundo do nosso coração, e são muitas vezes as que mais nos escapam, e aderem, novas formas, cores, cheiros com o passar do tempo, algumas, porém, são como a carapaça de uma tartaruga, permanecem firmes e resistentes, não importa o que aconteça, a gente não esquece. (Caderno de campo 1, março/2024, p. 1).

A mediadora continua:

Cada um aqui tem lembranças de pessoas que gostam de conviver, de repente não convivem mais, pessoas que moram longe, pessoas que se foram, então esse livro vai falar das memórias das pessoas e do direito que a gente tem de se lembrar, esse livro, olha que legal tem a capa, a contracapa, tem várias partes, e eu vou começar logo com a história. (Caderno de campo 1, março/2024, p. 9).

Enquanto a mediadora lia a história, a turma apresentava um comportamento um pouco mais sério, permanecendo em silêncio durante toda a contação da história, sem muitas interrupções ou comentários sobre o texto do livro. A mediadora, ao terminar a história, pergunta à turma:

Mediadora: O que será que aconteceu com o avô dela? Ele morreu?  
(A turma permanece em silêncio).  
(Caderno de campo 1, março/2024, p. 10).

O livro *Tartarugas*, assim como o livro *Onde vivem os monstros*, como dito anteriormente, podem ser considerados livros não verborrágicos (Bajour, 2023), ou seja, possuem lacunas, espaços que permitem uma abertura para a imaginação. Sendo assim, o livro em questão é carregado de detalhes, que podemos observar e interpretar enquanto percorremos uma memória afetiva, relacionada ao avô da narradora. Justamente por sua construção textual, o livro acaba por privilegiar os silêncios, pois, como não é cercado de informações óbvias, o ouvinte tende a ficar em silêncio durante a leitura compartilhada, para compreender melhor o que o texto quer significar. Retomamos novamente o ponto da trama entre falar e calar, no qual o calar se apresenta como um mediador/facilitador do pensamento, pois é nesse momento de contemplação silenciosa que nossas interpretações, intercaladas com nossas experiências, ganham espaço e se tornam fecundas, permitindo-nos refletir e contextualizar possibilidades ainda não imaginadas ou previstas, como as descritas no trecho abaixo:

Mediadora: Ela (narradora) sente falta dele?  
Turma: Sim!  
Mediadora: Vocês sentem saudade de alguém?  
Turma: Sim!... Não!  
Aluno 1: Eu sinto saudade do meu pai (breve silêncio), mas ele ainda está vivo.  
Mediadora: Ah, mas dele você sente saudade.  
Aluno 2: "Do meu avô, tia (breve silêncio), mas eu não conheci meu avô não."  
(Caderno de campo 1, março/2024, p. 10).

Nesse recorte, percebemos que os alunos começam a denotar seu entendimento sobre o sentimento de saudade e sobre a sensação que a saudade nos causa. Quando o aluno 1 afirma sentir saudades do pai, ele revela a saudade que o marca e, em poucos segundos de silêncio, que dura o tempo de uma respiração, levanta sua própria hipótese sobre o desenrolar dessa saudade e a verbaliza, deixando no ar um rastro de perguntas, que se desdobram em novas lacunas, como, por exemplo: será que a saudade é um sentimento restrito e destinado a alguém que está muito longe, que partiu ou que morreu? Quanto tempo de ausência é preciso para a gente poder sentir saudades? Minutos ou anos? Dá para sentir saudades de quem a gente não conhece ou do que não viveu?

São nesses silêncios – que se apresentam quase como suspiros entre as falas – que os alunos nos levam a essas reflexões. Quando nossos ouvidos estão atentos também aos silêncios, percebemos que, mesmo quando os silêncios são curtos e

fugazes, eles podem ser capazes de nos fazer acessar ideias e possibilidades que ainda não havíamos contemplado anteriormente. Assim como os enunciados, os silêncios não se esgotam neles mesmos, pois os fluxos de pensamento, formados no calar, que posteriormente se verbalizam por meio da fala, atravessam outros enunciados, travando disputas entre palavras e discursos, que culminam em outros silêncios, em uma tentativa constante de significar, pois é da natureza do homem atribuir sentido ao que vê, ouve, lê ou fala.

## CONCLUSÃO

Neste trabalho, tentamos evidenciar os silêncios na trama discursiva, que se desdobram em uma multiplicidade de sentidos, advindos também das múltiplas ressonâncias interpretativas. Assim, faz-se necessário ampliar a escuta ampliada e perceber esses movimentos, que se desvelam diante de nossos olhos e ouvidos, quando temos em vista o processo de mediação de leitura como uma possibilidade de abertura ao diálogo, diálogo este que tecemos a todo momento, com os textos artísticos, com o mundo, com o outros e com nós mesmos, dando ao leitor o seu merecido protagonismo.

Essas ressonâncias, fruto dos dizeres e calares, não são controláveis, nem fáceis de serem descritas, entretanto, como mediadores, como participantes das trajetórias de leitura, nas quais não há linearidade, precisamos estar sempre abertos aos vieses que surgem, aos acontecimentos, aos encontros, que necessitam ser acolhidos, e não contornados, estabelecendo conexões significativas, deixando rastros e vestígios em nós, pois, se ninguém pode ter domínio sobre o que é imaginado ou sobre aquilo que é interpretado, tampouco sobre os sentidos que se abrem, cabe a nós, mediadores, enveredar-nos entre as nuances e buscar o equilíbrio entre aquilo que o leitores dizem e aquilo que eles escondem nos silêncios, fazendo o desejo da atividade interpretativa vibrar, dando tempo aos silêncios, como espaço de significação, a fim de nos deslocarmos de nosso lugar habitual para um novo horizonte.

Artigo recebido em: 09/06/2025

Aprovado para publicação em: 05/08/2025

---

## THE INTERPRETATIVE RESONANCES IN SHARED READINGS BY CHILDREN: BETWEEN SPEECH AND SILENCE

**ABSTRACT:** This article presents preliminary reflections from a study that aimed to map the silences emerging during reading mediations in a public school, seeking to understand how children, situated in specific contexts, are affected by texts and interaction dynamics. To this end, the analysis focuses on the relationship between children's speech and silences during these mediation moments. The research highlights that silences play a crucial role in meaning-making,

CAETANO, F.; COELHO, A. C. da S.; MENDES, L. de C.

serving as spaces for reflection and interpretation. The study is grounded in theoretic frameworks such as Bajour (2012, 2023), Orlandi (2007), Chambers (2023), Larrosa (2015), and Yunes and Oswald (2004), reinforcing the importance of valuing both speech and silence as constitutive elements of reading.

**KEYWORDS:** Shared Reading; Silences; Literary Reading; Cartography.

---

#### LAS RESONANCIAS INTERPRETATIVAS EN LECTURAS COMPARTIDAS POR NIÑOS: ENTRE LAS PALABRAS Y LOS SILENCIOS

**RESUMEN:** Este artículo presenta reflexiones preliminares de una investigación que tuvo como objetivo cartografiar los silencios que emergen durante mediaciones de lectura en una escuela pública, buscando comprender cómo los niños, insertos en contextos específicos, son afectados por los textos y las dinámicas de interacción. Para ello, el análisis se centró en la relación entre los discursos y los silencios de los niños durante estos momentos de mediación. La investigación destaca que los silencios cumplen una función crucial en la construcción de significados, sirviendo como espacios de reflexión e interpretación. El estudio se basa en referencias teóricas como Bajour (2012, 2023), Orlandi (2007), Chambers (2023), Larrosa (2015) Yunes y Oswald (2004), reforzando la importancia de valorar tanto las palabras como los silencios como elementos constitutivos de la lectura.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura Compartida; Silencios; Lectura Literaria; Cartografía.

---

#### NOTAS

- 1- Trabalho apresentado no VI Simpósio Luso-Brasileiro/I Simpósio Luso-Afro-Brasileiro em Estudos da Criança, no eixo temático “Infância, cultura, natureza e formação estética”.
- 2- A pesquisa é desenvolvida em parceria com o projeto Traços infantis: notas de pesquisa com as crianças ao viver o “chão sujo de céu”, coordenado pela profa. Dra. Luciana Alves.
- 3- Professora pesquisadora na Educação Básica do Município de Duque de Caxias e docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FEBF), e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC).

---

#### REFERÊNCIAS

- ANDRUETTO, M.T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Brasil: Pulo do Gato, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BAJOUR, C. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. São Paulo: Selo Emilia, 2023.

CHAMBERS, A. **Diga-me**. As crianças, a leitura e a conversa. São Paulo: Cortez, 2023.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.

CUARTAS, Á; DIPACHO. **Tartarugas**. Rio de Janeiro: Companhia das Letrinhas, 2023.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. v. 1.

DELEUZE, G. **Crítica e clínica**. São Paulo: Editora 34, 2011.

FREITAS, M.T.A.. No discurso de adolescentes, aspirativas de leitura e escrita na escola. /n: YUNES, E.; OSWALD, M.L. (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2004. p. 23-39.

KASTRUP, V. **A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas**. Revista Polis e Psique, v. 9, n. 2, p. 99-106, 2019.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ORLANDI, E.P. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Unicamp, 2007.

PASSOS, E.; BARROS, R. B. **A cartografia como método de pesquisa-intervenção**. In: PASSOS, E. *et al.* (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, E. *et al.* **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SEDAK, M. **Onde vivem os monstros**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

YUNES, E.; OSWALD, M.L. (org.). **A experiência da leitura**. São Paulo: Loyola, 2004.  
Mini Bio

CAETANO, F.; COELHO, A. C. da S.; MENDES, L. de C.

---

FERNANDA CAETANO: graduada em Geografia (licenciatura) pela Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF - UERJ) e atualmente é graduanda do curso Pedagogia na mesma instituição. Desde 2022 integra o Grupo de Pesquisa e Extensão: Leituras, Sentidos e Afectos (GPELSA) onde atua como bolsista de Iniciação Científica no projeto: *Leitura Literária como revolução micropolítica*. Sua pesquisa gira em torno do ato da leitura.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-0396-2084>

E-mail: [professorafernandacaetano@gmail.com](mailto:professorafernandacaetano@gmail.com)

---

ANA CAROLINA DA SILVA COELHO: graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF). Integrou o grupo de pesquisa GPELSA – *Leitura Literária, Sentidos e Afectos* como bolsista de Iniciação Científica no projeto *Leitura literária como revolução micropolítica*, realizando pesquisas cartográficas com foco na mediação de leitura e na arte literária na formação de professores.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-3467-1384>

E-mail: [anacarolinadasilvacelho76@gmail.com](mailto:anacarolinadasilvacelho76@gmail.com)

---

LEILA DE CARVALHO MENDES: doutora em Língua Portuguesa pela UERJ, com tese defendida sobre leitura e Mestre em Educação pela UFRJ, cujo tema versa sobre cognição. Atualmente é professora associada e procientista da UERJ, coordenando projetos que pertencem à linha de pesquisa "Leitura e criação de textos" e "Leitura, Literatura e subjetividade". Além de sua trajetória acadêmica, voltada para pensar os afectos na perspectiva da Filosofia da Diferença em seus entrelaçamentos com literatura, Leila se dedica à produção literária com a publicação de seu primeiro livro de poesias, *Subterrâneos do Útero* (Editora Mondru) em 2022, em 2025, lança a antologia *Onde mora a poesia* (Editora Mondru) e o livro *O medo que não dormia*, pela Editora Porquê.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2511-1527>

E-mail: [lcmendess@gmail.com](mailto:lcmendess@gmail.com)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).