

Do silêncio dos livros à voz dos leitores: o lugar da literatura na escola

<https://doi.org/10.61248/palavras.vi64.197>

Maria José Gamboa

Instituto Politécnico de Leiria, CI&DEI

mjgamboa@ipleiria.pt

<https://orcid.org/0000-0003-3273-4773>

Resumo

O artigo pretende constituir-se um lugar de interrogação sobre o estatuto e o lugar da leitura de literatura na educação linguística e literária, em anos iniciais de escolarização, dos seus textos e dos modos situados de os ler. Partindo da defesa da imprescindibilidade formativa da literatura, problematizam-se modos didáticos de ler textos literários, na escola, e apontam-se itinerários de leitura suportados, teórica e metodologicamente, no quadro da estética da receção, do modelo transaccional da leitura, preconizado por Rosenblatt (1995). Apontam-se, igualmente, caminhos de escolarização enraizados em propostas de práticas intertextuais e intermodais de leitura de textos literários e de escrita socializadas, com vista à formação de leitores competentes e cosmopolitas, no quadro de uma educação literária que não se esgota no ensino da literatura.

Palavras-chave: Educação literária; escola; leitura literária; livro

1. Introdução

Pensar a educação literária a partir da escola, com os principais atores que nela se movimentam, alunos e professores, implica assumir a natureza contínua dessa reflexão, necessariamente, respaldada na investigação e na necessidade de ter presente a natureza multidimensional da formação de leitores.

Assumida a relevância da construção do direito a ler literatura, na esfera social, familiar e escolar e tendo, igualmente, presente uma leitura crítica do lugar da educação literária nos documentos curriculares, orientadores de práticas de ensino (Balça & Azevedo, 2017; Custódio, 2020), pretende-se problematizar e apontar caminhos possíveis para a construção precoce do leitor, a partir de uma rede de gestos didáticos potenciadora de uma experiência emancipatória da literatura na escola.

Defende-se, assim, a validade educativa da literatura, no quadro de uma educação linguística, necessariamente literária, tendo, portanto, presente o valor do livro literário enquanto artefacto de linguagem, de cultura e de arte, com elevado potencial educativo, que na sua aparência de objeto silencioso clama pela voz do leitor, abrindo-se, através de múltiplas práticas linguísticas, à possibilidade de comunicação e de construção de leitores competentes, empáticos, críticos e cosmopolitas (Dionísio, 2004), leitores literários (Colomer, 1998; Tauveron (Coord.), 2002; Zilberman, 2012; Azevedo & Balça, 2016), capazes de questionar e agir sobre a práxis social.

De modo semelhante, o sentido de problematização e de procura de modos didáticos de escolarização adequada (Soares, 1999) da literatura na escola, que atravessa este texto, far-se-á no quadro de modelos teóricos sustentados na teoria da receção, no modelo transacional da leitura (Rosenblatt, 1995; Tauveron (Coord.), 2002) e numa lógica de socialização de leituras (McMahon & Raphael, 1997; Daniels, 2002; Terwagne et al., 2003), construídas em comunidades interpretativas.

A inevitável consciência de que vivemos, num tempo digital, imersos em novos e diversos meios de expressão e de comunicação, implica, igualmente, reconhecer a validade pedagógica da tecnologia e de, conseqüentemente, dar destaque a práticas de linguagem, situadas e sustentadas na singularidade dos (con)textos multimodais em que o leitor se move (Gee, 2000), enfatizando a necessidade de a relação da criança com livro literário ser potenciadora da sua transformação como pessoa leitora.

O artigo está, assim, estruturado em dois vetores que se interligam e que emergem de interrogações que atravessam as práticas de ensino e aprendizagem da literatura na escola do ensino básico: qual o valor de mercado dos poetas, dos professores e dos alunos leitores? Que leitores queremos formar? Por que precisa a escola de construir deliberadamente a inutilidade da literatura? Como podem os professores criar condições de resistência a mitos escolares, de sedução e de enamoramento pelos livros e, assim, viver a experiência viva da literatura na escola? A resposta às questões enunciadas far-se-á, num primeiro momento, dando conta da imprescindibilidade de uma educação literária precoce, alicerçada na experiência da literatura a partir do jardim-de-infância e da escola; num segundo tempo, através da problematização de modos didáticos de ler literatura, em contexto escolar, e da apresentação de propostas para a leitura de literatura, enquanto itinerário possível para a construção de leitores, através da vivência de uma experiência estética e poética de vida.

2. Da inutilidade da literatura e do ensino da leitura literária como ato político

Se assumirmos que a leitura em geral e a leitura de literatura em particular têm um papel relevante na formação das pessoas, um dos maiores desafios que se coloca às sociedades atuais e à escola em particular é o de criar condições propícias para o desenvolvimento contínuo de competências plurais de leitura, cuja

atualização e aperfeiçoamento não se confinem à sua prática entre muros escolares e à duração da escolaridade obrigatória.

Sem negar a natureza autotélica da literatura, importa assumir que, se a literatura não se legitima pela sua função pedagógica nem ideológica, urge pensar deliberadamente a educação literária enquanto lugar para educar para a vida e para a construção das democracias (Freire, 1989; Nussbaum, 2019; Petit, 2020), numa implicada e comprometida ligação com o desenvolvimento humano e as sociedades. É neste sentido que entendo o ensino da leitura e da leitura literária como atos políticos, enquanto práticas que devem servir a *polis*, justamente porque potenciam o desenvolvimento de competências linguísticas, culturais e literárias que permitem aos alunos interrogar e recriar os contextos privados e públicos em que se movem. Importa, portanto, problematizar: que cidade queremos construir? Sustentadas em que modelos económicos, sociais e culturais? Que leitores precisamos de construir para as sociedades atuais? Por que precisamos de sociedades leitoras?

A resposta às questões acima formuladas emerge do reconhecimento da validade das humanidades e das artes (Nussbaum, 2019), da *utilidade dos saberes inúteis* (Ordine, 2016), da *inútil leitura* (Skliar, 2019) e, justamente, da imprescindibilidade da experiência viva da literatura nas práticas formativas da escola.

Num tempo de racionalidade económica e de modelos educativos cada vez mais alinhados com modelos de mercado tecnocratas, de rentabilidade imediata, a investigação tem trazido a lume a importância de fazer a apologia das humanidades e das artes, reconhecendo que este caminho pode impulsionar a “procura do pensamento crítico, de uma imaginação ousada, de uma compreensão empática das experiências humanas de diferentes tipos e da compreensão da complexidade do mundo em que vivemos” (Nussbaum, 2019, p. 44). Numa linha semelhante, Ordine (2016, p. 18), fazendo a defesa das humanidades, refere que:

é nos meandros das atividades consideradas supérfluas que podemos sentir o estímulo para pensar um mundo melhor, para cultivar a utopia de conseguir atenuar, quando não eliminar as disseminadas injustiças e as penosas desigualdades que pesam (ou deveriam pesar) como um rochedo nas nossas consciências. ... É preciso perceber que são justamente essas atividades que não servem para nada que nos poderiam ajudar a fugir da prisão, a salvar-nos da asfixia, a transformar uma vida insípida, uma não-vida, numa vida fluida e dinâmica, orientada pela *curiositas* em relação ao espírito e às *coisas humanas*.

A atividade de linguagem e de atuação especializada, que está subjacente à leitura e ao ensino da leitura literária, deve contribuir, pois, para o desenvolvimento da formação de pessoas competentes, curiosas, questionadoras, empáticas, críticas, reflexivas e responsáveis. Deve abrir um horizonte de possibilidades formativas que se expressem na possibilidade de construção de sociedades mais justas, mais igualitárias, tão livres quanto belas e humanas. Neste sentido, o ensino e aprendizagem da literatura, para muitos sem valor de mercado e, conseqüentemente, um saber inútil, devem concorrer para a consecução de todos os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Ler e ensinar a ler literatura implicam, portanto, por força da natureza semiótica e artística do texto literário, explorar a expressão estética,

mas também a sua força ética, cívica e política (Gamboa, 2021). Há, consequentemente, uma pertinência privada e pública associada à educação literária que a escola precisa de assumir.

A dimensão praxiológica do ensino e aprendizagem da leitura traduz-se em diversos gestos orientadores da ação educativa. É político o gesto da escolha dos objetos a ler, assim como a opção de ler, integral ou fragmentadamente, um texto veiculador de um modelo social, cultural, em detrimento de outros, em modo analógico e/ou digital. É política a diversificação de modos didáticos de ensinar a ler, para além da fluência leitora, desafiando-se a criança a ser utilizadora de uma diversidade de textos, a autodescobrir-se no espelho do texto e a descobrir o mundo e a ler com olhos questionadores, informados, reflexivos e empáticos as mundividências veiculadas. A natureza política da leitura, do ensino da leitura literária e da relação da criança com o livro confirma-se, portanto, no capital de perigosidade que está subjacente ao livro, mas não menos importante, redimensiona-se na mediação que este convoca, enquanto objeto de pensamento e de cultura, de comunicação artística e de modelização e de reconfiguração de identidade pessoal e coletiva.

O capital simbólico do livro literário, a sua dimensão identitária, relacional, histórico-cultural, literária e patrimonial (Silva, 2010) e os seus modos de pensar e interpretar as condições humanas (Iser, 1996; Buescu, 2008; Martins, 2021) reclamam, pois, uma ética de responsabilidade que a escola e a sociedade não podem silenciar.

Sabemos que o livro, enquanto *medium* e tecnologia, funcionou, não raras vezes, como máquina de propaganda, tendo regimes totalitários lançado, ao longo da história da humanidade, anátemas sobre livros, seus autores e leitores. Não é ocasional a ação despótica de criação de máquinas de propaganda editorial de difusão de imaginários que servem os regimes de pensamento único e monolítico. Como parecemos às vezes esquecer, os regimes não democráticos não são, normalmente, contra o livro: são contra determinados livros. Efetivamente, recorreu-se, no passado, às chamadas para destruir não todos os livros, mas apenas aqueles que representam ideias e modelos sociais e culturais considerados perniciosos. Hoje a dieta de pensamento serve-se, perigosamente, em porções mais contidas: invadem-se apresentações de livros considerados fraturantes da ordem dominante instituída; enviam-se para o desemprego bibliotecárias públicas, por, no âmbito das suas funções, fazerem circular livros supostamente subversivos; retiram-se dos planos curriculares livros que recusam silenciar vozes valorizadoras da diferença. E grafitam-se paredes de bibliotecas públicas (Rodríguez, 2023), querendo impor uma versão restrita de leitura de livros, de pensamento e de realidade. Porque as promessas de felicidade da leitura são inúmeras, os apologistas da versão única da realidade e do mundo, não deixam de apregoar a necessidade de ler livros. Desde logo, porque as sociedades precisam de leitores consumidores. Mas fazem-no no pressuposto da construção de um leitor consumidor manso e acrítico, sem instrumentos cognitivos que lhe permitam ler para além do que é explicitamente veiculado, incapaz de questionar e de desnaturalizar visões do mundo injustas e desrespeitosas dos direitos de todos os humanos.

Há, efetivamente, um enorme capital de perigosidade associado aos livros, à literatura e à leitura. Crianças que leem e aprendem a pensar criticamente têm a possibilidade de se transformarem em humanos reflexivos e críticos. Humanos

capazes de ler o mundo e reinventá-lo de forma mais plural, mais inclusiva, mais bela e mais justa. Ora este é um dos grandes desafios atuais da escola: o de resistir aos perigos dos regimes de pensamento único e de reinventar perspectivas pedagógicas centradas numa utopia cívica, uma lectocracia (Rodríguez, 2023), valorizadoras do poder emancipatório da leitura e de uma cultura de base humanista.

Nesta ordem de ideias, emerge a reivindicação e construção do direito inalienável à literatura que naturalmente impele ao ato de resistir a um paradigma formativo valorizador de saberes exclusivamente úteis, reivindicando a utilidade dos saberes frequentemente qualificados de inúteis, e só muito imprudentemente entendidos sem valor de mercado:

Temos de vislumbrar um regime de sentido, que como o nome de poesia, literatura ou outro qualquer, continuará a dar ao homem a experiência imaginativa do seu próprio ser no mundo, embora num quadro cultural que pressupõe modos de produção, representação e fruição radicalmente novos, isto é um novo regime. (Martins, 2021, p. 43)

Escorados no quadro de legitimação da literatura apresentado, importa ter presente que o tempo que professor e aluno lhe dedicam não pode ser perspectivado como luxo supérfluo, acessível apenas a uma minoria esclarecida:

A formação e o desenvolvimento da sensibilidade e do gosto não são um luxo, um privilégio ou um adorno supérfluos, aristocráticos ou burgueses, pois que constituem uma dimensão primordial e constante, antropológica e socialmente, do homem. A escola de massas ... deve desempenhar também neste domínio um papel emancipatório, proporcionando a todos, a partir das suas diversidades culturais de origem ... o acesso a um capital simbólico que transcende clivagens. (Silva, 2010, p. 210)

Precisamos, efetivamente, de transpor para os gestos didáticos o princípio de que ler literatura é um direito individual inalienável (Cândido, 1995), que convoca o exercício diário de uma responsabilidade singular e coletiva, partilhada por inúmeros mediadores: escritores, leitores, família, escola, academia e comunidades envolventes. É, portanto, de todos a responsabilidade política de criar condições para pensar a leitura de literatura indissociável da educação linguística, como uma arte viva potenciadora de uma experiência estética, a que não pode ser alheia uma dimensão ética e praxiológica.

A investigação há muito dissemina a validade dos modelos educativos de desenvolvimento humano centrados nas humanidades, enquanto lugares que abrem um horizonte de possibilidades de o humano resistir à automatização de si, ao alheamento face à injustiça e à barbárie e à destruição do lugar que habitamos. Efetivamente, a literatura e a sua mediação leitora abrem um horizonte de possibilidade de humanização permanente. Mas não nos equivoquemos: o *mito da literacia* (Graff & Duffy, 2008) mostra o perigo de não reinventarmos novas perspectivas pedagógicas para a formação de leitores.

3. O que fazer quando tudo arde?

Modos leves e comprometidos de ler literatura na escola

Uma das perguntas pertinentes, no quadro das investigações atuais em torno da formação de leitores, é a de saber como construir, precocemente, o desejo de ler, assim como a consciência da sua relevância formativa, num cenário de perigosa resistência dos nossos alunos à leitura do texto literário, enquanto lugar de fruição e estímulo de pensamento.

A interrogação poética de Sá de Miranda, questionando o que fazer quando tudo parece arder, serve de mote a pensar na inevitabilidade de não silenciar os valores epistémicos e praxiológicos da relação com a literatura. Nesta ordem de ideias, precisamos de novas atitudes, novos olhares, renovadas disponibilidades teóricas e críticas de entendimento do que é literatura e dos modos de a ler.

Manuel Frias Martins (2021) refere como o fator humano é encenado pela literatura, enquanto “comentário da vida de todos nós” (p. 22). Eco (2019) concetualiza a literatura como espelho em ordem à reinvenção do humano e à leitura crítica do mundo. Simas-Almeida (2020) relembra o potencial de projeção identitária das personagens literárias, *como seres quase humanos*. Efetivamente, um livro não é não é apenas um conjunto de papéis com tinta. Dificilmente outro objeto cultural encerra um horizonte de possibilidades de reconfiguração identitária individual e coletiva como o texto literário. É da vida dos humanos e da possibilidade de a reinventar de que falamos quando assumimos o poder mediador do livro e da leitura literária. Efetivamente,

[t]anto os estímulos culturais como as exigências sociais são hoje de tal ordem que a oferta de estudo (em qualquer grau de ensino) de um objeto cultural chamado literatura tem de ser feito num quadro intelectual que tenha sempre o princípio fundamental de que *nunca é só de literatura que falamos quando falamos de literatura*. (Martins, 2021, p. 16)

Como anteriormente defendido, a declaração de amor à literatura pode dar lugar a alguns equívocos (Gamboa, 2016) e, portanto, a questão que se coloca é a de pensarmos como construir o direito à educação literária, concetualizando-a numa lógica que

ultrapassa, assim, o nível do ensino-aprendizagem da literatura – o aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou o aprender a apreciar a literatura –, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis.
(Azevedo & Balça, 2016, p. 3)

Numa linha semelhante, num atualíssimo texto, Margarida Vieira Mendes (1997), partindo das *Seis propostas para o próximo milénio* de Ítalo Calvino (2007), sugere modos de exploração pedagógica baseados nas qualidades específicas da literatura, apresentadas pelo professor italiano: leveza, rapidez, exatidão,

visibilidade e multiplicidade da literatura. É também nesta ordem de ideias que defendemos modos leves e comprometidos de ler literatura, apontando algumas condições, centradas na ação didática para a formação precoce de leitores, sendo que esta implica:

- 1.º Professores leitores de literatura, que cultivam a “inutilidade deliberada da literatura” (Coelho, 1979) como princípio orientador das suas práticas de ensino;
- 2.º Professores que se assumam como *cartógrafos incansáveis* (Choo & Vinz, 2018), na procura de textos, orientados por critérios de autorreferencialidade, indo ao encontro dos gostos dos alunos, mas respeitando, igualmente, critérios de seletividade, de formatividade (Reis, 2018); *textos co-laboracionistas, resistentes e/ou proliferantes* (Tauveron (Coord.), 2002) que suscitem movimentos de interrogação e ambiguidades; textos centrados na sua qualidade estética, marcados por jogos de intertextualidade, e no respeito pelos interesses e necessidades dos alunos (Colomer, 1998; Ramos & Silva, 2014; Gamboa, 2016); textos legitimados por um cânone escolar em diálogo com um cânone leitor definido entre iguais (Luch, 2021);
- 3.º Professores cujo *ethos* profissional se expresse performativamente na voz dos poetas por si relidos e partilhados em aula (Mendes, 1997; Gamboa, 2023);
- 4.º Professores que diversifiquem práticas de leitura multimodal com distintos objetivos, lendo e socializando significados, construídos em comunidades leitoras (McMahon & Raphael, 1997; Daniels, 2002; Terwagne et al., 2003; Barbeiro & Gamboa, 2014; Menezes et al. 2024);
- 5.º Professores que propiciem a construção de um olhar sobre o texto literário como objeto linguístico, expressão da vitalidade da língua, mas sobretudo como objeto cultural e artístico, desafiando a ensinar e a aprender a observar as condições de produção artística e de receção estética (Iser, 1976; Jauss, 1990; Rosenblatt, 1995; Mendes, 1997), os seus jogos de intertextualidade (Reis, 2018; Custódio, 2020), ensinando a explorar a adesão emocional feita de um saber crítico e a *ler resistentemente* (Macken-Horarik, 1998), na esperança de criar condições que permitam desenvolver competências inferenciais, de interpretação e de posicionamento crítico (Giasson, 2006; Viana et al., 2010; Vasquez et al., 2019);
- 6.º Professores que criam propostas didáticas, assumindo o potencial transformador do *elogio da dificuldade* (Steiner & Ladjali, 2005), superada através da criação de condições efetivas de possibilidade para a aprendizagem de um saber especializado, das convenções da literatura e dos usos da linguagem literária (Mendes, 1997);
- 7.º Professores que percebam a *utilidade da inútil ação* de “Franquear o acesso à leitura orientada pelo prazer e pela fruição, pelo conhecimento, pelo carácter supletório no âmbito cultural e linguístico.” (Custódio, 2020, p. 66);

- 8.º Professores que explorem o princípio da construção rizomática de leitores, tanto com práticas recetivas, quanto com práticas de escrita, assumindo os cadernos de leitura e de escrita como lugares para aprender a *ler como um escritor* (Prose, 2007; Chabanne & Bucheton, 2002; Pereira, 2000);
- 9.º Professores que sustentem as suas práticas em modelos pedagógicos orientados para a *práxis* (New London Group, 2000; Choo & Vinz, 2018);
- 10.º Professores que enriqueçam as suas práticas num diálogo multimodal com outras linguagens outros sistemas semióticos, em novos suportes e plataformas de expressão e comunicação (García & Díaz, 2019; Menezes et al., 2024).

As condições acima apresentadas dão visibilidade à necessidade de operacionalizar práticas de leitura sustentadas no princípio de que “there is no single road to developing literacy” (Graff & Duffy, 2008, p. 51), multiplicando modos de acesso ao texto literário e à socialização de leituras. Consequentemente, e assumindo as condições motivacionais para a construção de leitores (Gambrell, 2015), importa destacar a relevância de se assumir a leitura como lugar de construção pessoal que se redimensiona na relação com o outro, facto que desafia a escola a reinventar o lugar de práticas de mediação e socialização leitora por via de dispositivos que favorecem uma construção singular, mas também coletiva, oral e escrita, de significados. Os círculos de leitura e os clubes de leitura (McMahon & Raphael, 1997; Barbeiro & Gamboa, 2014; Gamboa, 2023) dinamizados dentro e fora da escola são dispositivos com potencial formativo na linha defendida.

Acresce ainda a relevância de, explorando didaticamente o capital de motivação inerente à tecnologia digital e à inevitabilidade da sua onnipresença na vida dos alunos, ter presente o valor formativo de recursos como o *podcast* (Menezes et al., 2021, 2024).

Por razões de economia de espaço, não é possível especificar práticas partilhadas no *workshop* “Do silêncio dos livros à voz dos leitores: o lugar da literatura na escola”, dinamizado no âmbito do XVI *Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, na Universidade de Aveiro, e de que o texto, que agora se apresenta, é, em parte, expressão. Não obstante, importa dar destaque a alguns projetos de mediação leitora, que foram explorados no referido *workshop*. *Contrakapa*, *podcast* de livros e de leituras da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Politécnico de Leiria, *Página 1*, clube de leitura do Politécnico de Leiria, financiado pelo Plano Nacional de Leitura, e *Sociedade das Raposas*, clube de leitura de jovens adolescentes, da Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira de Leiria, constituem exemplos de práticas de construção de leitores com forte componente de socialização leitora, e que podem ser consultados na plataforma do PNL – Cartografias Leitoras – e nas redes sociais da Biblioteca Municipal Afonso Lopes Vieira, de Leiria.

Reconhecida a relevância de ter presente que o encontro com a literatura deve ser impulsionado, numa rede multimodal de relação com diferentes suportes, diversos géneros e múltiplas (inter)textualidades, nomeadamente com o texto publicitário e o cinema, e não descurando a importância política do Plano Nacional de Leitura e do Plano Nacional de Cinema, explicitaram-se, também, modos de uma mediação

leitora mais plural e aberta a linguagens que ampliam as possibilidades formativas dos jovens leitores. Nesta linha e como explorámos no âmbito deste *workshop*, são inúmeras as potencialidades semióticas da linguagem cinematográfica. Enquanto lugar de expressão, representação e de comunicação artística, o filme, a curta, afirmam-se como lugares de (re)criação do mundo e das crianças que nele se movem, desafiando a exploração do elevado potencial de articulação com práticas de leitura literária.

4. Ponto de chegada

Se o leitor chegou até às páginas finais deste artigo, constata que é possível e largamente desejável ler literatura na escola do século XXI, em ordem à construção de uma educação literária que potencie o desenvolvimento das crianças, aprendizes da leitura e do mundo, e dos contextos em que estas se movem. Confirma, igualmente, que a consciência da natureza política dos gestos dos educadores e professores, assim como a opção por dispositivos didáticos, assentes na construção de comunidades leitoras e em práticas integradoras de atividades de receção estética e de produção artística multimodais, abrem um horizonte de possibilidades formativas que não deve ser silenciado na escola.

Finalizo, retomando o ponto de partida: há no título deste artigo uma promessa de apresentação de caminhos de leitura para repensar o lugar da educação literária na vida das nossas crianças e jovens alunos. Esses caminhos de resposta passam por assumir pedagogicamente que o silêncio do livro (entendido como ausência de ruído e entendido como condição essencial para a comunicação, também literária e para o pensamento) convoca a voz do leitor, uma voz que ganha competência e se sofisticava no quadro de uma socialização de práticas, construídas em comunidades de leitura. Ora este aspeto traz implicações para a prática educativa. Pois se a escola não cria condições para o leitor corresponder às estruturas de apelo silenciosas que o livro literário apresenta, na sua especificidade genológica; se o leitor olhar o universo textual apenas como um aglomerado de papel e tinta ou um conjunto ordenado de pontos e letras digitais, em sobressalto, sem as condições físicas e emocionais para o ler fluentemente, sem relação consigo nem com os outros; se não faz emergir a sua voz nesse processo de comunicação e de atividade hermenêutica; se não se vê ao espelho na voz silenciosa do livro e não o perspectiva criticamente, então o silêncio dos livros não floresce na voz do leitor, nem este se apropria da voz do outro para construir a sua: singular e única. E, assim, a literatura ganha a espessura de um mito e perde a sua potencial ação transformadora e recriadora de novos mundos pessoais e coletivos.

E, portanto, educador e professor, leitor deste artigo, o que proponho é que pensemos juntos, entre os caminhos menos percorridos, a construção escolar da voz do leitor e do seu lugar de fala, a partir do silêncio que floresce nos livros e na sua partilha socializada em comunidades de leitura.

Referências bibliográficas

- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo & Â. Balça (Orgs.), *Leitura e educação literária* (pp.1-14) Pactor.
- Balça, Â., & Azevedo, F. (2017). Educação literária em Portugal: os documentos oficiais, a voz e as práticas dos docentes. *Revista Linhas*, 18(37), 131-153.
- Barbeiro, L., & Gamboa, M. J. (2014). *Leitura: Descoberta e partilha – o papel dos clubes de leitura. Análise dos questionários do projeto Leitores Ibéricos*. ESECS/IPLeiria http://lectibe.eu/attachments/article/178/Estudo_Leitura_Descoberta_e_Partilha_Lectibe.pdf
- Buescu, H. (2008). *Emendar a morte: Pactos em literatura*. Campo das Letras.
- Calvino, I. (2007). *Seis propostas para o próximo milénio*. Teorema.
- Cândido, A. (1995). *Vários escritos* (3.ª ed.). Duas Cidades.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (2002). *Écrire en ZEP: Un autre regard sur les écrits des élèves*. Delagrave.
- Choo, S., & Vinz, R. (2018). The literature teacher as restless cartographer. Pedagogies for cosmopolitan ethical explorations. In A. Goodwyn, C. Durrant, L. Reid & L. Scherff (Eds.), *International perspectives on the teaching of literature in schools* (pp. 7-17). Routledge.
- Coelho, J. P. (1979). *A letra litoral: Ensaios sobre literatura e seu ensino*. Moraes Editores.
- Colomer, T. (1998). la formación del lector literario: narrativa infantil y juvenil actual. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Custódio, P. B. (2020). *leitura e educação literária: apontamentos e contributos*. Ex Libris.
- Daniels, H. (2002). *literature circles: voice and choice in book clubs & reading groups*. Pembroke.
- Dionísio, M. L. (2004). Literatura e escolarização. A construção do leitor cosmopolita. *Palavras*, 25, 67-74.
- Eco, U. (2019). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Gradiva.
- Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Cortez & Autores Associados.
- Gamboa, M. J. (2016). À procura do leitor literário: textos e contextos de leitura. *Exedra: Revista Científica*, n.º extra 2 (*Entre a Investigação e as Práticas em Didática do Português: Alguns Diálogos*), 170-183. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/492791>.
- Gamboa, M. J. (2021). Prefácio. In A. L. Taufer, P. B. Custódio & W. Ramos (Orgs.), *Mediação de leitura literária e formação de leitores: Ensino Fundamental I* (Vol. I, pp. 9-16). Paco.
- Gamboa, M. J. (2023). À procura de Lereno – Proposta para uma leitura de *A Primavera de Francisco Rodrigues Lobo*. In C. André, C. Nobre, P. Pereira & M. J. Gamboa (Coords.), *Rústicos Filósofos e Avisados Pastores, no 4.º Centenário da morte de Rodrigues Lobo* (pp. 149-167). Município de Leiria.
- Gambrell, L. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69(6), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Graff, H., & Duffy, J. (2008). Literacy Myths. In B. V. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopaedia of Language and Education* (2.nd Edition, Vol. 2: Literacy, pp. 41-52) Springer Science / Business Media, LLC.
- García, J. A., & Díaz, R. (Coords.). (2019). *Lectura, sociedad y redes*. Marcial Pons.
- Gee, J. P. (2000). A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In E. A. Baker (Ed.), *The new literacies: Multiple perspectives on research practice* (pp. 165-193). The Guilford Press.
- Giasson, J. (2006). *La lecture: De la théorie à la pratique*. De Boeck.

- Iser, W. (1976). *L'acte de lecture: Théorie de l'effet esthétique*. Mardaga.
- Jauss, H.-R. (1990). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.
- Lluch, G. (2021). El canon lector creado entre iguales. Estudio de caso. La recomendación virtual. In J. M. Sanchez- Fortún (Ed.), *La lectura y la escritura como prácticas sociales en la cultura digital* (pp. 51-73). Tirante Humanidades.
- Macken-Horarik, M. (1998). Exploring the requirements of critical school literacy: A view from two classrooms. In F. Christie & R. Mission (Eds.), *Literacy and schooling* (pp. 74-103). Routledge.
- Martins, M. F. (2021). *A lágrima de Ulisses: Regimes da cultura literária*. Exclamação.
- McMahon, S., & Raphael, T. (1997). *The book club connection*. International Reading Association.
- Mendes, M. V. (1997). Pedagogia da literatura. In F. Cristovão (Dir.), *Românica 6*. (pp. 155-166). Cosmos.
- Menezes, C., Brites, L., Gamboa, M. J., & Oliveira, M. (2021). Dez minutos de conversa: Podcasting como recurso de formação multidimensional. *Comunicação Pública*, 16(31). <https://doi.org/10.34629/cpublica.65>
- Menezes, C., Gamboa, M. J., & Oliveira, M. (2024). Transmedia reading: building reading communities through podcasts. *Revista Conhecimento Online*, 16(2). <https://doi.org/10.25112/rco.v2.3866>
- New London Group. (2000). A pedagogy of multiliteracies. In B. Cope & M. Kalantzis (Eds.), *Multiliteracies* (pp. 19-37). Routledge.
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos: Porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.
- Ordine, N. (2016). *A utilidade do inútil: Manifesto*. Faktoria K de Livros.
- Pereira, L. (2000). A escrita do “Diário de Leituras” porque há razões que a razão escolar tem de conhecer”. *Palavras*, 18, 19-33.
- Petit, M. (2020). *Ler o mundo*. Faktoria K de Livros.
- Prose, F. (2007). *Ler como um escritor*. Casa das Letras.
- Ramos, A. M., & Silva, S. R. (2014). Leitura do berço ao recreio. Estratégias de promoção da leitura com bebés. In F. L. Viana, I. Ribeiro & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser: Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler* (pp. 149-174). Almedina.
- Reis, C. (2018). *Dicionário de estudos narrativos*. Almedina.
- Rodríguez, J. (2023). *Lectocracia: Una utopia cívica*. Gedisa-cult.
- Rosenblatt, L. (1995). *Literature as exploration*. The Modern Language Association of America.
- Steiner, G., & Ladjali, C. (2005). *O elogio da transmissão: O professor e o aluno*. D. Quixote.
- Simas-Almeida, L. (2019). *Literatura e emoções: A função hermenêutica dos afetos*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Silva, V. A. (2010). *As Humanidades, os Estudos Culturais, o ensino da Literatura e a Política da Língua Portuguesa*. Almedina.
- Soares, M. (1999). A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In A. A. M. Evangelista, H. M. B. Brandão & M. Z. V. Machado (Eds.), *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. Autêntica.
- Skliar, C. (2019). *La inútil lectura*. Mármara.
- Tauveron, C. (Coord.). (2002). *Lire la littérature à l'école: Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM?* Hatier.
- Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2003). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*. De Boeck.

- Viana, F., Ribeiro, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S. Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da compreensão leitora: Da teoria à prática pedagógica. Um programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Almedina.
- Vasquez, V. M., Janks, H., & Comber, B. (2019). Critical literacy as a way of being and doing. *Language Arts*, 96(5), 300-311.
- Zilberman, R. (2012). *A leitura e o ensino da literatura*. Intersaberes.