
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Núcleo Temático: Alfabetização e Linguagens)**

**A ESCRITURA DA VOZ: UMA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE
LEITURA/ESCUA DE *AS AVENTURAS DE PINÓQUIO*, DE COLLODI, NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAROLINA GONÇALVES SOUZA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Setembro - 2009

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(Núcleo Temático: Alfabetização e Linguagens)**

**A ESCRITURA DA VOZ: UMA EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE
LEITURA/ESCUA DE *AS AVENTURAS DE PINÓQUIO*, DE COLLODI, NO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAROLINA GONÇALVES SOUZA

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Augusta Hermengarda Wurthmann Ribeiro

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Setembro - 2009

418.4 Souza, Carolina Gonçalves
S729e A escritura da voz: uma experiência na prática de
leitura/escuta de As aventuras de Pinóquio, de Collodi, no
ensino fundamental / Carolina Gonçalves Souza. - Rio Claro :
[s.n.], 2009
92 f. : il., fots.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Maria Augusta Hermengarda Wurthmann
Ribeiro

1. Leitura. 2. Experiência de leitura. 3. Formação do leitor.
4. Intertextualidade. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

AGRADECIMENTOS

Devo agradecimentos especiais a muitas pessoas que ajudaram na realização desta pesquisa.

A meus pais, que não mediram esforços para me auxiliar nas tarefas do dia-a-dia.

A Rafael, que vivenciou comigo muitas situações de vitória e angústia neste período.

A Maria Augusta, orientadora de todas as horas.

A Alessandra, amiga e companheira de mestrado, passamos muitas dificuldades juntas...

Aos colegas da pós, pelas discussões e conversas nas aulas: não poderia esquecer nenhum.

Aos professores da pós, pela confiança que em mim depositaram.

Aos professores Romualdo e Norma, pelas leituras generosas.

A Valdete, professora da escola que aceitou trocar de período comigo para que eu pudesse prosseguir com o mestrado.

Aos demais professores da E. M. "Prof^ª Diva Marques Gouvêa", pelo companheirismo cotidiano.

A amiga Marcela, pela ajuda na tradução do resumo.

E um último agradecimento, muito especial, àquelas crianças da segunda série de 2007: a elas todo o meu carinho, todo o meu respeito, todo o meu afeto.

Resumo

Esta pesquisa agrega algumas de minhas inquietações desde a graduação e outras, decorrentes da experiência docente, sobre a escuta como prática de leitura. Estas inquietações geraram o presente trabalho, que tem como objeto de estudo o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade. Tem como objetivo geral experienciar este referido processo, com alunos de uma segunda série da E. M. “Profª Diva Marques Gouvêa”, localizada em Rio Claro (SP). Para tanto, tracei como metodologia um percurso que agregou algumas características da observação participante e da pesquisa-ação, tais como a questão da observação constante, do registro e da postura metodológica de “escuta”, além da abordagem da história cultural, no que diz respeito ao estudo do cotidiano, da comunidade de leitores e das práticas culturais de leitura e escuta. Privilegiamos leituras diárias do livro **As aventuras de Pinóquio**, de Carlo Collodi (2002). Os registros das falas dos alunos sobre a leitura do dia foram feitos por mim, em um Diário de Campo, com o auxílio de câmeras fotográfica e filmadora. O percurso teórico foi construído com base nas formulações sobre: a leitura de mundo (FREIRE, 2003); a experiência de leitura (LARROSA, 2002a; 2005); a formação da comunidade de leitores (CHARTIER, 1999); a importância da leitura dos clássicos (CALVINO, 2004; MACHADO, 2002); e a importância de se realizar uma escolarização adequada da literatura (SOARES, 2003 e outros). Como considerações finais, apresento alguns apontamentos sobre os objetivos da pesquisa, os quais considero alcançados, haja vista a descrição das atividades com os alunos e suas conquistas como leitores. As pesquisas recentes sobre a formação do leitor literário (CEALE) apontam para um problema metodológico entre a matéria literária e o ensino de leitura na escola. O estudo de meu objeto de pesquisa fortaleceu uma proposta, também de caráter metodológico, que talvez auxilie outras pessoas a pensar o que seria esta escolarização adequada da literatura: a proposta de colocar-se à escuta de nossas crianças, com sensibilidade e cuidando para que esta interação seja baseada no afeto.

Palavras-chave: Escuta, Experiência de leitura, Formação do leitor e Intertextualidade.

Abstract

This research includes some of my concerns since graduation, and others resulting from the teaching experience about listening as a reading practice. These concerns led to the present work, which has, as study subject, the listening process of a literary text as a cultural practice of learning by orality. Its general objective is to experience this process, with children about seven and eight years old, from “E. M. ‘Prof^a Diva Marques Gouvêa’”, located in Rio Claro (SP). For this, I plotted as methodology a route with some features of the participant observation and action research, such as the constant observation, the record and the methodological listening posture issues, as well as the cultural history approach in terms of the everyday life study, the readers’ community and the cultural practices of reading and listening. We focused in daily readings of the book **The Pinocchio’s Adventures**, by Carlo Collodi (2002). I made the records of the students’ speech on the reading of the day, in a Field Diary, with the aid of a photographic camera and camcorder. The theoretical route was based on the formulations of: the reading of world (FREIRE, 2003), the reading experience (Larrosa, 2002, 2005), the formation of the readers’ community (CHARTIER, 1999), the importance of classics reading (Calvino, 2004; MACHADO, 2002), and the importance of conducting a proper education literature (Soares, 2003 and others). As final comments, I show some notes on the research objectives, which I consider as accomplished, regarding the description of activities with students and their achievements as readers. The recent researches about the literary reader’s formation (CEALE) point to a methodological problem between the literary field and the reading teach in school. My research reinforced a suggestion, also of methodological nature, which may help other people to think what would be the proper education of the literature: a proposal to put ourselves up to listening to our children, with sensibility and caring for this interaction to be based on affection.

Keywords: Listening, Reading Experience, Reader’s formation, Intertextuality.

Lista de ilustrações

Lista de Fotos

Foto 1: Foto de Guilherme modelando, com massinha, o personagem Pinóquio, que brinca de futebol.....	78
Foto 2: Pinóquio, modelagem de Eliana.....	78
Foto 3: Pinóquio brincando de boliche, modelagem de Fernando.....	79
Foto 4: Modelagens de Eliana e Priscila.....	79

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. METODOLOGIA.....	17
3. ENTRE QUESTÕES TEÓRICAS, UM PROBLEMA METODOLÓGICO.....	25
4. DAS ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA.....	38
4.1. Sobre a obra.....	39
4.2. Primeiros contatos com a obra... primeiras impressões.....	57
4.3. A leitura do primeiro capítulo... expectativas que se renovam.....	59
4.4. Diariamente.....	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – À ESCUTA DE PINÓQUIO.....	80
6. REFERÊNCIAS.....	85
7. ANEXO I.....	91

1. INTRODUÇÃO

Dezenas de notas esparsas. Uma pilha de pastas, outra de livros, muitos lápis de cor. Uma estante de livros, ameaçadoramente belos. Canetas por falhar. Um caderno aberto e algumas folhas esperando para serem escritas. Eis-me aqui, escrevendo esta dissertação, contando minha experiência de escrita, num esforço para afirmar minha posição de mestranda e defender uma idéia, ou melhor, “ser escutada” por alguém.

Minha intenção – de um certo tom arrogante, posto que um contador quer sempre ser escutado – é discorrer sobre a escuta, no campo da leitura, como protocolo de aprendizado do homem. Este é um tema tão caro a mim que não poderia iniciá-lo sem a retomada de minhas próprias histórias de aprendizagem da leitura.

Muitas são as lembranças. Fui alfabetizada pela cartilha **Pipoca**¹, reformulada em 1996. Guardei uma paixão secreta pela lição do “DOCE”: tamanha era a espera por aquela página que quando, enfim, chegou, decidi pintar a gravura de todas as cores, para que o doce ficasse com todos os sabores. A leitura daquela paleta de cores impressa por mim na gravura do doce era única e infinita, de modo que o “sabor” (emanado) daquela página só poderia ser sentido por mim.

Mais tarde, outras lembranças: a escrita da poesia premiada pelo jornal da escola; a censura pela compra do livro *Cabra Cega*, de Eva Furnari, considerada pelos adultos que me cercavam à época “uma obra sem texto para ler”; a elaboração das fichas de leitura dos livros da Série Vaga-Lume; as incansáveis leituras vespertinas de Agatha Christie... Em seguida, a leitura dos cânones da literatura brasileira, acompanhadas de atividades permanentes em forma de “provas”.

Aos 12 anos, pude fazer a minha primeira “escolha”, sem restrições. Li, então, o primeiro livro de caráter “adulto”: **O perfume**, de Patrick Süskind (1985), recentemente transformado em filme. Desde a primeira leitura, este livro me causou uma impressão muito forte, pelo fato de o autor conseguir descrever com tamanha maestria os odores com os quais o personagem principal tomava contato, pois nenhum livro que eu havia lido, até então, havia provocado as sensações que esta leitura me proporcionou. Leitura alegre como a dos alunos de Pennac: “Suas

¹ Atual edição: ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Cartilha Pipoca**: método lúdico de alfabetização. 34ª edição. São Paulo: Saraiva, 1996.

páginas exalam um cheiro bom de tempero que dilata as narinas e os braços, fazendo rir. Jamais o seu *Perfume* teve leitores mais entusiastas que aqueles trinta e cinco [...]” (PENNAC, 1993, p. 109). Leitura sem restrições, feita fora da escola...

Já na Universidade, encontro-me inquieta com outros tipos de leituras – teóricas, desta vez, apresentadas por professores do curso de Pedagogia. São muitas histórias de leitura que não cabem em um só livro, em um só momento de escrita.

Estas leituras – literárias e teóricas – eram permeadas por uma certa inquietação: o modo como elas sempre foram tratadas na escola, a finalidade de certas leituras e o porquê de suas grandes quantidades, já que passei a acreditar que a qualidade de um texto não podia ser marcada pela quantidade de páginas, como o exemplo citado por Freire, *As teses sobre Feuerbach*, de Marx, que “tem apenas duas páginas e meia...” (FREIRE, 2003, p. 18).

Em meio a essas leituras proporcionadas pela Universidade, tomo contato com alguns autores que discorrem sobre a leitura sob diferentes enfoques e meu interesse por esta temática aumenta, culminando na minha participação em projetos de leitura, não só como bolsista, mas também na elaboração de dois deles.

Como bolsista participei do projeto *Velhas e novas maneiras de ler o mundo*², desenvolvido em 2003, com dois grupos de leitores: um, constituído por treze alunos do curso de Ciências Biológicas, pertencentes ao PET – Programa Especial de Treinamento, da UNESP/Rio Claro; outro, por vinte pessoas da Terceira Idade do Abrigo da Velhice São Vicente de Paulo, também em Rio Claro.

Propusemos para esses dois grupos atividades mensais de leitura para colocar em discussão a questão da formação. O tipo de texto escolhido para as leituras foi o conto, pela estreita relação entre o gênero narrativo e a própria vida, além de serem curtos, em sua maior parte, permitindo a leitura de um texto completo em cada encontro. O não-direcionamento da interpretação propiciou a troca de percepções do texto entre os leitores nas experiências relatadas.

Inicialmente, propusemos os mesmos contos para os dois grupos, diversificando-os no final do projeto. O grupo da Terceira Idade requeria uma

² Coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Augusta H. W. Ribeiro, este projeto foi desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, ligado à Pró-Reitoria de Graduação da UNESP e teve apoio financeiro da Fundunesp – Fundação para o Desenvolvimento da UNESP.

atenção especial: que os textos levados tivessem uma fonte maior, por conta das limitações com a visão.

Como observadora desses dois grupos, encantei-me com a imprevisibilidade da experiência da leitura, que pode ou não acontecer, e em tempos e espaços diversos, sendo observável ou não... Também chamou-me a atenção o caráter intertextual dessas atividades, dado que, a partir da leitura dos contos, as pessoas eram convidadas a falar sobre algo despertado nelas pela escuta dos mesmos. Esses comentários, transcritos por mim em um diário de campo tinham um caráter extremamente subjetivo; eram feitos sempre a partir de uma relação estabelecida com outros textos ou mesmo com fatos vividos e/ou observados. O caráter intertextual foi observado do início ao fim do projeto³, dado que “tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta” (LARROSA, 2002a, p. 137). Destaco também minha participação no *VII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – teorias e práticas, imagens e projetos*, ocorrido em 2003, porque me possibilitou o contato com o Prof. Dr. Jorge Larrosa, co-orientador de meu Trabalho de Conclusão de Curso. Este contato me elucidou não só sobre possibilidades de tratamento do conteúdo do Diário de Campo, mas também quanto ao papel deste instrumento de pesquisa no projeto em questão.

A participação neste projeto e no congresso possibilitou-me a reflexão sobre aspectos da leitura na atualidade, mas ainda me preocupava com o seu tratamento em ambientes escolares. A proposta de Larrosa de “pensar a leitura como formação” ecoava em meus pensamentos.

A idéia de pensar a leitura como formação me levou imediatamente ao tema da leitura na formação de professores. Paralelamente, com as leituras de Walter Benjamin (1994), Jorge (2002a, 2003, 2004), Paulo Freire (2002, 2003) e Paul Zumthor (1997), a temática da escuta saltava aos meus olhos como uma possibilidade de auxiliar essa formação, particularmente, a de professores.

Em 2004, participei da elaboração de outro projeto, *Experiências de leitura: caminhos possíveis do ensinar e do aprender*⁴, que teve como objetivos a

³ Os resultados deste Projeto foram publicados em forma de capítulo de livro pela Editora da UNESP em 2005.

⁴ Coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Augusta H. W. Ribeiro, desenvolvido pelo Núcleo de Ensino, o mesmo órgão do projeto anterior, do qual também fui bolsista. Os resultados deste Projeto também foram publicados em forma de capítulo de livro pela Editora da UNESP em 2006.

sensibilização dos sujeitos para atos de leitura e a criação de um espaço social para compartilhar textos que enfocassem a questão da leitura e foi elaborado tendo como público-alvo vinte professores de ensino fundamental de Rio Claro. Foram escolhidos três textos para serem lidos com essas professoras que, a partir das leituras, eram convidadas a dizer algo despertado nelas sobre a escuta dos textos. Esses comentários, na medida do possível, sempre eram anotados em um Diário de Campo para posterior leitura, além de se configurar como um registro da oralidade deste grupo.

Finalizado o curso, em 2004, iniciei outra etapa: a da elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso⁵. Decidi tratar sobre o aspecto da escuta, analisando alguns resultados daquele curso: os registros orais das atividades de leitura com as professoras, imortalizados parcialmente pela escrita no diário de campo e os projetos de leitura elaborados pelas mesmas participantes como avaliação final.

O primeiro passo foi o de conhecer, de maneira mais aprofundada, meu objeto de estudo. Procedi, então, a um estudo etimológico, demonstrando que o ato da escuta não tem apenas a função biológica do ouvido: se assim fosse, o sujeito seria mero receptor de informações. Este termo abrange um significado mais amplo. De acordo com a pesquisa etimológica⁶, a palavra *escuta* vem do latim *auscultare*; *auscultātor*, por sua vez, é aquele que escuta, o ouvinte, o sujeito destinatário do enunciado. Também significa *percepção ou apreensão por meio do sentido da audição*. Percebe-se uma tensão no termo, quando é personalizado na figura do *escuteiro* ou do *sentinela*, alguém que está tensionado ao máximo, observando, encarregado de escutar as conversações dos outros, *alerta*. Como substantivo, permite um registro acústico, tal como um grampo em conversas telefônicas. Como verbo é, poeticamente, *beber dos lábios de*. Analogicamente, temos os termos também ligados à escuta a *curiosidade*, como por exemplo, de alguém que espera um dizer, um enunciado de outrem, como também os termos *pesquisas*, *exames* e *estudo* que apresentam em sua gênese os sentidos da *auscultação* (termo mais ligado à medicina, no exame trivial com o estetoscópio) e da *espionagem*. O vocábulo *aprender*, por sua vez, tem uma estreita ligação com o termo escuta, pois

⁵ O Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **A escuta no jogo do ensinar e do aprender – algumas reflexões** contou com o apoio da FAPESP no período de 01/07/2005 a 30/01/2006 (PROCESSO 2005/00425-5).

⁶ Esta pesquisa contou com o auxílio de vários dicionários, dentre eles, os etimológicos, o latim-português, o analógico, os de usos do português contemporâneo, etc, descritos nas **REFERÊNCIAS**.

apresenta a expressão verbal *ouvir um mestre, as lições dele*. Em seu termo analógico *comunicação para memória duradoura, coisas que conservam a lembrança* há palavras adjacentes, tais como *tradição oral, lenda e conto*, substantivos que têm a ver com uma certa forma de ensinar, uma certa forma de transmitir algo. Encontramos também a raiz grega φωνή , *phoné*, produção de voz que nos chega ao ouvido, sentido usado por Homero; como *linguagem*, sentido dado por Heródoto, ou ainda como *frase, palavra*, sustentadas pelas escritas de Platão e Plutarco.

Podemos, a partir dessa colcha de retalhos de significados, estabelecer uma íntima relação entre o escutar, o aprender e o ensinar, na medida em que encontramos, nas construções etimológicas dessas três palavras, elas mesmas como significados analógicos.

Após essa pesquisa etimológica, busquei, na história da leitura, um histórico do termo “escuta”, lendo os livros **História da leitura no mundo ocidental**, volume 1, dos organizadores Roger Chartier e Guglielmo Cavallo (2002) e **Uma história da leitura**, de Alberto Manguel (2003). Utilizei-me da história das práticas de leitura para pensar em uma história das práticas de escuta de textos lidos em voz alta. Segundo os autores pesquisados, a escuta, decorrente da leitura em voz alta, constitui a forma inicial da leitura. Na Antiguidade não era possível pensar em um texto escrito separado de sua leitura em voz alta. A partir da Alta Idade Média, a leitura silenciosa começa a adquirir uma maior importância, quando há o “enclausuramento” dos livros e dos leitores nos territórios das abadias e conventos católicos. Metaforicamente, também há o enclausuramento da voz que, mesmo atualmente, existe, e que foi observado nos encontros com as professoras, quando preferiam não emitir nenhum comentário.

Pude concluir, com esse histórico, em primeiro lugar que a escuta, decorrente da modalidade de leitura em voz alta, foi-se tornando cada vez menos corrente, devido a uma crescente ocorrência da modalidade da leitura silenciosa, que implica novas formas e ritmos de leitura. Com o advento da técnica, o que passou a importar foi a quantidade de leituras feitas para se conseguir informações. E para isso, a leitura silenciosa é primordial porque é com ela que se consegue maior rapidez, portanto, sobra mais tempo para a apropriação de mais textos.

Em segundo lugar, pude concluir que, por esta ser uma modalidade de leitura que foi, ao longo do tempo, perdendo suas ocorrências, ela não ocupou espaço

privilegiado nos atos de leitura das professoras participantes do curso, quando estas se propunham a leituras, haja vista os comentários levantados sobre a possibilidade de ler os textos do curso em casa. O estudo do histórico da leitura me auxiliou na compreensão das falas registradas no Diário de Campo e de vários aspectos do curso analisado, porque hoje a leitura em voz alta é muito rara – exige uma certa demanda de tempo que muitas vezes as pessoas não podem ter.

Pensando naqueles significados para o termo “escuta”, na história das práticas de leitura oral e ainda analisando os resultados do referido curso, apontei, como resultados do Trabalho de Conclusão de Curso, alguns “encontros”: entre o texto e as leitoras, entre as leitoras e os autores (ainda que não tenham sido encontros reais, mas de idéias), e ainda entre as próprias leitoras. Estes encontros foram propiciados pelos momentos de leitura compartilhada – como um modo de ensinar – e pelos momentos de escuta dos textos e das colegas – como um modo de aprender.

Paralelamente à escrita do Trabalho de Conclusão de Curso, em 2005, participei de outro projeto do Núcleo de Ensino: **As possíveis leituras/escutas do mundo encantado de Hans Christian Andersen**⁷, que teve como objetivo criar um espaço social em reuniões mensais de HTPC, com professores de ensino fundamental⁸, para que pudessem apreciar alguns contos deste escritor, apresentados por uma contadora de histórias. Privilegiamos a oralidade como ponto de encontro: após as apresentações da contadora, partilhávamos os sentidos construídos em cada um dos participantes.

Percebi que, pelo fato de o projeto privilegiar a oralidade nos encontros, estes se constituíram de espaços de liberdade e de fruição, na medida em que as professoras sentiam-se à vontade para conversar. Este projeto possibilitou, ainda, que eu refletisse sobre a importância da leitura dos clássicos, assim como Ana Maria Machado o fez:

Por mim, gostaria de dizer com o poeta Carlos Drummond de Andrade:
E como ficou chato ser moderno
Agora serei eterno.

⁷ Desenvolvido pelo Núcleo de Ensino da UNESP/Rio Claro. Em 2005 celebramos o Bicentenário do nascimento do escritor Hans Christian Andersen.

⁸ Professores da E. M. “Jardim das Palmeiras” – CAIC, em Rio Claro, SP.

E acho, sinceramente, que em matéria de leitura, dá perfeitamente para escolher entre os lançamentos apenas aqueles que realmente nos interessam. No mais, em vez das novidades mercadantes, preferir as eternidades marcantes. Cada um de nós, aqui nesta sala, seguramente ainda tem alguns grandes e belos livros que gostaria de ler ou reler. Por que não ir atrás deles? Talvez nos falte um Dostoievski, um Tolstoi, algum Flaubert ou Balzac, quem sabe algo de Stendhal? Haverá sempre algum grego ainda a nossa espera, algum Shakespeare, um poeta, um pensador... Em português, sempre vale a pena ler e reler Machado de Assis, Eça de Queirós e tantos clássicos modernos, de Miguel Torga a Saramago, de Guimarães Rosa e Mário de Andrade. Leiamos nossos clássicos, os dos países vizinhos, os de outras culturas. [...] Não estão na livraria? Ótimo! Tem que pedir ao livreiro, insistir, chatear, ligar perguntando se já chegou. Depois, ler, comentar com os amigos, com os alunos, em entrevistas, onde quer que nossa voz seja ouvida. Fazer circular de novo a literatura. Não aceitar a mediocridade é resistir. Em nome da humanidade. Merecemos muito mais do que aquilo que andam nos oferecendo (MACHADO, 1999, p. 131).

Se os clássicos encantaram as professoras, certamente encantariam os alunos.

Preocupamo-nos (a coordenadora do projeto e a equipe de bolsistas da qual eu fazia parte) em levar às professoras traduções dos contos de Andersen que fossem mais próximas aos textos de origem no sentido “filológico” de tradução⁹. Esta preocupação se justifica pelo fato de que a própria tradução já é uma leitura deste texto de origem de que falamos e leva o leitor, portanto, a “uma” outra leitura, uma outra interpretação. Percebemos que muitos contos, embora clássicos, ou não eram conhecidos por elas, ou se faziam presente no trabalho de sala de aula somente em forma de adaptações, o que de uma certa forma não teria problema, segundo a perspectiva da história cultural. Porém, como esta pesquisa observou a formação do leitor literário, o cuidado com “o literário” nem sempre acontece no trabalho com adaptações, já que estas nem sempre o privilegiam. Gostaria de destacar, aqui, um levantamento que fizemos sobre as traduções e adaptações do conto *O patinho feio*, que nos ajudou a entender aspectos “maldosos” do mercado editorial, do ponto de vista pedagógico e literário, deturpando a noção de clássico infantil como um texto que deve ser simplificado para ser entendido e, principalmente, “vendido”.

⁹ Para isso, utilizamos duas obras: ANDERSEN, H. C. **Contos e histórias** (org. CORDEIRO, R. M. P.). 2. ed. São Paulo: Landy Editora, 2004; e ANDERSEN, H. C. **Histórias maravilhosas de Andersen** (comp. ASH, R., HIGTON, B.). Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1995.

Encontramos, em uma biblioteca pública de Rio Claro, dez adaptações deste conto com referência aos adaptadores, em geral com o enredo bastante modificado, além de muitas outras adaptações, comumente vendidas em diversas lojas, que não citam Andersen ou outro participante deste processo de editoração. Nesse sentido, o projeto enfatizou a importância da leitura dos clássicos para as professoras, para que pudessem se apropriar desses conhecimentos e dessas experiências literárias e utilizá-las com seus alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam o papel do professor como mediador entre a criança e estes bons materiais de leitura:

Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes (BRASIL, 1997, p. 55).

No decorrer do projeto, além do encantamento proporcionado pelos clássicos e pela contadora, pensei também na importância daquele espaço para que pudessemos fazer “trocas” de vivências e de pensamentos que ainda não tínhamos feito. E essa teia de relações, além de seu caráter intertextual, também tinha a ver com a questão da experiência como “aquilo que nos toca”, “como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos” (LARROSA, 2002a, p. 133) – pessoas em constante construção.

A entrega do Trabalho de Conclusão de Curso foi concomitante à minha entrada na Escola Municipal “Profª Diva Marques Gouvêa”, em Rio Claro (SP). Iniciei, então, meu trabalho como professora das séries iniciais do ensino fundamental, em 2006, com uma primeira série. Estava distanciada por um tempo da faculdade, mas não de minhas primeiras inquietações sobre o ato da escuta.

Algumas dessas inquietações assumiram outros formatos, ganharam outros espaços: agora, preocupava-me com o aprendizado daqueles pequenos leitores que estavam sob minha responsabilidade, com o que liam, etc. E, paralelamente, outra pergunta surgiu, com base no cotidiano em que trabalhava e nos comentários de meus colegas professores: - por que nossos alunos não nos escutam? Acharíamos, nós, algum indício para responder a esta pergunta na história da leitura? Sabemos que os modos de ler se diversificaram ao longo do tempo e que a leitura, ao ser

escolarizada, também adquiriu um *modus operandi*, um caráter instrumental, feito sempre da mesma maneira.

Sobre este caráter instrumental, preocupo-me com o modo de inserção da literatura na escola, já que sou professora e diariamente vejo como esta se apresenta no contexto escolar – seu caráter utilitarista está privilegiado ao extremo (por exemplo, o fato de ter que trabalhar com questionamentos de valores presentes nas obras literárias, ou ainda com estruturação de texto, pontuação, etc), em detrimento de sua estética (a leitura de um clássico por prazer puro e simples). Concordo com Barthes quando diz que

Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto numa, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 2001, p. 18).

Neste mesmo ano, houve a possibilidade de participar de um Curso de Extensão Universitária da UNESP, intitulado *“Reinações de Narzinho/Pinóquio: os clássicos na sala de aula”*. Quando li a programação do curso, fiquei entusiasmada com a proximidade de um estudo que fiz durante a graduação, proporcionado pela Disciplina Optativa *“Uma releitura de Narzinho Arrebitado a Reinações de Narzinho de Monteiro Lobato”*. Minha entrada na literatura infantil havia sido obviamente antes, mas se tornou muito mais significativa a partir desta pesquisa citada, pois li obras da literatura infantil de que jamais imaginei gostar, além de aprender “o que é uma obra infantil de qualidade” pois pude conhecer um universo grande de traduções e adaptações, além de semelhanças e diferenças sutis mas que, quando transpomos para o universo das crianças e da escola, acaba fazendo muita diferença no que diz respeito à formação do leitor literário e à escolarização da leitura literária.

Foi no momento em que cursava esta disciplina que tomei contato com a obra **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi, além de muitas outras, e o fato de reler esta obra no Curso de Extensão, em 2006, proporcionou-me uma experiência muito interessante: havia a possibilidade de desenvolver uma pesquisa de mestrado que aliasse meus questionamentos sobre a escuta e a literatura.

Muitos rascunhos, em vias de se tornarem projeto de mestrado e, agora, a dissertação, tomaram forma desde esta tomada de decisão. Este longo processo de elaboração, até minha entrada no Mestrado em 2007, permitiu-me delinear o “objeto de estudo”: pretendi, nesta pesquisa, estudar o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade.

Para viabilizar este estudo, de caráter qualitativo, não poderia pensá-lo fora do contexto escolar no qual estive inserida: tracei como objetivo geral “experenciar o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade” com alunos da escola em que trabalho.

Os objetivos específicos decorreram deste: criar um espaço social de escuta para favorecer a leitura compartilhada do clássico; sensibilizar os alunos para o estabelecimento de relações profundas entre a linguagem literária e o mundo da leitura deles; favorecer o conhecimento de um clássico da literatura; contribuir para a formação dos sujeitos envolvidos; propiciar às crianças a invenção de outras práticas de leitura; e contribuir para as discussões sobre a “formação do leitor literário”.

Os participantes desta pesquisa foram alunos de segunda série do ensino fundamental da E. M. “Profª Diva Marques Gouvêa”, com idade entre sete e oito anos. A maioria destes alunos mora em bairros ditos “periféricos” e **muito** pobres. Pude perceber parte desta pobreza em um “passeio” organizado pela coordenadora da escola, para visitar os bairros de nossos alunos. Esgoto a céu aberto, casas de alvenaria sem revestimento, barracos, o rio cheio de lixo que corta os bairros são algumas das coisas que vimos e que nos deixaram atormentados, fazendo com que retomássemos o pensamento: o que poderíamos fazer com e por essas crianças na escola? O que elas teriam a nos dizer sobre suas experiências de leitura?

Nessa retomada de preocupações, pensava nas crianças em nosso “micromundo diário” (LECHNER, 1990). Estas crianças fazem parte de um grupo muito maior de pequenos leitores que freqüentam a escola, mas que têm uma formação inócua no que diz respeito à leitura. Embora o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, nos anos iniciais do ensino fundamental, esteja em uma escala ascendente – 3,8 em 2005 e 4,2 em 2007 – esta ascensão ainda é extremamente baixa, sem contar os questionamentos que podemos fazer sobre os critérios de avaliação, tabulação de dados e os modos de correção das avaliações: apesar da ficha com orientações para a atribuição de notas que os professores recebem para corrigir estas avaliações, a média de cada aluno sempre

será atribuída de acordo com a leitura que cada professor faz destas provas... Não podemos esquecer ainda a relação de poder que está contida neste processo...

A primeira relevância deste trabalho está no fato de colocar em discussão um tema preocupante no Brasil – o ensino da leitura. Proponho pensar um modo de aprendizagem da leitura, pela oralidade – e aí valem outros estudos infinitos neste campo, dadas as especificidades de cada escola, de cada classe, de cada professor. Em segundo lugar, porque este trabalho trata de uma real possibilidade de melhoria da leitura, haja vista as conquistas dos alunos participantes da pesquisa, descritas no capítulo **DAS ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA**. Estas conquistas apontam uma contribuição importante para as discussões sobre a formação do leitor literário, aquele que não decodifica somente o texto literário, mas que também estabelece relações profundas entre a matéria literária e seus fios intersubjetivos.

No capítulo que trata da **METODOLOGIA**, reconstruo a minha trajetória de leituras na busca de uma postura metodológica que favoreça o ato da escuta da pesquisadora e dos participantes do estudo. Para isso, aproximo-me de algumas características da observação participante, passando pela pesquisa-ação, até deparar-me com a abordagem da história cultural. Nesta abordagem, privilegio o estudo do cotidiano (a sala de aula), das práticas de leitura oral e da comunidade de leitores (os alunos participantes da pesquisa). A busca por esta postura metodológica que favoreça a escuta tem orientado meu caminhar desde o Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação.

Após traçar a metodologia, apresento um esboço teórico no capítulo **ENTRE QUESTÕES TEÓRICAS, UM PROBLEMA METODOLÓGICO**. Os autores citados estão voltados para questões sobre leitura. De Freire (2001; 2002; 2003) a Larrosa (2002a; 2003; 2004; 2005), estudei as idéias de leitura de mundo e de experiência de leitura, para compreender, ainda que parcialmente, as possibilidades de intercambiar experiências por meio do que é vivido, ouvido, lido, sentido.

De Chartier (1990; 1991; 1996; 1999; 2007), seleciono idéias sobre a formação de uma comunidade de leitores, para entender como é organizada a leitura pelos dispositivos textuais e também como o leitor imprime suas marcas neste texto.

Apoio-me, também, em Calvino (2004) e Machado (1999; 2002) sobre a importância da leitura dos clássicos, principalmente porque estes tipos de texto contêm uma literariedade que permite sua atualização a cada leitura.

Por último, apoio-me em leituras de textos publicados pelo CEALE – Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita, que apresentam discussões importantes sobre a escolarização da leitura literária (ou o modo como a escola trabalha com textos literários), apontando uma didatização extrema que “mata” o literário. As discussões apresentadas por este grupo sugerem que o problema (a ser resolvido entre a literatura e a escola) é de natureza metodológica, e isso me auxilia na relevância desta pesquisa, pois persigo idéias sobre a prática da escuta de textos literários.

No capítulo **DAS ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA**, apresento, em primeiro lugar, o enredo da obra lida com os alunos, permeado de fios intertextuais estabelecidos ao longo da leitura. Em segundo lugar, descrevo como as atividades com os alunos ocorreram, apresentando algumas reflexões sobre a preparação diária deles para a escuta da história; reflexões sobre a importância da brincadeira no momento da leitura; e, ainda, sobre o ato de intercambiar experiências por meio do contar casos, do estabelecimento de relações entre a matéria narrada e outros textos, etc.

O capítulo **CONSIDERAÇÕES FINAIS – À ESCUTA DE PINÓQUIO** retoma os objetivos da pesquisa, que considero atingidos: os resultados destes objetivos estão refletidos na descrição das atividades. O estudo de meu objeto de pesquisa fortaleceu uma proposta de caráter metodológico, que talvez auxilie outras pessoas a pensar o que seria esta escolarização adequada da literatura: a proposta de colocar-se à escuta de nossas crianças, com sensibilidade e cuidando para que esta interação seja baseada no afeto.

2. METODOLOGIA

A pesquisa em educação no Brasil tem-se configurado, nos últimos anos, como muito produtiva, pelo aumento dos *campus* universitários que criaram programas de pós-graduação e, concomitantemente, também houve um aumento no mercado editorial com a divulgação dessas pesquisas.

No entanto, é preciso destacar que nem tudo o que se denomina “pesquisa” constitui-se como tal. A banalização do termo é muito bem colocada por LÜDKE E ANDRÉ:

A palavra pesquisa ganhou ultimamente uma popularização que chega por vezes a comprometer seu verdadeiro sentido. [...] Na esfera do comportamento político, por exemplo, observa-se um verdadeiro surto de “pesquisas”, que procuram revelar especialmente as tendências eleitorais de determinados grupos sociais, não sem correr o risco (por vezes intencional) de dirigir essas tendências [...]. Também no âmbito do ensino de nível elementar e médio, tem-se usado e abusado do tema, de maneira a comprometê-lo, quem sabe, para sempre na compreensão dos estudantes. A professora pede para os alunos “pesquisarem” determinado assunto e o que eles fazem, em geral, é consultar algumas ou apenas uma obra, do tipo enciclopédica, onde coletam as informações para a “pesquisa”. [...] Ora, esse tipo de atividade, embora possa contribuir para despertar a curiosidade ativa da criança e do adolescente, não chega a representar verdadeiramente o conceito de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 1).

Ao transitar por um Programa de Pós-Graduação em Educação, estive (e ainda estou) envolvida por estas questões sobre pesquisa principalmente porque, tal como os estudantes de que falam Lüdke e André, também nós lemos textos (e muitos!) para fazer determinados trabalhos. E nos aproximamos desses estudantes na medida em que, ao ler, selecionamos autores com os quais “concordamos” e decidimos “citá-los”. O problema é que, ao fazermos isso, não estamos promovendo “o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele” (idem, p. 1).

É por isso que traçar um percurso teórico-metodológico não é tarefa simples. É como o encaixe harmônico de muitas vozes com as quais podemos concordar ou não. Em geral, lemos muitos textos e, para organizar o projeto de pesquisa, escolhemos um “caminho”, uma metodologia. Porém, no decorrer da pesquisa

aparecem outros textos que nos mostram “outros caminhos”, não divergentes entre si, mas que podem se completar e que, para mim, compõem um corpo teórico-metodológico interessante. Percorrer continuamente este caminho é uma forma de conhecer a pesquisa em desenvolvimento e refazê-la a cada caminhar.

No momento em que tracei a metodologia desta pesquisa – este caminho tantas vezes percorrido - não pude negligenciar as leituras que havia feito anteriormente e outras que apareceram no decorrer da pesquisa: este momento da escrita foi de um refazer constante. A cada restauração, havia uma nova “voz” que se une ao coro. Restauração que, às vezes, mais parece um desmoronamento constante. Tal como a questão norteadora de **Inscrever e Apagar** (CHARTIER, 2007) sobre os manuscritos clandestinos - quantas vezes um manuscrito foi modificado, rasurado? – também os rascunhos da dissertação dizem por si só quantas e quantas vezes esta, aquela ou tal outra página foram reescritas, aumentadas, apagadas...

A abertura deste caminho resulta nesta pesquisa, de caráter qualitativo, que preza as análises dos processos e percursos de leitura e escuta. As possibilidades de investigações destes campos são infinitas, tal como dizem BOGDAN e BIKLEN (1997): “É óbvio que não esgotam nem a diversidade de estratégias de investigação, nem os tópicos possíveis” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 16).

É óbvio, também, que, em uma perspectiva de análise de percursos (processual) não podemos isolar os fenômenos da leitura e da escuta (escolar, no caso desta pesquisa) como passíveis de experimentação, “como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3). Estes fenômenos são complexos e afetados diretamente pelo “clima” escolar, pelas leituras feitas dentro e fora da escola, pelas subjetividades dos alunos e professores, dentre muitas outras variáveis. “Claro que se pode tentar um esforço no sentido de um estudo analítico, como se faz na chamada pesquisa experimental, mas é importante lembrar que, ao fazê-lo, está-se correndo o risco de submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise” (idem, p. 3-4).

Como escrever uma dissertação sem simplificar os fenômenos educacionais?
Como analisar os processos de leitura e escuta de alunos sem cair no reducionismo

metodológico? De qualquer maneira, esta dissertação inicia em um ponto e finaliza em outro, sem ter, no entanto, a pretensão de esgotar as análises, interpretações, ressonâncias... No decorrer da dissertação, tentei responder a alguns questionamentos meus.

Iniciei minhas leituras sobre a observação participante – um dos muitos caminhos percorridos pelos pesquisadores em Educação. Aproximei-me desta abordagem pela postura investigativa da observação, que pressupõe o ato da escuta (ligado a meu objeto de estudo) em sua gênese, além de “autorizar” a participação do pesquisador no ambiente de pesquisa (neste caso, a sala de aula). Mas ainda me preocupava com o papel do pesquisador nesta abordagem, denominado “observador”. Embora este participe do processo de investigação, eu não estava naquela sala de aula apenas como observadora, e sim como professora da turma.

Caminhei, então, na busca de leituras sobre outra abordagem em que a atuação do professor fosse mais clara: a investigação-ação¹⁰. Para Bogdan e Biklen, “a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades” (BOGDAN; BIKLEN, 1997, p. 292).

Lüdke (2007), em publicação recente, se aproxima desta abordagem (da investigação-ação) com a noção de “professor pesquisador”:

É preciso entender essa idéia dentro do contexto da metáfora do professor como artista, na qual o autor visualiza o trabalho docente em contínua experimentação, cada mestre procurando encontrar os melhores meios, as mais adequadas estratégias e os recursos mais propícios para um ensino efetivo, em inteira liberdade, dentro da sala de aula; do mesmo modo como o artista plástico experimenta suas tintas e outros materiais, com os quais cria suas obras de arte (LÜDKE, 2007, p. 97).

Porém, os objetivos de pesquisas decorrentes desta abordagem têm a característica de “promover mudanças sociais”. Embora o trabalho diferenciado com a literatura em sala de aula na maioria das vezes promova mudanças significativas na aprendizagem da leitura, meu objetivo se distanciava destes, pois não previa mudanças efetivas na leitura de mundo (e da palavra) de meus alunos. Pretendia experienciar o processo de escuta de um clássico, como uma atividade, sem, no entanto, utilizá-la como um recurso didático, levando as crianças a certas práticas de

¹⁰ Outro sinônimo para designar a *investigação-ação* é *pesquisa-ação*.

leitura e escrita mecanizadas pela escola. A intenção era a de escuta de um texto literário.

Haveria, então, outro caminho a ser percorrido que me ajudasse a privilegiar o estudo das práticas de escuta de textos literários, no cotidiano escolar?

Deparei-me com **A história cultural**: entre práticas e representações, de Chartier (1990). Seguindo os passos deste autor, a história cultural tem como objeto de estudo “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990, p. 16-17). Inspirada no movimento da Escola dos *Annales* que estuda “as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc” (idem, p. 14), esta abordagem atua em contrapartida à história que buscava, anteriormente, o estudo dos grandes feitos da humanidade. A história cultural busca, portanto, uma “nova legitimidade científica” por meio do estudo dos *habitus*, ou seja, das práticas do cotidiano social.

Dentro dessa perspectiva da legitimidade científica, inquietava-me a distância entre os campos da universidade e os da escola. Fruto da cisão moderna entre ciência e vida, essa distância traduz-se cada vez mais em um refinamento das pesquisas que muito pouco auxiliam na vida cotidiana. Na ótica de Santos (2002), ao tentar dissolver essas diferenças entre a ciência moderna (que traduzo como o campo da universidade) e o senso comum (que traduzo como o campo da escola, não subtraído de ciência, mas uma ciência muitas vezes negada pela academia), o autor propõe

... a ideia de uma *dupla ruptura epistemológica* como forma de superar este beco-sem-saída. A expressão dupla ruptura epistemológica significa que, depois de consumada a primeira ruptura epistemológica (permitindo, assim, à ciência moderna diferenciar-se do senso comum), há um outro acto epistemológico importante a realizar: romper com a primeira ruptura epistemológica, a fim de transformar o conhecimento científico num novo senso comum. Por outras palavras, o conhecimento-emancipação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado e mistificador, não para criar uma forma autónoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório (SANTOS, 2002, p. 107).

Estudar o cotidiano social, portanto, pode ser uma forma de diminuir a distância entre a universidade e a escola. E, para mim, entrar no terreno do cotidiano social significa percorrer um caminho de certa forma familiar, como professora e como mestranda.

Mas de que cotidiano social estou falando? Michel de Certeau (2001) nos auxilia a entender o quão importante é delimitar o “lugar” do qual se fala: “Este lugar tanto é dado ao locutor do discurso como a qualquer outro. Ele é o ponto de chegada de uma trajetória. Não é um estado, tara ou traça inicial, mas algo que *veio a ser*” (CERTEAU, 2001, p. 63-64). Falo, portanto, do lugar da *escola*, este lugar no qual o “conteúdo do ensino” e a “relação pedagógica” (CERTEAU, 2008, p. 127) precisam ser observados, pois sou professora, mas não quero transformar esse discurso de experiência particular em um discurso técnico. Correria o risco de andar “em pleno ar, longe do terreno científico” (CERTEAU, 2001, p. 67). Por conseguinte, também falo do lugar da universidade, deste “terreno científico”. Transito, portanto, no limiar destes dois territórios, estudando as práticas cotidianas escolares de leitura e escuta.

O ato de transitar por estes dois territórios é bem colocado por Lechner (1990):

... el científico social comienza a preocuparse de ese micromundo diario. Destaco este fenómeno, aparentemente anecdótico, porque nos señala un aspecto metodológico importante: la presencia de la vida cotidiana del investigador en la investigación social. (LECHNER, 1990, p. 43).

... propongo situar la vida cotidiana en el cruce de dos relaciones. Por un lado, la relación entre *procesos macro y microsociales*. En lugar de reducir los procesos microsociales al plano del individuo (en contraposición a la sociedad), habría que visualizar la vida cotidiana como una cristalización de las contradicciones sociales que nos permiten explorar en la ‘textura celular’ de la sociedad algunos elementos constitutivos de los procesos macrosociales. Desde este punto de vista, la vida cotidiana es fundamentalmente el campo de análisis de los contextos en los cuales diferentes experiencias particulares llegan a reconocerse en identidades colectivas. Ello remite, por otro lado, a la relación entre la *práctica* concreta de los hombres y su objetivación en determinadas *condiciones de vida*. [...] Vista así, la vida cotidiana se ofrece como un lugar privilegiado para estudiar, según una feliz expresión de Sartre, lo que el hombre hace con lo que han hecho de él. (idem, p. 58-59).

Caminho mais um pouco, destacando a importância de o professor ser o pesquisador deste seu micromundo diário. Na condição de professora e pesquisadora, inquieta-me como são as práticas de leitura e escuta de meus alunos, mas principalmente, inquieta-me como elas estão ocorrendo. A resposta a essa pergunta todos nós já temos: estas práticas estão acontecendo de maneira aligeirada e, portanto, não haveria necessidade de mais pesquisas para constatar isso. As obras de Lajolo (2004), Lajolo e Zilberman (2002), Machado (1999), Chartier (1990, 1996, 1999), Cavallo e Chartier (2002), entre outras, nos permitem entender como a leitura, tomada como prática cultural, foi escolarizada e, portanto, pedagogizada.

Mas, como continuar neste caminho do estudo das práticas cotidianas de leitura escolar se já sabemos que elas estão ocorrendo de modo efêmero?

“A escola tem fronteiras assim como a sociedade, mas mesmo nas paredes, enquanto fronteiras que se querem intransponíveis, podem ser escritos textos, abertas janelas” (WALTY, 2003, p. 57). Abrir janelas: a literatura, aqui, tem importância fundamental pois é um recurso oferecido pela própria cultura para que as pessoas intervenham no mundo, re-significando-o, modificando-o.

Próxima de meu objeto de estudo, toquei meu caminhar à procura destas “janelas”, ou melhor dizendo, de outra fronteira, de outro “caminho investigativo¹¹”: o de propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender” (LARROSA, 2003, p. 139).

Porém, devo ter um olhar cuidadoso para esta proposição. Para Larrosa,

... está claro que a experiência da leitura tem sempre uma dimensão de incerteza que não se pode reduzir. E, além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência da leitura é intransitiva: não é o caminho até um objetivo pré-visto, até uma meta que se conhece de antemão, senão que é uma abertura em direção ao desconhecido, em direção ao que não é possível antecipar e prever. [...] a pedagogia (talvez toda a pedagogia) tentou sempre controlar a experiência da leitura, submetê-la a uma causalidade técnica, reduzir o espaço no qual ela poderia se produzir como acontecimento, capturá-la em um conceito que impossibilite o que ela poderia ter de pluralidade, prever o que ela tem de incerto, conduzi-la até um fim preestabelecido. Ou seja, convertê-la em

¹¹ Termo referencial do livro **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação, organizado por Marisa V. Costa.

experimento, em uma parte definida e seqüenciada de um método ou de um caminho seguro e assegurado na direção de um modelo prescritivo de formação (LARROSA, 2002a, p. 147-148).

Ao propor a “experiência da leitura em comum” não pretendi seguir um caminho pré-determinado, haja vista todos os desvios de percurso que já cometi nesta caminhada. A experiência da leitura, aqui, precisa ser entendida como *proposta*, e é como tal que dimensiona sua incerteza.

Propus, então, a leitura compartilhada do clássico **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi (2002), com uma comunidade especial de leitores – crianças de sete e oito anos da Escola Municipal “Prof^a Diva Marques Gouvêa”, de Rio Claro.

Para tanto, criamos em comum acordo – alunos e eu, professora da turma - um espaço dentro de nossas aulas regulares para que ocorressem as atividades de leitura oral/escuta da obra literária, lendo um capítulo por dia, privilegiando assim o cotidiano e tornando esta atividade uma prática cultural de escuta. Após esta atividade diária, partilhamos os sentidos da escuta do texto, em forma de conversas, que foram registradas por mim com câmeras fotográfica e filmadora, além da utilização do Diário de Campo, para o registro escrito das falas dos alunos.

Privilegiar, portanto, esta experiência de leitura em comum se aproxima de meu objeto de estudo em dois aspectos: o primeiro diz respeito à “comunidade de leitores” (CHARTIER, 1990; 1991; GAGNEBIN, 1994), pois são colegas de uma mesma turma que se congregam em torno de um texto (LARROSA, 2003, p. 143).

O segundo aspecto é com relação à possibilidade de escuta iminente a que este grupo está exposto, pois são ligados por laços de afetividade que os constituem como amigos desde o ano anterior e esta amizade pode, por conseguinte, propiciar este ato da escuta. “Amizade de leitores: participação no comum do texto como aquilo que diferencia” (idem, p. 144).

Assim como a experiência da leitura, este caminhar também tem sua dimensão de incerteza, pois demonstra a minha preocupação em buscar uma postura metodológica que se aproxime desse ato de escuta, não apenas como parte de um processo de leitura oral, mas também como parte de um processo de constituição de subjetividades. Um processo meu, como professora pesquisadora colocando-me à escuta dos alunos (o que eles têm a dizer sobre leitura, literatura, Pinóquio, etc?) e um processo dos alunos (o que é escutado por eles? Como?).

Muitas outras perguntas podem ser feitas a partir deste percurso metodológico que se pretende “aberto”, sem a intenção de buscar verdades, mas de reconstruir significados. Estes muitos caminhos percorridos podem ser explicados (e autorizados) por Benjamin:

Método é desvio. A apresentação como desvio – eis o caráter metodológico do tratado. Renunciar ao curso ininterrupto da intenção é a sua primeira característica. Incansavelmente, o pensamento começa sempre de novo, volta minuciosamente à própria coisa. Este incessante tomar fôlego é a mais autêntica forma de existência da contemplação (BENJAMIN, citado por GAGNEBIN, 1994, p. 99).

Se método é desvio, a análise do material da pesquisa também sofre desvios. Optei, portanto, por descrever as atividades de modo cronológico, privilegiando desta maneira o registro cotidiano, de minhas impressões sobre a leitura do referido clássico e das falas dos alunos (na medida do que é possível registrar). Esse registro diário me auxiliou a compreender as atitudes cotidianas desta “comunidade de leitores” e o que eles sentiram/aprenderam a respeito da prática de leitura oral.

3. ENTRE QUESTÕES TEÓRICAS, UM PROBLEMA METODOLÓGICO

Toda bibliografia deve refletir uma intenção fundamental de quem a elabora: a de atender ou a de despertar o desejo de aprofundar conhecimentos naqueles ou naquelas a quem é proposta. [...] Uma relação bibliográfica não pode ser uma simples cópia de títulos, feita ao acaso, ou por ouvir dizer. Quem a sugere deve saber o que está sugerindo e por que o faz (FREIRE, 2001, p. 9).

Didaticamente, Freire explica que as intenções de quem faz uma relação bibliográfica devem ser claras. Pensando nisso, as minhas intenções em organizar um quadro teórico são duas: em primeiro lugar, para fundamentar a pesquisa; em segundo lugar, para aprofundar conhecimentos na área da leitura, buscando apontamentos para a questão da escuta de textos literários como prática cultural de aprendizado pela oralidade.

Na tentativa de organizar um esboço teórico sobre este tema – o da escuta -, sigo as considerações de Freire sobre o ato de estudar, citado anteriormente.

A primeira proposição é a de fundamentar a pesquisa. E não posso pensar em uma prática de escuta de textos literários sem pensá-la ligada à leitura.

Pretendo, neste capítulo, retomar algumas idéias sobre leitura de mundo e experiência para fazê-las ressoar no território de uma comunidade de pequenos leitores que iniciam sua caminhada no mundo da leitura, mediatizados pela escola.

A primeira proposição que me interessa é a da leitura de mundo de Freire (2003). Para ele, o ato de ler é imprescindível para que tenhamos atitudes críticas perante a vida e o mundo. Nesse sentido, a leitura não pode ser vista como decodificação de letras e sons, mas deve partir do entendimento, ou melhor, da leitura do mundo, como uma leitura que “se antecipa” à da palavra e “se alonga na inteligência do mundo” (FREIRE, 2003, p. 11).

Sobre esta inteligência, este conhecimento do mundo pelo sujeito, Foucault (2000) atenta que este processo não é tão simples, tal como colocou Kant em “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’? (*Aufklärung*)”. Para Kant, o indivíduo sairia de seu estado de menoridade, no qual ele seria incapaz “de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo” (KANT, 2005, p. 63), e do qual ele é inteiramente culpado por isso, para o estado de maioridade pela *Aufklärung* (esclarecimento). Este estado de maioridade seria caracterizado pela capacidade individual de conscientização crítica sem o auxílio de outrem. No entanto, Foucault

(2000) ressalva que, “desde o século XVI”, o esclarecimento (*Aufklärung*) tem como base a liberdade de consciência, que seria “o direito de pensar como se queira, desde que se obedeça como é preciso” (FOUCAULT, 2000, p. 339). Essa seria uma liberdade regulada que permitiria o livre pensamento, mas não as livres ações.

A compreensão crítica do mundo a que se refere Freire estaria, portanto, ligada à idéia de “esclarecimento”, porém prevendo ações efetivas de mudança social (como por exemplo, a questão da conscientização do trabalhador no campo da alfabetização de adultos). No entanto, nem Kant, nem Foucault, afirmaram que a humanidade chegou em seu estado de “maioridade”. Muito pelo contrário, ao terminar sua análise sobre a questão kantiana de “esclarecimento”, Foucault diz: Não sei se algum dia nos tornaremos maiores” (idem, p. 351). Para entendermos como funcionaria esta conscientização crítica, este “esclarecimento”, Foucault propõe uma “compreensão ontológica de nós mesmos” como uma “pesquisa histórica através dos acontecimentos que nos levaram a nos constituir e a nos reconhecer como sujeitos do que fazemos, pensamos, dizemos” (ibidem, p. 347).

E, para que haja esta compreensão ontológica de nós mesmos, valho-me das idéias de Freire sobre a inteligibilidade de nosso mundo:

Uma das características da experiência existencial no mundo em comparação com a vida no suporte é a capacidade que mulheres e homens criamos de entender o mundo sobre que e em que atuamos, o que se deu simultaneamente com a comunicabilidade do entendido. Não há inteligência da realidade sem a possibilidade de ser comunicada (FREIRE, 2002, p. 133).

Esta compreensão ontológica passaria, portanto, pela experiência existencial que nós temos de nosso mundo (que não pode ser confundida com a “vida no suporte”, a vivência pura e simples) e que, a partir desta experiência, sejamos capazes de comunicá-la. Mas a transmissão de uma experiência só se torna possível quando, no plano da subjetividade, o ouvinte, na condição de artífice é capaz de entrelaçar os sentidos daquela com outros sentidos que já o constituem.

Ligada a esta idéia de experiência existencial de Freire está a idéia de experiência de Larrosa: “A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou nos toca” (LARROSA, 2004, p. 154). É preciso destacar neste pensamento o pronome “nos”, que se refere à congregação de

peças, a uma comunidade, unida em torno de algo comum, “como aquilo que os une, e ante o aparecimento do comum como aquilo que os divide” (LARROSA, 2003, p. 144).

De Freire a Larrosa, leitura e experiência são duas idéias que perpassam pelos mesmos campos - da educação e da vida. A leitura é vista como um momento de formação subjetiva e, para que se transforme em experiência,

não pode ser antecipada como um efeito a partir de suas causas; a única coisa que se pode fazer é cuidar para que se dêem determinadas condições de possibilidade: só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura é experiência (LARROSA, 2002a, p. 146-147)

Se a leitura como experiência (ou a experiência da leitura) não pode ser antecipada, mas construída pelos leitores, ela necessariamente pressupõe uma postura de “escuta”, um estado de alerta:

... tudo o que nos passa pode ser considerado um texto, algo que compromete nossa capacidade de escuta, algo a que temos de prestar atenção. É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. É a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer (idem, p. 137).

Este estado de alerta posiciona o corpo do ouvinte numa tensão própria, como alguém que está à espreita, à espera de um acontecimento. Tal estado de alerta precisa ser o do professor quando lê em voz alta para seus alunos:

O professor, quando dá a lição, começa a ler. E seu ler é um falar escutando. O professor lê escutando o texto como algo em comum, comunicado e compartilhado. E lê também escutando a si mesmo e aos outros. O professor lê escutando o texto, escutando-se a si mesmo enquanto lê, e escutando o silêncio daqueles com os quais se encontra lendo. A qualidade da sua leitura dependerá da qualidade dessas três escutas. Porque o professor empresta sua voz ao texto, e essa voz que ele empresta é também sua própria voz, e essa voz, agora definitivamente dupla, ressoa como uma voz comum nos silêncios que a devolvem ao mesmo tempo comunicada, multiplicada e transformada (LARROSA, 2003, p. 140-141).

Essa voz comum, “multiplicada e transformada” caracteriza a significação de um (ou mais) texto(s) por uma determinada comunidade de leitores. No caso desta pesquisa, trato de um grupo de crianças iniciantes no mundo da leitura. Mas Chartier (1990) atenta que, ao estudar uma comunidade de leitores, tal empreitada deve ser feita a partir de duas perspectivas:

Orientado ou colocado numa armadilha, o leitor encontra-se, sempre, inscrito no texto, mas, por seu turno, este inscreve-se diversamente nos seus leitores. Daí a necessidade de reunir duas perspectivas, freqüentemente separadas: o estudo da maneira como os textos, e os impressos que lhes servem de suporte, organizam a leitura que deles deve ser feita e, por outro lado, a recolha das leituras efectivas, captadas nas confissões individuais ou reconstruídas à escala das comunidades de leitores (CHARTIER, 1990, p. 123-124).

Posso dizer que a primeira perspectiva a que se refere Chartier está ligada à sua idéia de protocolos de leitura: os estabelecidos pelo editor, “de modo a favorecer certa extensão da leitura e caracterizar o seu ‘leitor ideal’” (CHARTIER, 1996, p. 11); e os estabelecidos pelo autor, que dizem respeito ao modo pelo qual o autor escreve o texto (dispositivos da escrita), às palavras que ele utiliza para “induzir” o leitor a uma determinada interpretação. Esta perspectiva está ligada à minha ação de optar por uma edição/tradução de **As aventuras de Pinóquio** mais próxima do texto de origem, mantendo estes protocolos de leitura. Quanto à segunda perspectiva, Chartier não estabelece protocolos, mas considera que a leitura de textos também é caracterizada pela perspectiva do leitor, pelas “maneiras como estes ‘lêem o texto’” (CHARTIER, 1990, p. 124).

Ainda com relação à maneira como o texto organiza a leitura, se pensarmos em um ambiente escolar, a indicação de obras pelo professor interferirá no processo de formação da comunidade de leitores. Tentarei caracterizar brevemente esta comunidade com base nos estudos de Chartier (1990), no que diz respeito à análise da competência dos leitores e seus níveis de instrução, à análise das normas de leitura que estes leitores estabelecem, quais os instrumentos que eles utilizam no ato de ler, seus interesses e expectativas, além das disposições dos leitores. Receio fazer esta caracterização neste capítulo que se pretende teórico, porém ela é necessária.

Em relação à “pluralidade de competências”, posso dizer que os leitores são alunos em um processo de alfabetização, portanto alguns detêm uma certa fluência no que diz respeito ao ato de ler “silenciosamente”¹². Em certos momentos das atividades, alguns alunos acompanharam minha leitura em voz alta, porém silenciosamente, em outra edição de **As aventuras de Pinóquio**. Considero que esta audição de um texto com um paralelo acompanhamento, pelos olhos, de outro texto (tratava-se de uma tradução, com palavras e expressões diferentes) é uma atividade muito difícil para crianças em processo de alfabetização, porém elas criaram estratégias para esta leitura, que ocorreu intensamente no décimo segundo capítulo, no qual o titereteiro Tragafogo dá cinco moedas de ouro a Pinóquio – a cada frase que escutavam, chamavam minha atenção e de outros colegas, lendo em voz alta pequenos trechos onde a tradução era diferente da leitura ouvida. Outros alunos faziam sua leitura por meio da audição do livro. Este modo de ler, quase sempre, não deixa marcas visíveis (ou audíveis) para a pesquisa, a não ser quando verbalizam suas considerações sobre a leitura. Porém o ato de permanecer em silêncio também é indicador de outros significados, se pensarmos na “linguagem como excesso”: nesta perspectiva, “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele *significa*” (ORLANDI, 2002, p. 33).

Uma outra característica a ser ressaltada é a da leitura em voz alta. Para analisar esta característica, Chartier (1990) apresenta duas pistas: a primeira diz respeito aos “modos de sociabilidade da leitura” e a segunda, sobre a “análise das relações entre textualidade e oralidade” (CHARTIER, 1990, p. 124-125). A primeira pista me faz pensar nessa leitura com os alunos que tem como principal característica o fato de torná-la pública, como antônimo de privada, porque é feita na escola, neste espaço público, de partilha e construção coletiva de saberes, ao contrário do que seria uma leitura privada, na qual cada um dos alunos lê sozinho, silenciosamente e em suas casas. Houve leituras privadas, quando os alunos reviraram a biblioteca da escola em busca de outras traduções e adaptações da obra, a fim de levá-las para casa. Quanto à segunda pista, posso dizer que a oralização do texto foi feita por mim pensando nas características da obra narrada, tentando acrescentar variações no tom de voz, mobilizando gestos de espanto

¹² Tenho ressalvas quanto à leitura silenciosa: ela se configura desta maneira porque no momento em que acontece não há oralização do texto, porém há sons característicos (além de outros indícios corporais) que não apresentam marcas no texto, mas que se fossem fotografados e/ou filmados, apareceriam como reveladores de outras características da maneira como se lê.

quando algum personagem passava por apuros, ou mesmo articulando sons evocados pela narrativa (na transformação de Pinóquio em cachorro, em burro, no barulho do mar, ou no barulho de Pinóquio caindo ao chão, comparado a um saco de colheres de pau, etc). Essas variações na tonalidade de voz e emissão de outros ruídos criados na interação com o texto também foram acompanhados pelas crianças. As variações que cito também foram mobilizadas em função do momento da leitura – quando percebia um certo distanciamento das crianças por algum motivo, tratava logo de ressaltar da história alguma personagem que me permitisse realizar uma modulação de voz, ou outras artimanhas para que os alunos “retornassem” à leitura.

Em relação aos interesses e expectativas, estes têm a ver com o processo de aquisição de sentido ou, melhor dizendo, com a “recepção” da narrativa (CHARTIER, 1990, p. 127): o interesse pela leitura da obra foi mobilizado pelas minhas intervenções, como professora, em colocar “armadilhas” para que houvesse a vontade de conhecer a narrativa. Também foi mobilizado pelos conhecimentos prévios que os alunos tinham sobre a história, questionando sempre sobre as diferenças que encontravam entre a obra lida e a narrativa conhecida anteriormente. A expectativa foi construída na interação entre o meu modo de leitura e a espera das crianças, pois a maneira como os comentários delas sobre a história chegavam até mim induziria a uma outra modulação de voz e/ou interferência na leitura do dia seguinte.

Quanto às normas que defini para a minha leitura, o texto foi lido em voz alta e clara, de maneira a tornar-se inteligível às crianças, além de utilizar artimanhas da linguagem teatral para haver envolvimento dos alunos na atividade.

Quanto aos instrumentos participantes da leitura, que também contribuem para caracterizar esta comunidade de leitores, tivemos o livro impresso – **As aventuras de Pinóquio** (2002); as vozes – minha e dos alunos – que vivificaram o texto para a leitura oral; a biblioteca, que foi acionada pelos alunos para que pudessem obter outros materiais para participar da atividade; e, por último, as tintas, pincéis, cartolinas e massinha de modelar que os alunos pediram para realizar os trabalhos de releitura da obra.

Resta, ainda, tratar sobre as disposições dos leitores. Posso entender estas “disposições” de duas maneiras: a primeira, como ânimo dos alunos em ouvir a história. A segunda, como distribuição: às vezes em roda, às vezes sentados ao

chão, aglomerados perto de mim, alguns com as pernas cruzadas (ou flexionadas), outros com pernas estendidas, alguns se apoiando na parede, um ou outro deitado ao chão, ora dispostos cada um em sua mesa, ora andando pela sala: de todas as maneiras, mas sempre dentro da sala de aula (esta como uma opção minha).

Após a caracterização desta comunidade de leitores, explico agora que minha intenção em escolher uma tradução mais próxima do texto de origem de **As aventuras de Pinóquio** (2002) não é ingênua: este e outros clássicos têm especificidades marcantes, “que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual” (CALVINO, 2004, p. 10-11).

Os clássicos também são eternos, atualizam-se a cada leitura, “não têm prazo de validade nem perdem a garantia” (MACHADO, 2002, p. 22). Ler um clássico é, pois, entregar-se a uma viagem:

Aliás, essa idéia de que os clássicos nos carregam numa viagem não deve ser surpreendente porque uma das possíveis origens da palavra *clássico*, etimologicamente, seria uma derivação de *classos*, um tipo de embarcação, uma nave para longas viagens. A outra, mais provável, é que venha de *classe*, como sinônimo de sala de aula – confirmando a idéia de livros de destaque, estudados nas escolas (MACHADO, 2002, p. 20).

E, como este clássico foi lido com as crianças na escola, sem ter sido imposto, sem haver posteriores cobranças de interpretação, algumas reações quanto à sua leitura/escuta configuraram-se como uma prazerosa brincadeira, tal como Machado a define:

[...] a simples idéia de uma boa brincadeira proporcionada pela leitura também tem seu fundamento e pode ir além do mero entretenimento ou da diversão superficial e descartável. Quando brinca, a criança faz-de-conta. Quando cresce, sonha. Isto é: fantasia, imagina, finge – cria uma ficção. E isso desempenha um outro papel importantíssimo para qualquer ser humano estar em paz consigo mesmo – além do prazer que traz (idem, p. 20).

Se minhas ações apontassem para uma didatização da leitura fazendo perguntas aos alunos sobre o texto lido, buscando somente aspectos interpretativos, tornando a leitura da obra um recurso didático, talvez pudesse ocorrer a morte da

literatura. Sua estética, comprometida, afugentaria o leitor: “Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário [...] levaria à sua subordinação ao jugo escolar” (WALTY, 2003, p. 51-52).

Não havia, no entanto, a intenção de tornar a leitura deste livro como um “manual de boas maneiras”, tais como as obras infanto-juvenis surgidas no século XIX de que fala Anne-Marie Chartier, “primeiramente didáticas e, em segundo lugar, recreativas” (CHARTIER, 2003, p. 61). Também não intencionava que a leitura ressoasse tal como um “romance de formação”, tal como Marina Colasanti (2003) a coloca, aquele que molda comportamentos. Colasanti (2003) considera a obra de Collodi um romance de formação, “pois traça o percurso da personagem desde o nascimento até a transformação final, de marionete, em menino, não esquecendo os preceitos da educação e a progressiva adequação às exigências sociais” (COLASANTI, 2003, p. 8). Embora eu proponha a leitura deste “romance de formação”, a intenção não é a de moldar comportamentos a partir do conhecimento da obra, até porque os valores e a moral entremeados na história são facilmente reconhecidos e criticados.

Leitura dada a ler “como um presente” (LARROSA, 2003, p. 140), como “uma iniciação a algo precioso” (MACHADO, 2002, p. 33), liga-nos por um sentimento de afetividade. Ana Maria Machado, ao falar sobre sua procura por livros que lhe dessem uma “sensação de abertura infinita” (idem, p. 103), a mesma sensação que teve ao ler a obra de Lobato, queria encontrar livros nos quais “também pudesse morar” (ibidem). O próprio Lobato, em carta a Godofredo Rangel, confidencia: “Ainda acabo fazendo livros onde as nossas crianças possam morar” – Carta a Godofredo Rangel, Rio de Janeiro, 7 de maio de 1926 (LOBATO, 1947).

Certeau (2001) considera um texto “habitável” quando ocorre uma “mutação”:

[...] Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor.

Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. Os locatários efetuam uma mudança semelhante no apartamento que mobíliam com seus gestos e recordações; os locutores, na língua em que fazem deslizar as mensagens de sua língua materna e, pelo sotaque, por “rodeios” (ou giros) próprios, etc., a sua própria

história; os pedestres, nas ruas por onde fazem caminhar as florestas de seus desejos e interesses (CERTEAU, 2001, p. 49).

Uma última consideração sobre a importância da leitura dos clássicos ainda precisa ser feita: precisamos lê-los, pois do contrário, “em pouco tempo poderemos ter o pesadelo de gerações que não conseguem entender a literatura atual porque não conhecem os clássicos que a precederam” (MACHADO, 2002, p. 126). Um exemplo muito próximo de nós é a leitura atual da obra de Monteiro Lobato por crianças que não conhecem (ou nunca ouviram falar) os clássicos da literatura universal referenciados em sua obra.

A leitura dos clássicos é, portanto, indispensável, mas alguns destaques devem ser feitos quando falamos de leituras escolarizadas, ou seja, feitas dentro da escola. Esta pesquisa trata sobre a leitura de um clássico dentro da escola, portanto, é uma leitura escolarizada, mas não no sentido pejorativo do termo. Para entender as perspectivas da leitura escolarizada, apoiei-me na leitura das publicações do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG.

As publicações deste grupo de pesquisa me permitiram entender o tema da formação do leitor literário como um campo de estudos que se está constituindo com muitos debates. Um desses debates é o das teorias que fundamentam as pesquisas do grupo: aproximam *sociologia da leitura* e *estética da recepção* “porque ambas as teorias deslocam a questão literária para o leitor” (AGUIAR, 2003, p. 242).

Concordo com o grupo quando apontam as dificuldades existentes com a leitura como prática escolarizada: há uma dificuldade geral em trabalhar textos literários na escola. Como consequência, a formação de leitores autônomos (um dos objetivos do ensino de língua portuguesa listados nos parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa) fica comprometida. Como este é um dos objetivos colocados nos PCN, fica clara, também, a crescente cobrança em relação à avaliação da leitura feita na e pela escola. Este conjunto de dificuldades tem contribuído para causar “repulsa” ao ato de ler de nossos alunos.

Mas estas dificuldades não podem se tornar empecilhos para o conhecimento e o adentramento no mundo da literatura – para isto surge o gênero “literatura infantil”.

Magda Soares (2003) coloca que a escolarização da literatura infantil é “a *apropriação*, pela escola, da literatura infantil”, e também “a *produção*, para a escola,

de uma literatura destinada a crianças” (SOARES, 2003, p. 17). Ela também alarga o entendimento do termo “escolarização” para além de seu caráter pejorativo:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (idem, p. 20).

Portanto, a escolarização da leitura literária é inevitável porque acontece dentro da escola. É preciso diferenciar, pois, o que seria uma escolarização adequada da literatura infantil:

[...] a literatura é *sempre e inevitavelmente* escolarizada, quando dela se apropria a escola; o que se pode é distinguir entre uma escolarização *adequada* da literatura – aquela que conduza mais eficazmente às práticas de leitura que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores que correspondem ao ideal de leitor que se quer formar – e uma escolarização inadequada, errônea, prejudicial da literatura – aquela que antes afasta que aproxima de práticas sociais de leitura, aquela que desenvolve resistência ou aversão à leitura (ibidem, p. 25).

Soares ainda afirma que o que se apresenta na escola é uma escolarização inadequada da literatura, apontando quatro aspectos principais da leitura de textos, analisando alguns livros didáticos, de primeira a quarta séries.

O primeiro aspecto diz respeito à seleção de textos. Há uma “nítida predominância de textos narrativos e poemas” (ibidem, p. 26), além de “uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas” (ibidem, p. 27).

Uma seleção limitada de autores e obras resulta em uma escolarização inadequada, sobretudo porque se forma o conceito de que literatura são certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência da escolarização o desconhecimento, pela criança, daqueles autores e obras que a escola privilegia... quando talvez o que se devesse pretender seria não o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária. [...]

Um outro aspecto que revela a inadequada escolarização da literatura infantil é que, excetuados os autores e obras recorrentemente utilizados, porque amplamente conhecidos, como

dito acima, verifica-se a ausência de critérios apropriados para a seleção de autores e textos; na verdade, ou se lança mão de obras e autores muito conhecidos, ou de autores pouco representativos e obras de pouca qualidade (ibidem, p. 28).

O segundo aspecto trata sobre a seleção de fragmentos de textos maiores – aqui, parece que a simplificação (ou adaptação) de textos literários para compor as unidades de ensino dos livros didáticos fará com que estes se tornem objeto de conhecimento mais fáceis de serem apropriados. Soares (2003), no entanto, apresenta algumas ressalvas:

Em livros didáticos encontram-se, em geral, como textos para leitura, fragmentos de textos maiores, já que é preciso que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura tenham por objeto textos curtos, para que possam ser analisados e estudados em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares [...]. Entretanto, ao selecionar o fragmento de um texto, este tem de constituir-se, ele também, como *texto*, isto é: uma unidade de linguagem, tanto do ponto de vista semântico – uma unidade percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente – quanto do ponto de vista formal – uma unidade em que haja integração dos elementos, que seja percebida como um todo coeso (ibidem, p. 29-30).

O terceiro aspecto retomado por Soares é com relação à transferência do texto de seu suporte literário para a página do livro didático que, quase sempre, sofre modificações profundas: “são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes” (ibidem, p. 37).

O quarto e último aspecto levantado por Soares é sobre os objetivos da leitura de textos literários inseridos nos livros didáticos. Estes textos, já profundamente modificados por sua desvinculação do suporte original, tem agora a finalidade de serem *estudados*, e não mais para emocionar, divertir:

[...] os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam (ibidem, p. 43).

De que forma, então, posso fazer uma leitura literária na escola sem que esta “castre” o leitor em sua experiência estética? Vários autores do CEALE dão algumas pistas, dizendo que o problema é de natureza metodológica, como PAIVA: “A proposição [tensão entre leitura literária e escola], de natureza metodológica, consiste em problematizar, às últimas conseqüências, o que estamos chamando de escola, escolarização, literatura, estatuto literário” (PAIVA, 2003, p. 257).

E, se o problema é de natureza metodológica, precisa ser pensado com uma “postura metodológica” adequada, à escuta do cotidiano das aulas de leitura, à escuta do que os alunos têm a dizer sobre leitura e literatura. Nesse sentido, enfatizo a importância do trabalho com a oralidade na sala de aula, pois este é um meio para ouvir os alunos, principalmente os leitores mais jovens que ainda não têm a escrita como recurso para se expressar.

Sobre a importância da oralidade, Larrosa explica:

Em primeiro lugar, a oralidade é o lugar da fugacidade da palavra: a palavra que se ouve é a palavra perdida que nunca voltará, a que chegou e se foi e a que, sem se poder evitar, se perde. Ao escutar existe algo que sempre fica para trás, e é impossível ir para trás para recuperá-lo. Em segundo lugar, a oralidade é o lugar da suspensão da palavra: assim a voz constitui um discurso ou um discorrer que cessa sem que se haja chegado a algum termo, sempre na borda de algo que nunca chega, sempre na imanência de uma revelação que não se produz, sempre inconcluso, deixando sempre uma falta, um desejo. Se ao escutar há algo que sempre fica para trás, também há algo que fica adiante e que fica também ouvido pela metade, como apontado ou anunciado em um brusco interromper-se da palavra dita. Por isso, a oralidade é a forma da palavra sempre ouvida pela metade, da palavra, em suma, que se dá em seu passar e que, portanto, permanece inapropriável (LARROSA, 2004, p. 41).

É por isso que proponho uma metodologia que privilegie a escuta do pesquisador e dos alunos. É preciso ouvir atentamente a matéria da linguagem literária pois a obra, vivificada pela voz é “uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual” (JAUSS, 1994, p. 25).

Sobre o trabalho com a leitura, para estabelecermos uma relação entre esta e a oralidade, vale lembrar as palavras de Barthes: “se fosse possível imaginar uma estética do prazer textual, cumpriria incluir nela: ‘a escritura em voz alta’” (2004b, p. 77).

A escritura em voz alta não é expressiva; deixa a expressão ao fenotexto, ao código regular da comunicação; por seu lado ela pertence ao genotexto, à significância; é transportada, não pelas inflexões dramáticas, pelas entonações maliciosas, os acentos complacentes, mas pelo grão da voz, que é um misto erótico de timbre e de linguagem, e pode portanto ser, por sua vez, tal como a dicção, a matéria de uma arte: a arte de conduzir o próprio corpo [...]. Com respeito aos sons da língua, a escritura em voz alta não é fonológica, mas fonética; seu objetivo não é a clareza das mensagens, o teatro das emoções; o que ela procura (numa perspectiva de fruição) são os incidentes pulsionais, a linguagem atapetada de pele, um texto em que se possa ouvir o grão da garganta, a pátina das consoantes, a voluptuosidade das vogais, toda uma estereofonia da carne profunda: a articulação do corpo, da língua, não a do sentido, da linguagem. Uma certa arte da melodia pode dar uma idéia desta escritura vocal (BARTHES, 2004b, p. 77-78).

E ainda: “a voz tem o estatuto mesmo da linguagem [...]; graças à noção de texto, aprendemos a ler a própria matéria da linguagem, da mesma forma nos será necessário aprender a escutar o texto da voz, sua significância, tudo o que nela, vai além da significação” (BARTHES, 2004a, p. 261).

Essa ligação íntima entre texto e leitor acontece quando o diálogo se torna pertinente, ou seja, quando há sensibilização dos sujeitos para atitudes de leitura/escuta, as quais estabelecem relações entre o texto e a subjetividade do leitor, fazem o texto re-nascer, o re-criam, o re-inventam. Portanto, a fala dos leitores sobre o texto cria um outro, novo, que re-criado, compartilha, então, da mesma possibilidade de re-invenção do primeiro, lido, e gera uma multiplicidade, tanto de textos como de re-significações, tornando o ato da leitura/escuta amplo e infinito.

Para finalizar, reitero a importância da oralidade no trabalho com a literatura em sala de aula com as palavras de FARES e NUNES:

A defesa pela retomada de uma atitude oral cotidiana na didática da sala de aula de hoje, a nosso ver, contempla diversos desejos. O primeiro, e decisivo, é a necessidade de reinterpretação de uma forma de transmissão de conhecimento que o passado histórico nos proporcionou. Dizer um texto em voz alta, de certo modo, é a recuperação da técnica que os aedos, jograis e menestrelis nos legaram. Pergunta-se, quem não gosta de ouvir histórias? Quem se isenta de escutar alguém que tem na manga da camisa um intrigante enredo a socializar? Mesmo nossas crianças e adolescentes – tão acostumados à hipnose virtual das maquininhas – extasiam-se ante um belo poema e um *conto bem contado* (FARES; NUNES, 2003, p. 113-114).

4. DAS ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUITA

Relato, agora, como as atividades de leitura/escuta de **As aventuras de Pinóquio** (COLLODI, 2002) aconteceram com as crianças. Primeiramente, elaborei a documentação para apresentar a pesquisa ao Comitê de Ética da UNESP/*campus* de Rio Claro. Aguardei ansiosamente pelo parecer favorável que chegou, em seguida.

Procedi, então, ao contato com os pais dos alunos para que pudessem conhecer a pesquisa, assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹³ e esclarecer algumas dúvidas que porventura tivessem.

Transcorrida esta parte burocrática, partimos para a leitura da obra. Diariamente, líamos um de seus 36 capítulos. Uma de minhas preocupações era a de esclarecer que não faríamos nenhuma atividade com a obra que eles não quisessem, inclusive se não quisessem ler/ouvir a história em determinados dias.

Os registros dessas atividades foram feitos por mim em um Diário de Campo e auxiliados com o uso de filmadora e máquina fotográfica.

Preciso esclarecer que o Diário de Campo se torna um objeto da ordem do escrito, mas não se desvincula da oralidade. As anotações nele registram as falas tal como foram enunciadas, na medida do possível, privilegiando o caráter de oralidade desses encontros. Tomei o Diário de Campo como o principal instrumento de análise do trabalho porque se mostra estável, segundo Guba e Lincoln (1981, citado por LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39-40), podendo ser consultado várias vezes, pois as falas estão registradas.

Mas, apesar de ser o principal instrumento de análise, deve ser tomado como incompleto, porque contém a tradução de minha escuta do momento em que as falas foram proferidas. É incompleto porque nem todas as falas puderam ser registradas, além de não conter o que Barthes (2004a; 2004b) intitula de “o grão da voz”, uma produção de voz que não pode ser “capturada”, porque é volátil. Ainda que incompleta, é a reconstituição oral de um dado momento – as aulas.

¹³ Ver **ANEXO I**.

4.1. Sobre a obra

O século XIX foi marcado por profundas mudanças sociais. No âmbito da revolução industrial, passou-se de um sistema de produção artesanal individual para uma fase de “cooperação simples”, na qual os artesãos eram reunidos em uma única oficina, mas o trabalho permanecia o mesmo. Em seguida, passou-se do sistema de cooperação simples para a “manufatura, com a qual se efetua uma primeira divisão do trabalho” (MANACORDA, 1996, p. 270). Neste ambiente fabril, embora o trabalho fosse mecânico, as mentes permaneciam livres e era possível distrair-se dos movimentos repetitivos ouvindo histórias, tal como a leitura no pátio da fábrica de charutos, contada por Manguel:

A fim de tornar o jornal acessível a todos os trabalhadores, ele teve a idéia de realizar uma leitura pública. Aproximou-se do diretor do ginásio de Guanabacoa e sugeriu que a escola auxiliasse a leitura nos locais de trabalho. Entusiasmado, o diretor encontrou-se com os trabalhadores da fábrica El Fígaro e, depois de obter a permissão do patrão, convenceu-os da utilidade da empreitada. Um dos operários foi escolhido como *lector* oficial, e os outros o pagavam do próprio bolso (MANGUEL, 2003, p. 133).

Em meio à revolução industrial - momento histórico em que o artesão é expropriado não somente de seus conhecimentos científicos e de toda a sua propriedade (artefatos, tempo, o próprio produto do trabalho), mas também do qual a “experiência [lhe] foi subtraída” (BENJAMIN, 1994, p. 115) - nasce, na Itália, Carlo Filipo Lorenzo Giovanni Lorenzini (Florença, 1826-1890). Adotou o pseudônimo Carlo Collodi em 1856, que o tornaria famoso. “Baixo, precocemente calvo, esmerado no trajar, criou fama de preguiçoso e avesso à disciplina. Também para ele, [houve] formação religiosa” (COLASANTI, 2003, p. 5).

Filho de família muito pobre, Collodi estuda em um seminário por cinco anos, escolha feita pelo patrão de seu pai. Alista-se, mais tarde, na chamada segunda guerra de independência em seu país. Após retornar, funda um jornal satírico e torna-se exemplar funcionário público. Ações tão contrárias sempre estiveram presentes em sua vida, como afirma Colasanti: “Sua vida decorrerá toda ela regida por essa dicotomia, de um lado jornalista, revolucionário, crítico irônico, do outro, exemplar funcionário do poder. E entre os dois, o jogo, sua paixão e vício. Ele tampouco se casou” (idem, p. 5).

À época, no aspecto educacional, a reforma da instrução na Europa é iniciada com a “Instrução dos professores das escolas elementares”, de 16 de março de 1857, que tratava de uma séria diminuição das punições dirigidas aos alunos. Também há a “construção de um orgânico sistema de instrução estatal na Itália” – a lei Casati, “aprovada pelo rei Vitório Emanuel II, a 13 de novembro de 1859” – que tratava da administração da instrução pública: superior, secundária clássica, técnica, elementar (MANACORDA, 1996, p. 290). Neste contexto, *Storia di un burratino* foi escrita entre os anos de 1881 e 1883. Como foi voluntário na guerra de independência italiana anteriormente, entre 1848 e 1860, poderíamos deduzir que Collodi tinha algumas idéias em relação à educação da época, que faziam parte do ideal de reconstrução de uma identidade italiana, mobilizada pelas mudanças sociais (em relação à divisão do trabalho) e educacionais (reforma dos níveis de ensino e mudança em relação às punições). Ao aposentar-se do serviço público com 55 anos, recebeu a encomenda de uma história. Utiliza-se do gênero “novela” (ou folhetim) e publica periodicamente os capítulos no **Giornale per i bambini**. O gênero “novela” (ou folhetim) contém elementos da oralidade, permitindo o entendimento de um número maior de pessoas. Também contém, em cada capítulo, idéias que “prendem” a atenção do leitor, incitando-o a desejar a leitura do próximo folhetim. Mas, talvez, o que mais prenda o leitor na leitura deste gênero é o fato de que “se a vida humana tem uma forma, ainda que seja fragmentária, ainda que seja misteriosa, essa forma é a de uma narrativa: a vida humana se parece a uma novela” (LARROSA, 2002a, p. 145).

Collodi sentiu o poder de sedução da sua marionete através da reação dos pequenos leitores, antes mesmo de terminar a história. E embora sem perceber, na época, o seu total alcance, um mês após o término da publicação no jornal, as aventuras de Pinóquio eram publicadas em livro, com 36 capítulos (COLASANTI, 2003, p. 6).

Em forma de romance, porém ainda com traços da oralidade, a obra **As aventuras de Pinóquio** apresenta um convite interessante à leitura, pois apresenta traços do maravilhoso:

Ainda na linha que funde a vida cotidiana e o maravilhoso ou mágico, está a criação do boneco Pinóquio, que há um século vem encantando crianças e adultos do mundo todo. No estilo narrativo mais adequado ao espírito infantil (aquele que, pelo tom familiar de

dialogante ou pela repetição, estabelece imediata simpatia entre narrador e leitor/ouvinte), *Pinóquio* é igualmente exemplar como diversão sempre renovada e como transmissor dos valores ideológicos e/ou éticos da época. Seu caráter simbólico garante-lhe perenidade no interesse dos leitores (COELHO, 2000, p. 130-131).

Ler um romance, pois, com alunos de sete e oito anos, na segunda série do ensino fundamental, parece ser tarefa árdua, quase impossível. Porém, com a leitura de um capítulo por dia, o interesse dos alunos pela obra é mobilizado, principalmente quando eles descobrem outras versões na biblioteca da escola¹⁴. Além desta leitura diária, o interesse pode ter sido mobilizado pela gratuidade que há na matéria literária:

Gratuito. Era bem assim que ele entendia. Um presente. Um momento fora dos momentos. Apesar de tudo. [...] Largávamos as amarras. Ele ia com o vento, imensamente leve, e o vento era a nossa voz.

Como preço dessa viagem, não se exigia nada dele[s], nem um tostão, não se pedia a menor compensação. E não era nem mesmo uma recompensa. (Ah! as recompensas – como era preciso se mostrar digno de ter sido recompensado!) Aqui, tudo se passava no país da gratuidade.

A gratuidade, que é a única moeda da arte (PENNAC, 1993, p. 34).

E, como um presente, tentando me aproximar deste estado de gratuidade, porém com algumas intenções (os objetivos da pesquisa), procurei realizar a leitura da referida obra com os alunos seguindo algumas orientações dos parâmetros curriculares nacionais, que descrevem a formação de leitores:

Formar leitores é algo que requer, portanto, condições favoráveis para a prática de leitura – que não se restringem apenas aos recursos materiais disponíveis, pois, na verdade, o uso que se faz dos livros e demais materiais impressos é o aspecto mais determinante para o desenvolvimento da prática e do gosto pela leitura (BRASIL, 1997, p. 43).

Estaria alcançando, assim, um objetivo escolar e participando do processo de formação de leitores com um interessante material de leitura, porém ainda não garantiria o sucesso da leitura compartilhada. Para ir adiante, os parâmetros curriculares nacionais indicam a importância do trabalho diário com leitura “de forma

¹⁴ Descritas no Capítulo **DAS ATIVIDADES DE LEITURA/ESCUA**.

silenciosa, individualmente; em voz alta (individualmente ou em grupo) quando fizer sentido dentro da atividade; e pela escuta de alguém que lê” (idem, p. 44).

Posso questionar a primeira forma colocada pelos parâmetros, a princípio muito sedutora, pois remete a uma liberdade do leitor para ler rapidamente e interpretar da forma como quiser, sem precisar verbalizar, e como coloca também Chartier, em seus escritos sobre a história da leitura. Mas ela é, de fato, silenciosa? Quem já teve a curiosidade de escutar-se lendo silenciosamente, ou escutar atentamente seus alunos lendo silenciosamente? Há um farfalhar de páginas do livro, um estalar nervoso de dedos, um suspiro profundo, um bocejo cansado, um arrastar de cadeiras na busca de uma postura corporal mais confortável... Esta é uma leitura que se pretende silenciosa mas que pode nos dizer muito a respeito do prazer da leitura.

As duas outras formas me inquietam particularmente porque é com elas que posso criar minha metodologia de pesquisa, meu percurso próprio: o da escuta, pois parte deste percurso é resultado de uma sensibilização pelo outro – que pode ser um aluno, ou a narrativa, criando, de fato, uma possibilidade de leitura compartilhada.

Convém, agora, descrever alguns aspectos gráficos do livro lido, cuja importância atestam Zilberman e Bordini: “um elevado padrão de apresentação visual, que indica o desenvolvimento da ilustração brasileira e o refinamento tecnológico que a reproduz em ótimas condições” (ZILBERMAN; BORDINI, 1989, p. 211). A edição brasileira de **As aventuras de Pinóquio** mede 23 cm x 16,5 cm, com uma lombada vermelha de 1,5 cm no dorso do livro. O nome do autor está localizado no canto superior direito da capa, em letras brancas, seguidas do título do livro, também em letras brancas. A palavra “Pinóquio” está enfeitada como madeira entalhada. Há ainda o nome da tradutora, Marina Colasanti, o do ilustrador, Odilon Moraes e ainda o da editora, Companhia das Letrinhas com seu símbolo – o desenho de um trem. Seguindo a capa há duas orelhas de cor branca, na parte da frente e detrás. Quanto à ilustração da capa é bem colorida, representando a cena em que Gepeto entalha o rosto de Pinóquio. Em seguida, há uma página com apenas o título do livro em letras pretas na parte superior. A página seguinte apresenta todos os dados da capa, sem a imagem e com a indicação “1ª reimpressão”. Em seu verso temos o copyright da tradução; o copyright das ilustrações; o título original “Le aventure di Pinocchio”; a preparação, de Cely Arena;

a revisão, de Cláudia Cantarin e Isabel Jorge Cury; os dados internacionais de catalogação na publicação, o ISBN 85-7406-131-X, a data, 2004, o nome e endereço da editora. Na próxima folha, há novamente o título do livro na parte superior da página, em letras pretas. A página seguinte apresenta o início da história. A numeração dos capítulos é com algarismos arábicos, enfeitados como gravetos, seguidos de uma breve explicação (ou introdução) de cada um. Há poucas ilustrações na obra inteira, sendo apenas tracejados pretos. A capa de trás, também em vermelho, apresenta uma parte do texto do livro. Ao pé da capa há um selo branco com os dados do ISBN e um código de barras. Como resultado, o aspecto gráfico do livro interfere no gosto estético dos alunos.

Em relação ao enredo, a história tem o seu desenrolar em trinta e seis capítulos. Colasanti (2003) caracteriza **As aventuras de Pinóquio** como um romance de formação, pois “traça o percurso da personagem desde o nascimento até a transformação final, de marionete, em menino, não esquecendo os preceitos da educação e a progressiva adequação às exigências sociais” (COLASANTI, 2003, p. 8). Para entender o que é o romance de formação, valho-me das palavras de Larrosa sobre este tema:

se apresenta como o relato exemplar do processo pelo qual um indivíduo singular, em geral um homem jovem, de boa família, terminados os seus estudos, abandona sua própria casa junto com o destino que lhe está previsto e viaja até si mesmo, até seu próprio ser, em um itinerário cheio de experiências, em uma viagem de formação que reproduz o modelo da escola da vida ou da escola do mundo” (LARROSA, 2002b, p. 51).

O romance de formação foi característico de uma época e seu surgimento foi com o início da idade moderna, tendo como principal obra **Os anos de peregrinação de Wilhelm Meister** (BENJAMIM, 1994, p. 201). Há muitas pesquisas atuais que estudam este gênero da literatura.

Convido o leitor, agora, para aventurar-se comigo nesta narrativa, acompanhando o percurso de Pinóquio até si mesmo, em sua transformação de marionete em menino. A história é iniciada com uma bela acha de madeira que foi parar na marcenaria de Mestre Cereja. Ao aplainar a madeira, descobre algumas propriedades estranhas, tais como falar e sentir cócegas – Mestre Cereja fica assustado e desmaia. Logo neste primeiro capítulo, percebi o encantamento das

crianças com o tal pedaço de madeira, como descreverei nos subcapítulos posteriores. Ao acordar, chega o senhor Gepeto, ou Polentinha, como diziam os meninos da vizinhança, com o intuito de fabricar uma marionete. Depois de algumas discussões entre os dois, Gepeto ganha o estranho pedaço de madeira. Collodi constrói o personagem Gepeto como um artesão muito pobre – não podemos nos esquecer que a época histórica em que a obra é escrita é a da revolução industrial. Portanto, é um dos muitos artesãos falidos, para o qual não se encomenda mais objetos e que foi expropriado de todos os seus conhecimentos. Os produtos manufaturados que o mercado passou a fornecer são em maior quantidade, terminados em prazos inferiores aos do artesanato, além de mais baratos.

Mesmo neste contexto de pobreza, Collodi escreve sua narrativa sobre a formação humana e o crescimento pelas mãos de um artesão. Podemos entender este percurso de formação de um ser como um processo contínuo, moroso e único, tal como o trabalho de um artesão, que não pode ser comparado a um resultado de manufatura. Cada artesão tem, em suas mãos, as ferramentas necessárias para o seu trabalho: assim como o artesão Gepeto cria Pinóquio, o artesão Collodi cria sua própria narrativa, pois

a narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão – no campo, no mar e na cidade -, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso (BENJAMIN, 1994, p. 205).

Tal como o entremear fios de uma tapeçaria é a escrita de Collodi: recebe a encomenda da história aos 55 anos; escreve a primeira parte da história e a interrompe por quatro meses; retoma a escrita e a interrompe novamente por cinco meses, antes de chegar ao final (COLASANTI, 2003, p. 5).

Retornando à sua casa, Gepeto entalha a marionete e lhe dá o nome de Pinóquio. Cabe, aqui, recuperar uma informação feita por Eduardo Brandão, tradutor de **Pinóquio: um livro paralelo** – “Pinocchio é a semente do pinho, o pinhão” (MANGANELLI, 2002, p. 25). Fruto cultivado em várias partes do mundo, empresta seu nome ao personagem por suas características comuns, “nu e seco” (idem, p. 25); também é considerado um componente alimentício rico em proteínas, portanto,

importante na mesa italiana, principalmente no período da guerra, pois era recolhido de árvores silvestres. Posso realizar, aqui, uma outra releitura: a marionete, nomeada Pinocchio, aparece como “semente” que precisa ser preparada e descascada para tornar-se útil. Essa “semente” passa, no decorrer da história, pelo processo de humanização para que possa “florescer menino”.

A marionete, logo depois de terminada (ou “descascada”) pelas mãos de Gepeto, começa a fazer travessuras, roubando a peruca de seu mestre e correndo para a rua. Após certo tempo de corrida, termina nas mãos de um carabineiro, que o entrega a Gepeto. Gepeto promete-lhe uma surra e, por isso, é levado à prisão.

Pinóquio, livre das garras do carabineiro, volta para casa e encontra o Grilo-Falante. Pinóquio isola-se do mundo ao trancar a porta, mas não se isola de si mesmo. O Grilo-Falante, essa vozinha que insiste em não deixar a marionete sozinha, é a sua consciência: “habitam um no outro [...]. Um grilo pedagogo, banal e fatal, sempre pronto a perdoar aqueles que ele incomoda meio à moda antiga” (ibidem, p. 30). Este tenta convencê-lo de que agiu mal com seu pai, na rua, mas acaba esmagado por uma martelada, desferida pela marionete.

Livre agora também do Grilo-Falante, Pinóquio começa a sentir muita fome. Encontra um ovo no lixo, mas quando o quebra, aparece um pintinho. Desolado, vai à aldeia pedir um pedaço de pão, mas o que ganha é um grande balde d’água que o encharca por inteiro. Voltando para casa, Pinóquio adormece, cansado, com os pés sobre um braseiro. Gepeto volta para casa e encontra Pinóquio com os pés queimados. Dá-lhe as três péras que havia trazido para si como café-da-manhã, para saciar a fome da marionete, e depois refaz seus pés.

Alegre, Pinóquio decide ir à escola, mas precisa da cartilha. Sem dinheiro, Gepeto consegue vender seu paletó para comprar a cartilha e Pinóquio agradece muito por aquele ato de amor. Mas, ao tomar o caminho da escola, Pinóquio encontra um teatro de marionetes. Como sua curiosidade é maior que a responsabilidade, vende a cartilha por quatro tostões. A cartilha, este livro pedagógico que há tanto tempo é sinônimo de uma educação bancária, volta para o bolso de Pinóquio com o mesmo valor que ele atribui à educação: quatro tostões... Quanto vale um tostão? No Conto de Escola de Machado de Assis a moeda é a mesma, uma pratinha que Raimundo oferecia a Pilar para que este lhe ensinasse um ponto da lição de sintaxe: “A novidade estava nos termos da proposta, na troca de lição e dinheiro, compra franca, positiva, toma lá, dá cá” (ASSIS, 2007, p. 329).

Os dois pais das histórias, Gepeto (de Pinóquio) e Policarpo (de Raimundo), atribuem alto valor à educação – o artesão vende seu casaco para comprar a cartilha e o professor é muito mais exigente com o filho do que com os demais alunos -, muito mais do que seus filhos – Pinóquio vende a cartilha para se aventurar em um teatro de marionetes e Raimundo “compra” um saber por medo do pai e não pelo conhecimento. Qual é o valor da educação, atualmente? Qual pai “venderia seu casaco” hoje em dia?

Pinóquio, ao entrar no teatro (que já havia começado), encontra seus “irmãos” marionetes: Arlequim e Polichinelo. Benjamin, ao discorrer sobre a história do brinquedo, coloca que “de todos os materiais nenhum é mais apropriado ao brinquedo que a madeira, por sua resistência e por sua capacidade de absorver cores” (BENJAMIN, 1994, p. 246). A esta reflexão, acrescento que a madeira é um material que se pode “entalhar” e as marcas temporais permanecem. A madeira é um material no qual é possível “ler” a sua história, o seu “percurso”.

Os três fazem uma grande folia no palco e são contidos pelo titereteiro Tragafogo. Tragafogo decide usar Pinóquio como lenha para o jantar, mas, de tanto a marionete implorar que não lhe mate, Tragafogo se enternece e decide comer o seu jantar – um belo carneiro assado – um pouco cru. Tragafogo, num ato de gentileza, dá cinco moedas de ouro a Pinóquio para que as dê a seu pobre e bom pai.

No caminho para casa, Pinóquio encontra uma Raposa e um Gato que o encorajam a ir ao Campo dos Milagres para plantar suas moedas de ouro. A Raposa e o Gato são, na literatura, representações da astúcia e da esperteza, próprias destes animais em fábulas e outras histórias, e que conservam estas qualidades (ou atributos) na presente narrativa, porém voltadas para o aproveitamento da ingenuidade de Pinóquio. As crianças participantes da pesquisa, já sabedoras dos atributos desses animais em leituras anteriores, identificaram prontamente o sinal de confusão que a história traria.

Em caminho novo, os três param na taverna do Camarão Vermelho. A Raposa e o Gato comem muito e dormem. Pinóquio, neste instante, tem a visita do Grilo-Falante, que o aconselha a levar as moedas embora para seu pai. Novamente o pedagogo aparece para mobilizar em Pinóquio algum sentimento de arrependimento, mas ele não lhe dá ouvidos e continua seu caminho. Encontra dois assassinos que lhe tentam roubar as moedas de ouro, porém Pinóquio as esconde

na boca. Foge. Contudo, os assassinos o alcançam no alto da casa da menina dos cabelos azuis e o enforcam num galho do grande Carvalho.

Após este fato, a menina dos cabelos azuis recolhe Pinóquio em sua casa e chama alguns médicos, a fim de curá-lo. Depois de uma longa conversa entre os três médicos, Pinóquio começa a chorar na cama, sinalizando vida. Os médicos saem do quarto e a menina, que é uma Fada, estende um remédio que Pinóquio reluta tomar. Depois, a marionete conta toda a história das moedas de ouro e a Fada pergunta onde estão. Ele mente, dizendo que perdeu e seu nariz cresce. A Fada percebe que é mentira, deixando Pinóquio sofrer um pouco com esta vergonha, depois chama mais de mil Pica-Paus para bicar o nariz da marionete, deixando-o curto outra vez.

Após a leitura atenta desta e de outras versões¹⁵, consultadas por intermédio do **Guia de Leitura de Reinações de Narizinho** (RIBEIRO, 2005), percebo que a figura da menina dos cabelos azuis aparece somente nesta da Companhia das Letrinhas, além da Editora Iluminuras e da Editora L&PM, que propõem uma tradução mais próxima do texto de origem e nas quais a menina aparece com atributos fantásticos de fada: “ela é a senhora da casa encantada, mágica e enfeitada” (MANGANELLI, 2002, p. 82). Em outras versões, a figura feminina aparece como Fada, simplesmente.

O contato de Pinóquio com a figura feminina marca a narrativa a partir do décimo quinto capítulo, quando a “menina dos cabelos azuis” presencia a morte da marionete. Em passagens anteriores do livro, não há referência alguma a qualquer personagem feminina. As mãos do gênero masculino prevalecem: o entalhe da marionete é feito pelas mãos de um artesão; a instrução é confiada a um professor; a consciência é representada por um Grilo-Falante... De fato,

Só uma mulher aparece em **As aventuras de Pinóquio**. A fada. E para que ela seja de fato única distinguem-na os cabelos azuis. Nem no País dos Brinquedos há garotas. No livro todo, uma só mulher, e exemplar. Começa como menina, mas está morta, quase a significar

¹⁵ As versões lidas são:

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução e ilustração de Gabriella Rinaldi. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **Pinóquio**. Adaptação de Tatiana Belinky. Ilustrações de Agustí Asensio. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Pinóquio**. Tradução de Carolina Cimenti. Porto Alegre: L&PM, 2005.

_____. **Pinóquio**. Tradução de Monteiro Lobato. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

que a categoria é de curta duração e que deve mesmo morrer para dar lugar à outra. Logo ela cresce, e afirma seu poder amoroso à medida que avança em graduação de parentesco: a princípio se diz irmã, depois se autodenomina mãe. E como mãe é onipresente, protetora, amorosa e punidora (COLASANTI, 2003, p. 13).

A estes atributos femininos, acrescento a denominação de Manganelli para a menina dos cabelos azuis: uma “potência encantada” (MANGANELLI, 2002, p. 81). Dotada de poderes especiais, somente ela tem o poder de transformar Pinóquio em menino de verdade, dando-lhe a vida tão esperada.

Nesta primeira parte, percebemos como Pinóquio vive sem se preocupar com as consequências de seus atos. Embora a iminência da morte esteja presente a todo momento na obra, nas situações de fome extrema e outros perigos, é neste décimo quinto capítulo que Pinóquio encara com menor distância a finitude da vida. É neste capítulo, também, que Pinóquio morre, para que, em contato com a figura feminina, renasça e seja conduzido para uma vida “sem maldades”, uma “vida de menino de verdade”.

Em relação às obras cinematográficas, no **Pinóquio** de Roberto Benigni (2002), não há a “menina dos cabelos azuis”, mas sim a Fada de cabelos azuis. O mesmo não acontece nos outros filmes que recontam a história da marionete: **Pinocchio** de Walt Disney (1940) atribui muito mais importância ao personagem Grilo Falante – o qual é construído com maiores e mais numerosas interações com a marionete – do que à Fada Azul, que aparece em segundo plano. Em **As aventuras de Pinóquio**, de Martin Landau (1996), a figura feminina é retratada na personagem Fiona, mulher “de carne e osso” por quem Gepeto se apaixona e depois se torna mãe de Pinóquio. Em **As aventuras de Pinóquio 2**, desta vez com Landau apenas atuando (1999), há a continuação da história, na qual Pinóquio, já menino de verdade, entra em um circo e vê uma menina toda azul, como se fosse uma das atrações. Pinóquio passa por muitas adversidades, mas é protegido por um talismã da sorte o qual lhe foi presenteado pelo anãozinho do circo. Dentro do amuleto, há mágicos fios de cabelos azuis. No decorrer do filme, Gepeto e Pinóquio são transformados em marionetes pelo dono do circo, porém encontram no fundo de uma montanha uma fonte de água mágica, azul, na qual mergulham e se transformam novamente em pessoas reais.

Ainda sobre as obras cinematográficas, Steven Spielberg encontra em Collodi e seu Pinóquio a inspiração para criar e dirigir **Inteligência Artificial** (2001). Neste, há o esfacelamento do mito: No filme, o robô entra em uma máquina submarina e encontra a estátua da Fada Azul, como o brinquedo de um parque de diversões submerso. O menino pede a ela que o transforme em menino, mas nada acontece. Uma roda gigante cai e prende o submarino no fundo do mar. Dois mil anos se passam e vamos encontrar a estátua da Fada Azul, submersa, como todo o resto da cidade. Quando o robô acorda, embaixo d'água, está de frente a ela. Sente que poderá, finalmente, realizar seu grande desejo: tornar-se menino. Porém, ao se aproximar, a estátua se quebra com o seu contato manual. O esfacelamento do mito está em consonância com a época em que o filme se passa, momento em que não se acredita mais no poder do mágico e do maravilhoso. Em **Pinóquio 3000**, de Daniel Robichaud (2004), Pinóquio é um robô que ganha vida após uma descarga de energia, não necessitando da Fada para viver. No entanto, Cybering, a Fada, insiste que Pinóquio deve aprender a diferença entre o certo e o errado para ser um menino de verdade.

Retornando ao fio da história, Pinóquio retoma o caminho para casa, mas volta a encontrar a Raposa e o Gato. Estes o convencem a ir ao Campo dos Milagres, próximo à cidade Enrola-Trouxas, na qual todos os moradores eram animais e estavam “pelados”: “[...] cachorros pelados que morriam de fome, de ovelhas tosqueadas que tremiam de frio, de galinhas sem crista e sem barbilhão que pediam a esmola de um grão de milho” (COLLODI, 2002, p. 78). Lá no Campo dos Milagres, Pinóquio enterra suas moedas. Volta à cidade, espera até o dia seguinte para retornar ao campo, mas em vez de encontrar sua árvorezinha de dinheiro, encontra um Papagaio que começa a rir de sua ingenuidade. Pinóquio corre, então, à cidade para denunciar seus ladrões e acaba preso. Fica por um tempo na cadeia e em seguida sai à procura da casa da Fada. Neste caminho, encontra uma serpente (esta passagem da serpente também aparece somente nesta versão), que morre logo depois de um ataque de riso provocado por Pinóquio.

Após esta, outra enrascada: Pinóquio decide entrar em um campo para colher cachos de uva e é capturado por uma armadilha para fuinhas. É transformado em cão de guarda da plantação pelo dono do campo. Como guardião, descobre à noite que o antigo cão de guarda tinha um trato com quatro fuinhas ladras – elas roubavam algumas galinhas e lhe davam uma como pagamento. Pinóquio se

aproveita desta informação para trancar as quatro fuinhas no galinheiro e as denuncia ao dono do campo. Como recompensa, o dono liberta Pinóquio para seguir seu caminho.

Liberto, Pinóquio volta para o lugar onde estaria a casa da menina dos cabelos azuis, mas não a encontra mais. No lugar da casa, encontra uma lápide com dizeres indicando sua morte. Lamentando muito, Pinóquio chora, mas logo aparece um pombo (com ares de pombo-correio), com o recado na ponta da língua: traz notícias de seu pai, que se encontra na praia construindo um barquinho para atravessar o oceano à procura de seu filho. O pombo leva Pinóquio até a praia e, no meio desta longa jornada, param em um pombal para comer e descansar. Curiosamente, neste pombal há exatamente o que precisam para recuperar as energias e prosseguir viagem: água e ervilhacas. Pinóquio torce o nariz para as ervilhacas, mas como está com muita fome, não se importa com a comida pobre. Nesse ínterim, é interessante observar a relação que os personagens do livro estabelecem com a comida: Gepeto tem o apelido de Polentinha; seu amigo é o Mestre “Cereja”; o chapeuzinho de Pinóquio é confeccionado com miolo de pão; a primeira refeição de Pinóquio são peras, devoradas até o caroço; durante a viagem com o pombo, a marionete come ervilhacas; a descrição do mar, “manso e liso como azeite”... Em todos os casos, são itens importantes na culinária italiana e que realmente saciam a fome “em tempos de guerra”.

Não vamos enumerar todas as aparições de comida – são mais de 20 – nem todos os tormentos da fome; seria longo demais e entre tantas descrições gastronômicas teríamos que passar por frutas de alabastro pintado, peixinhos vivos, uma carruagem forrada de biscoitos e creme chantilly, e um ensopadinho de perdizes, codornas, coelhos, rãs, lagartos e uvas. A comida está por toda parte, tudo se celebra com comida, ainda que seja um simples café com leite e pãezinhos “com manteiga em cima e embaixo”. A comida é usada como meio de convencimento e como castigo. E até mesmo parte da redenção de Pinóquio se faz através do seu esforço para obter um copo de leite diário para seu pai (COLASANTI, 2003, p. 11).

A quem interessar, a questão culinária permeada pelas dificuldades geradas pela guerra dá início a uma outra pesquisa, além de abrir portas para o conhecimento de uma outra cultura.

Ao chegar à praia, Pinóquio vê seu pai, ao longe, já em alto mar. O barco de repente é engolido por uma onda marítima e a marionete se atira ao mar, nadando desenfreadamente ao encontro de Gepeto. Pinóquio nada a noite toda, chegando, ao amanhecer do dia, à “ilha das abelhas industriosas”. Pede comida a todos que encontra na rua, porém, recebe respostas negativas. As pessoas pedem para Pinóquio realizar algum trabalho a fim de ganhar o dinheiro e ele se nega. Seu estômago ronca cada vez mais, até o momento em que vê uma mulher com dois cântaros de água. Pinóquio pede água à mulher, que o atende. A mulher ainda diz que pode lhe dar comida, se Pinóquio a ajudar a transportar o cântaro de água até sua casa. A marionete reluta, mas a ajuda neste trabalho.

Em casa, “cego de fome”, Pinóquio devora toda a comida ofertada, e somente depois reconhece na mulher a sua boa Fada. Reconhece seus erros e a Fada lhe promete que, se for um bom menino, entrar para a escola, escolher uma arte ou profissão, tornar-se-á um menino de verdade. A esta altura do livro, podemos fazer uma reflexão sobre o ócio, lembrado nas palavras da Fada: “o ócio é uma doença muito feia, que é preciso curar ainda na infância, senão, depois de crescidos, não se cura mais” (COLLODI, 2002, p. 110).

Podemos dizer que Pinóquio não faz “maldades”, apenas segue a sua curiosidade sempre que ela aparece. Esta curiosidade é motivada quando surge uma oportunidade para a marionete se aventurar no ócio – tal como a possibilidade de brincar o tempo todo, por exemplo – pois, assim como descreve Benjamin, “o tédio¹⁶ é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência” (BENJAMIN, 1994, p. 204). Este ócio também foi importante durante as atividades de leitura e escuta da obra com os alunos, pois deixávamos de lado todos os outros afazeres para ouvir a história, sem preocuparmo-nos com o tempo despendido nesta leitura. Este “esquecer-se na leitura” não existe mais, nas palavras de Benjamin: “Seus ninhos [onde choca a experiência] – as atividades intimamente associadas ao tédio – já se extinguíram na cidade e estão em vias de extinção no campo. Com isso, desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes” (idem, p. 204-205). Com esta pesquisa, tentei redimensionar o espaço da sala de aula a fim de privilegiar a leitura compartilhada daquela comunidade de leitores/ouvintes – os alunos, pois o

¹⁶ Aqui há uma diversidade de tradução: nesta edição citada, o tradutor Sergio Paulo Rouanet (pela Editora Brasiliense) utiliza o termo “tédio”, ao passo que na tradução de Erwin Theodor Rosental, editada pela Abril Cultural, o termo utilizado é “ócio”. Optamos por citar a tradução de Rouanet, da Editora Brasiliense por ser a mais atualizada.

que me movia era justamente a imprevisibilidade do ato de ler e o desprendimento de todo e qualquer outro trabalho da sala de aula.

Pinóquio, ao vivenciar situações de ócio, aprende muito sobre as regras de conduta do ser humano, porque as aprende pelo caminho mais tortuoso – passa fome, perde os pés queimados num braseiro, transforma-se em burro... Além disso, “o texto é repleto de ‘lições de moral’ bem explicitadas pelo autor de forma que ao término do livro temos um manual de conduta” (RIBEIRO, 2005, p. 301). Este aspecto é extremamente importante se considerarmos o contexto histórico em que a obra foi escrita, quando se propunha (e, hoje, ainda são utilizadas estas estratégias) por meio de um texto literário conduzir a determinadas formas de comportamento, respeitando as orientações sobre a diminuição das punições (anteriormente citada). No entanto, no ócio também há a possibilidade de criação, e Pinóquio não a despreza: como exemplos, podemos citar o momento em que Pinóquio conhece Arlequim e Polichinelo, criando danças e um espetáculo à parte aos espectadores, ou em sua estadia no País dos Brinquedos, mais à frente da história, no qual os meninos podem inventar as brincadeiras que quiserem, além de refazer as regras das já existentes. Em resumo, Pinóquio sempre inventa um modo para “escapar” da autoridade (Gepeto, ou sua boa Fada, ou ainda o Grilo-Falante) e da responsabilidade. Este ócio se aproxima da definição dada por De Masi:

O ócio criativo é aquela trabalhadeira mental que acontece até quando estamos fisicamente parados, ou mesmo quando dormimos à noite. Ociar não significa não pensar. Significa não pensar regras obrigatórias, não ser assediado pelo cronômetro, não obedecer aos percursos da racionalidade e todas aquelas coisas que Ford e Taylor tinham inventado para bitolar o trabalho executivo e torná-lo eficiente (DE MASI, 2000, p. 223).

Como De Masi afirma, se há muito trabalho e pouco tempo para o descanso, ou para o ócio, como criaremos nossas próprias vidas, nossa própria trajetória? Com certeza, todos nós gostaríamos de ter algumas atitudes parecidas às de Pinóquio, pelo menos alguma vez – a de passear por outros lugares em vez de estudar, ou trabalhar...

Pinóquio, então, começa a frequentar a escola. Os outros alunos debocham dele por ser uma marionete entre meninos. Com o tempo, conquista a amizade de muitas crianças. Certo dia, alguns alunos decidem ir à praia em vez da escola para

ver um grande tubarão, e Pinóquio é chamado para acompanhá-los. Mas Pinóquio é enganado: não há tubarão algum na praia, e seus colegas debocham da marionete, que perde a aula. Inicia, então, uma briga entre eles, e um dos meninos desmaia porque um livro lhe acerta a cabeça.

Curiosamente, estes livros são criticados por Collodi na obra por tratarem-se de manuais pedagógicos:

Então os garotos, irritados por não poderem enfrentar Pinóquio corpo a corpo, acharam melhor recorrer aos projéteis, e soltando as pilhas dos seus livros começaram a atirar em cima dele as *Cartilhas*, as *Gramáticas*, os *Giannettini*, os *Minuzzoli*, os *Contos de Thouar*, o *Pulcino* da Baccini e outros livros didáticos (COLLODI, 2002, p. 117).

Nesta mesma página, uma nota da tradutora: “O autor cita, com evidente intuito crítico, livros de autores infantis em moda na época” - livros em uso na Itália oitocentista e que já não apresentavam mais as características desejadas em livros escolares. “Os livros vão acabar no mar, onde peixes esfomeados e curiosos os experimentam e cospem: é de se presumir que os acham insípidos e indigestos, concedendo de certo modo atenuantes aos ‘maus colegas’” (MANGANELLI, 2002, p. 134). Sim, estes mesmos livros que outrora foram tão valorizados pelos pais, comprados a um custo alto, agora não serviam nem como comida de peixe!

Retomando a narrativa, os outros meninos fogem e Pinóquio é acusado pelos carabineiros de ser o responsável pelo desaparecimento daquele colega.

A marionete, então, inicia sua fuga e é perseguida pelo cão de guarda Alidoro. Ao entrar no mar, Alidoro começa a se afogar e implora a Pinóquio que o salve. O pedido é atendido, o cão fica muito agradecido e aborta sua tentativa de perseguir Pinóquio.

Porém, depois de se despedir do cão, Pinóquio é capturado por uma rede de pescaria com outros peixes e corre o risco de ser frito em uma frigideira. Mas, no momento em que o pescador enfarinha Pinóquio a fim de colocá-lo na frigideira, entra na cozinha o cão Alidoro, que Pinóquio reconhece como amigo. Pede ao cão que o salve, e Alidoro atende, resgatando-o das garras daquele pescador.

Despedem-se. Pinóquio, então, dirige-se a uma cabana a fim de saber notícias de seu amigo Eugênio, que desmaiara na praia. Descobre que o menino passa bem e, mais aliviado, segue para a aldeia à procura da Fada.

A chegada e entrada à casa da Fada são marcadas por uma espera de muitas horas, desde o momento em que um caracol o atende, na janela do andar de cima, até este abrir a porta. A marionete está com muita fome e desmaia ali mesmo, na porta da casa. Acorda no sofá com o socorro da Fada, que o perdoa por seus erros e promete transformá-lo em menino de verdade, já no próximo dia.

Pinóquio rapidamente convida seus amigos para a grande festa do dia seguinte, com duzentas xícaras de café com leite e quatrocentos pãezinhos com manteiga. Mas, quando convida seu amigo Pávio, que não é bom exemplo para menino nenhum, este lhe diz que não poderá ir à sua festa, pois fará uma viagem fantástica ao País dos Brinquedos. Convida Pinóquio a ir também. A princípio, ele reluta, mas logo se esquece de voltar para a casa da Fada e sobe junto com os outros meninos na carroça que os levará àquele país.

Não há lugar na carroça, então Pinóquio tenta montar em um dos burrinhos presos. Aqui, assim como em outras passagens do livro, há uma pitada de ironia: ao negar o lombo a Pinóquio, um dos burrinhos tem a orelha “amorosamente” arrancada pelo homenzinho da carroça.

Chegando ao País dos Brinquedos, Pinóquio encontra muitos meninos brincando de várias coisas diferentes. Logo faz novas amizades e passa cinco meses nesta farra. Num belo dia, Pinóquio acorda e percebe que lhe cresceram na cabeça um par de orelhas asininas. Consultando uma marmotinha, que entendia um pouco desta doença, ouviu que dentro de algumas horas se transformaria em um burro completo.

A marionete corre, agora, à procura de seu amigo Pávio, e eis que ele descobre que seu amigo também sofre da mesma doença. Os dois conversam um pouco, mas passam mal juntos. Inicia-se o processo de transformação em burros, e de repente se vêem andando com quatro patas e com uma pelagem cinzenta. Neste momento, aparece o homenzinho que os trouxe ao país, de carroça, para vendê-los no mercado.

Pinóquio é vendido ao dono de um circo. Aprende alguns números circenses e, em sua primeira apresentação, reconhece na platéia a sua boa Fada. Podemos inserir, aqui, um outro paralelo: o chicote do diretor do circo e a antiga palmatória da escola, ambos instrumentos disciplinadores, próprios de um período histórico, cumprem a mesma função – ora amestra/ensina o burro, ora ensina/amestra o aluno.

Mas o burrinho deve continuar o espetáculo, porém machuca a pata no aro pelo qual deve pular. Após o show, o veterinário examina e diz que Pinóquio ficará manco para o resto da vida. O dono do circo vende o burrinho a um comprador que quer sua pele para fabricar um tambor. Leva-o até a praia a fim de afogá-lo, para depois retirar a pele.

O burrinho Pinóquio, atirado ao mar, é atacado por um cardume de peixes que lhe comem a pelagem asinina, das orelhas até o rabo, transformando-se novamente em marionete. Livre da cobertura asinina, Pinóquio foge de seu comprador e nada para alto-mar. Em pouco tempo, Pinóquio é engolido pelo terrível Tubarão. Assim como Pinóquio encara novamente a morte, ao passar pela barriga do Tubarão, também há uma passagem bíblica na qual o profeta Jonas é engolido por um grande peixe. Ao recusar seu chamado à pregação em Nínive, Jonas foge de navio para Tarsis. Há uma grande tempestade que o lança para fora do navio e Deus, para salvá-lo, envia um enorme peixe que o engole. No “ventre da Morte”, Jonas suplica misericórdia divina e é atendido: o peixe o vomita em terra firme.

Na barriga do Tubarão, Pinóquio encontra um Atum filósofo e conversam sobre a conformidade da vida – a morte/digestão dos dois. Após a conversa com o Atum, Pinóquio reencontra na barriga do Tubarão seu velho pai. Pinóquio conta toda a história desde a separação de seu pai até o momento. Bolam um plano e conseguem sair da barriga do Tubarão, pela boca. Pinóquio tenta nadar até a praia com seu pai montado em suas costas, mas, cansado, quase desiste. No meio do caminho reencontra seu amigo Atum, que também saíra da barriga do Tubarão, e lhe oferece ajuda para alcançar a praia.

Em terra firme, Pinóquio e Gepeto encontram uma casa em que podem ficar abrigados – a casa do Grilo-Falante. Mas Pinóquio ainda precisa arranjar alimento para seu pai. Vai, então, até a casa do criador de vacas Janjão, aconselhado pelo Grilo. Consegue um copo de leite diário para seu pai, como pagamento do trabalho de tirar água da cisterna para regar as hortaliças. Com este trabalho diário, Pinóquio consegue melhorar a saúde de seu pai. Ganha um dinheiro extra com outro trabalho e decide comprar uma roupa nova.

No meio do caminho, encontra o Caracol que vivia com a Fada. Este lhe traz notícias trágicas: a Fada está muito doente em um hospital. Pinóquio, então, decide trabalhar dobrado para sustentar seu pai e também a boa Fada. Nesta noite em que

toma a decisão pelo trabalho, Pinóquio adormece e sonha que sua boa Fada o perdoa e o transforma em menino. Pinóquio acorda e vê seu sonho realizado.

Ainda em relação aos aspectos ideológicos, o livro apresenta o contraste entre a brincadeira e o dever, tal como a vida de Collodi, sempre dividida entre o emprego público, o dever de cidadão italiano e a censura por seus escritos nos jornais e sua vida de comediante.

Storia di un burratino pode ter sido encomendada mesmo com o objetivo de ser um manual de conduta. Porém, como o próprio Collodi vivia entre a brincadeira e o dever, construiu um boneco que sempre escapava de seus deveres – e o fato de tornar-se menino no último capítulo não garante que ele não cometerá mais travessuras, haja vista a mentira que contou ao pai sobre a ajuda financeira à fada no último capítulo:

[...] Pobrezinha da Fada!... Se eu tivesse um milhão ia correndo levar para ela. Mas eu só tenho estes quarenta tostões que aqui estão, eu estava justamente indo comprar uma roupa nova para mim. Tome, Caracol, e vá logo levá-los para a minha boa Fada.

- E a sua roupa nova?

- Que me importa a roupa nova? Eu venderia até estes trapos que visto, para poder ajudá-la! [...]

Quando Pinóquio chegou em casa, seu pai lhe perguntou:

- E a roupa nova?

- Não consegui encontrar uma que me caísse bem. Paciência!... Outra vez eu compro. (COLLODI, 2002, p. 188).

Apesar de ser mentira, era uma mentira “boa”, pois ele não conta ao pai sobre a ajuda que deu à Fada.

Como, então, afirmar que este livro é um manual de conduta se há fios que se entrecruzam e escapam, tais como a independência e a submissão do ser humano? A leitura compartilhada com as crianças não implicou, em momento algum, no uso do manual. Pelo contrário, a intenção da leitura é sempre a de abrir outras possibilidades de interpretações, nunca a de determinar um caminho, conduzir a uma prática escolhida pelo professor.

Tal como no episódio contado por Manguel, com o qual abrimos este capítulo, nossa intenção foi a de tornar pública a leitura do livro, para construir com os alunos o que Benjamin nomeia de comunidade de ouvintes: “Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido” (BENJAMIN, 1994, p. 205). Esquecendo-nos de nós mesmos, temos já um de

nossos resultados: o redimensionamento do ócio, dentro das aulas, para a experiência de leitura e para a recriação da narrativa. “Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo” (idem, p. 205).

4.2. Primeiros contatos com a obra... primeiras impressões

Uma dúvida inicial: como levar este livro à classe? Como promover sua leitura? Como “dá-lo a ler”, lembrando a proposta de Larrosa?

Com estas primeiras reflexões, decidi provocá-los por meio da curiosidade. Deixei, então, o livro em cima de minha mesa, pensando que alguém notaria. Folheei-o várias vezes, mostrando a capa a alunos que vinham até mim para tirar alguma dúvida, mas não aconteceu nada. Ninguém notou. Ou, se notaram, não “expressaram” nenhuma curiosidade.

Naquele dia, fui embora um pouco decepcionada e preocupada, pois não houvera qualquer manifestação de interesse por aquela obra. E, se não houvesse interesse, eu não poderia lê-lo com os alunos. Já havia decidido que a leitura daquela obra, caso acontecesse, seria por interesse deles alunos, e não por uma imposição. Toda a pesquisa, naquele momento, ficou comprometida.

Noutro dia, levei novamente o livro à escola. Em determinado momento da aula, enquanto as crianças faziam uma atividade de reescrita de uma história, percebi que não estavam tão atentas a outros espaços da sala. Iniciei, então, meu segundo dia de provocações: coloquei o livro na beirada da lousa.

Naquele momento, os alunos iniciaram um interrogatório:

- *Que que é esse livro, professora?* (Juliana¹⁷)
- *E esse livro aí, professora, é do Pinóquio?* (Rafael)
- *Você vai contar essa história pra gente?* (Vitor)
- *Vai ter que fazer reescrita?* (Priscila)

Este primeiro contato com a obra foi inusitado, provocado. Não foi feito do mesmo modo com outros livros, que geralmente são apresentados à classe sem que os alunos escolham e a leitura é feita porque o professor pede. Embora a escolha inicial pela leitura desta obra tenha sido minha, a leitura não foi imposta; a

¹⁷ Os nomes dos alunos foram trocados por outros, com o objetivo de preservar-lhes a identidade.

curiosidade foi intencionalmente provocada, pois queria oferecer aos alunos a possibilidade de entrar em contato com um bom livro, para desafiar suas estratégias de leitura, ampliar o repertório cultural deles, etc.

A fala destes alunos ainda revela uma expectativa, uma dúvida, uma espera pela atividade. Essa expectativa, além de aguçar a curiosidade, os deixou nervosos quanto à possibilidade de fazer a “reescrita”.

A reescrita era uma atividade que os alunos faziam com frequência, em relação a outras histórias que eu contava na classe. Era uma forma para que ocorresse o aprendizado da leitura e da escrita tal como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais e a coordenação pedagógica do município. Os alunos se esforçavam para realizar esta atividade, apresentando dificuldades no início, mas que eram sanadas no decorrer dela.

Outras primeiras impressões foram:

- *Nossa, é muito grande...* (Luís)

- *Ô professora, esse livro aqui do Pinóquio é tudo isso de folha para ler?* (neste momento, João pega o livro e o folheia).

- *Sim* (disse).

- *Olha... é aquele velhinho que tá fazendo ele!* (Carlos comenta, olhando para a arte da capa).

Neste momento, Karina e Juliana pegam o livro para folhear.

- *Nossa, não tem figura!* (Juliana)

- *Lógico que tem, olha!* (Karina se refere às figuras em branco e preto do interior do livro).

Estes comentários denotam a construção, pelos alunos, de conhecimentos sobre aspectos físicos do livro, ligados aos protocolos de edição (CHARTIER, 1999): número de páginas, disposição do texto, ilustrações da capa e do interior.

A aula continua e os comentários também:

- *Ô “sôra”, conta a história do Pinóquio!!!* (Vitor)

- *“Sôra”, você vai contar a história depois do recreio?* (Renan)

- *Sim* (Disse).

Renan olha para o livro, olha para mim e se senta. Acredito que, assim como Priscila, Renan também ficou preocupado com a possibilidade de fazer a reescrita, além de também ter percebido que o livro era grande. O medo pela leitura de um texto é crescente quando os alunos esperam uma posterior atividade didática, tal

como esta reescrita. Como relembra WALTY, “não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo” (WALTY, 2003, p. 51).

Pensando neste excesso de didatismo e constatando que eu mesma fui autora de algumas destas ações, não tinha a intenção de fazer o mesmo com esta obra. Esclareci que não faríamos nada que eles não quisessem. A intenção era a de iniciar a leitura após o intervalo, mas o tempo foi curto, por conta de outras atividades ainda por terminar.

Neste primeiro dia, destaco um fato: Karina, rodeando o livro desde o momento em que o coloquei na beirada da lousa, perguntou-me se poderia escolhê-lo e levar para casa. Durante a semana, Karina foi todos os dias à sala de leitura escolher um livro para levar para casa, mas não se decidiu por nenhum. Parecia que estava à procura de algo diferente, algo que ainda não tinha encontrado. Após minha assertiva em deixá-la levar o livro, Karina pegou-o, foi à sua mesa, folheou e o devolveu à lousa.

4.3. A leitura do primeiro capítulo... expectativas que se renovam

Iniciamos a atividade de leitura na semana seguinte. Adotei, para esta atividade de leitura, as seguintes estratégias: expliquei que ninguém precisaria fazer reescrita, nem desenho, nem responder perguntinhas “de boca” (este era o modo como eu explicava aos alunos o que eram as perguntas interpretativas), porque percebi que essas perguntas surgiram novamente. Esclareci que, na leitura daquele livro, só faríamos o que eles quisessem. E que eles também poderiam falar o que quisessem, se assim desejassem.

Socializaríamos a leitura de um capítulo por dia, no decorrer da aula. Um pedido dos alunos foi que a leitura não se iniciasse muito tarde, ao final da aula, pois poderia não haver tempo para conversarmos sobre o capítulo do dia. Uma característica desta obra é a sua narrativa linear, portanto, optamos por ler de forma linear e combinamos que não poderia haver um período longo de intervalo entre a leitura de um capítulo e outro, caso no dia seguinte não houvesse tempo para a história.

Procederei, agora, a uma descrição das atividades de leitura, iniciada com um breve resumo do enredo, feito por mim, capítulo a capítulo, a fim de lembrar os fatos da narrativa que contei no subcapítulo **Sobre a obra**.

No primeiro capítulo, Mestre Cereja se surpreende com uma acha de madeira que chorava e ria em seu quintal.

Iniciei a leitura, e conforme avançava na procura de Mestre Cereja pela “vozinha” que teimava em assustá-lo, as crianças acompanhavam sua busca atrás da porta e verbalizavam: “e nada...”; debaixo da mesa, “e nada”... Além de ouvir o texto, começaram a habitá-lo (CERTEAU, 2001; MACHADO, 2002; LOBATO, 1947).

Tiago, com gracejos, começou a imitar a voz da pequena acha de madeira. Em poucos segundos, outros também o imitavam.

Com o avançar da leitura, algumas perguntas surgiram:

- *Por que será que ele ficou com medo da madeira?* (Karina)
- *Ô sôra, a madeira não é o Pinóquio, não?* (Luís)
- *Por que que a madeira falava?* (Natália)
- *Por que o nariz dele era vermelho?* (Henrique)

Estas e outras perguntas eram parecidas com as ditas de interpretação que eu e os outros professores costumamos fazer aos alunos, para aferir o entendimento do texto. Outros comentários denunciavam uma leitura de mundo, propiciada pelo contato com o clássico:

- *Professora, uma vez, eu ficava pálido, eu ficava pálido quase sempre lá na casa onde eu morava lá em Capão Bonito. Eu escutava uns barulhos e aí eu ficava pálido.* (Henrique)

Esta lembrança foi, talvez, disparada em Henrique por perceber o medo de Mestre Cereja ao ouvir a vozinha que não sabia de onde vinha; e ligou-a a uma outra situação, sua, em que sentiu medo.

Finalizada a leitura, sentiram vontade de desenhar uma parte da história.

Durante esta primeira atividade de desenho, um silêncio interessante tomou conta da sala. Todos estavam ocupados com seus desenhos, folhas eram dobradas, o passar dos lápis coloridos sendo friccionados nos papéis... De repente, o silêncio foi quebrado:

- *O Gepeto tem narigão?* (Guilherme)

Risos ecoaram gostosamente pela sala. Sem resposta, Guilherme volta a seu desenho, apaga o narigão parecido com o do Pinóquio e faz um, menor.

- *Esse (apontando para o desenho) é o Pinóquio ou o Gepeto?* (professora)
- *Não sei!* (Guilherme, rindo).

A leitura deste e dos outros capítulos com intervenções minhas e das crianças durou, em média, de quarenta a cinquenta minutos.

4.4. Diariamente...

No segundo capítulo, Gepeto ganha o pedaço de madeira e briga com Mestre Cereja. Quando mencionei aos alunos que começaria a leitura, todos se alegraram e se puseram à escuta da história. A cada início de leitura, procurei resgatar, pela lembrança, o capítulo anterior. Interessante notar que nesta e no início de todas as outras atividades de leitura, os alunos preparavam a sala de aula e seus pertences para a recepção da história. Os alunos fechavam os cadernos, guardavam os lápis nos estojos, ajuntavam este material escolar com outros que havia sobre as mesas e os colocavam na parte de baixo da mesma; outros arrumavam os materiais na mochila. Após deixar a mesa livre, apoiavam os braços nas mesas e deitavam suas cabeças, evocando uma posição de descanso, quase de sono. Em outros dias, quando não queriam ficar nas mesas, ajuntavam-se todos perto de mim, ao pé da lousa, encostados uns nos outros, sentados ao chão.

Sobre a estética da recepção, Jauss coloca que:

[...] a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso -, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores (JAUSS, 1994, p. 28).

Além desta preparação inicial, muitas perguntas sobre o entendimento do texto eram feitas durante a leitura, tais como a de João:

- *O que que é esgrimir?* (João)

Expliquei que a esgrima, atualmente, é um esporte caracterizado por manejar a espada e outras armas.

- *Ah! É aquele lá de fazer “tuchê”!*

Em outra parte da leitura do segundo capítulo, quando Mestre Cereja fica com dois arranhões no nariz e Gepeto com dois botões a menos no colete, Renan interrompe minha leitura oral e diz:

- *Eu prefiro ficar com dois botões a menos...*

Outras perguntas com relação ao entendimento do texto foram feitas após a leitura:

- *Por que o pedaço de madeira bateu nas canelas do Mestre Cereja?* (Natália)

- *E por que ele ficava ofendido quando chamavam ele de Polentinha?*
(Priscila)

As primeiras travessuras de Pinóquio marcam o capítulo três. Enquanto eu lia que a marionete se jogava no chão, João comentou:

- *Eu também me jogava.*

- *Como?* - todos se espantaram.

- *Ah, quando eu ia no supermercado com a minha mãe e ela não comprava alguma coisa que eu queria, aí eu me jogava no chão...*

- *Professora, eu também fazia birra quando eu era pequena. Uma vez quando a minha mãe me dava leite, eu não gostava, aí eu espirrava o leite na cara dela...*

(Lívia)

- *Uma vez eu também me joguei no supermercado, aí eu mordi a perna da minha mãe.* (Guilherme)

Posso traçar, aqui, uma aproximação entre as birras de Pinóquio e as dos alunos, pois todos eles tinham uma história para contar.

No dia seguinte, aconteceu a leitura do quarto capítulo. Renan, apresentando uma compreensão sobre a estrutura da obra, diz:

- *Professora, o livro inteiro é sobre o Pinóquio?*

Ao responder afirmativamente, percebi que esta era uma dúvida de outros alunos. A compreensão da totalidade da obra entra em contato com os conhecimentos prévios dos alunos sobre esta história, resultando em um “saber”: o conhecimento do literário.

Percebi, também, que os alunos fizeram muitas perguntas sobre o “porquê” dos acontecimentos:

- *Por que ele tacou o martelo na cabeça do Grilo?* (Nicolas)
- *Era tudo pintado?* (Henrique)
- *Era porque era tudo muito simples, era uma casa pobre.* (Natália)
- *Mas por que o Pinóquio tacou o martelo no Grilo?* (Lívia)
- *É porque o Grilo xingou ele e falou que ele tinha cabeça de madeira.*

(Nicolas)

- *Mas ele não sabia que ele era de madeira?* (Roberto)
- *É também porque chamou ele de burro.* (Rafael)
- *E de marionete.* (César)
- *E por que o Pinóquio não queria ir pra escola?* (Janaína)
- *Mas marionete não pode vir para a escola?* - perguntei, provocando.
- *Depende...* (Janaína)
- *Do quê?*
- *Do tipo da madeira.* (Nicolas)

Reflexões sobre o “tipo da madeira que pode ir à escola” me permitem pensar na constituição de subjetividades e perguntar: o que Pinóquio – que tem “aquele tipo de madeira”, que pode ir à escola, de que Nicolas fala - está transmitindo a seus pequenos leitores?

Já na leitura do quinto capítulo, um ovo que se encontrava no lixo da casa de Gepeto desperta a maior curiosidade:

- *Que que é ovo estrelado? Que que ele ia fazer com o ovo estrelado?* (Lívia)
- *Não dá pra voar quando nasce... O pintinho tinha que esperar um pouquinho, porque passarinho quando nasce não voa.* (Priscila e Renata)
- *Uma vez a gente tava na casa da minha tia e eu tava brincando com os meus primos. Aí a minha tia tava cozinhando ovo, aí a gente foi de mansinho e trocou um ovo normal por um ovo com pintinho.* (Natália)

A conversa sobre os ovos revelou um conhecimento que os alunos tinham sobre o processo de nascimento de um pintinho, provavelmente porque muitos deles criam galinhas no quintal de casa.

A curiosidade pelo ovo também favorece outros comentários, sobre o medo e a fome:

- *Um dia eu vim pra escola e a minha mãe saiu, aí ela trancou a porta. Aí quando eu cheguei eu fiquei pra fora até de noite, aí eu fiquei com uma fome...*
- (Nicolas)

- *Quando eu não como eu fico com muita fome, porque eu não como arroz e feijão, porque eu não gosto.* (Priscila)

- *Ele tava com muita fome... ai... mas ele pensou que o ovo era de verdade?*
(Luís)

- *Por que que o ovo tava dentro do lixo?* (Henrique)

Esta conversa sobre a fome continuou nos sexto e sétimo capítulos, quando Pinóquio passa fome e pede comida, à noite, em uma aldeia. Precisei ler os dois em um único dia, pois Renan cobrou:

- *Professora, hoje tem que ser duas partes, porque ontem a senhora não contou...*

Após a leitura do dia, fiquei muito surpresa com a profundidade do problema colocado pelas crianças sobre a fome:

- *Aquele velhinho [da aldeia] podia ter dado um pouquinho de pão...* (Karina)

- *Uma vez a minha mãe viajou dois dias, aí eu fiquei com muita fome, aí a minha tia chamou pra comer na casa dela.* (Nicolas)

- *Professora, é feio pedir comida na rua?* (Paulo)

- *Por que você está perguntando isso?* (professora)

- *Porque eu já pedi.* (Paulo)

Arrisco-me, neste momento, a dizer que comentários como os de Nicolas e Paulo revelam um diálogo com o texto muito próximo do que seria uma experiência de leitura. Se não foi o que “aconteceu” com os alunos, ao menos para mim ecoou muito forte, como se a fome fosse uma dor inexplicável, indizível, ininteligível: o que seria essa fome? De que tamanho ela era? O que a fome, ou o ato de comer, significava para eles? O que se passa nos pensamentos de um menino que decide pedir comida na rua? Essa incompreensão é bem colocada por LARROSA:

La experiencia es lo que nos pasa, no lo que pasa sino lo que nos pasa. Aunque tenga que ver con la acción, aunque a veces se dé en la acción, la experiencia no se hace sino se padece, no es intencional, no está del lado de la acción sino del lado de la pasión. Por eso la experiencia es atención, escucha, apertura, disponibilidad, sensibilidad, exposición. Si el lenguaje de la crítica elabora la reflexión del sujeto sobre sí mismo desde el punto de vista de la acción, el lenguaje de la experiencia elabora la reflexión de cada uno sobre sí mismo desde el punto de vista de la pasión. Lo que necesitamos, entonces, es un lenguaje en el que elaborar (con otros) el sentido o el sinsentido de lo que nos pasa y el sentido o el

sinsentido de las respuestas que eso que nos pasa exige de nosotros (LARROSA, 2005, p. 8).

Poderia tecer sentidos diversos para tentar entender o que esses dois meninos passaram, mas provavelmente não haveria linguagem que traduzisse essa dor, para mim ininteligível.

Terminada a leitura do dia, as crianças iniciaram outras atividades, mas percebi que sua matéria de linguagem ainda ressoava. Wesley, virando-se para outros colegas, cochichou:

- *Mas como é que o Gato comeu o pé do Pinóquio?*

A história permanece dentro dele, mesmo com o término da atividade.

No oitavo capítulo, Gepeto vende seu paletó para comprar uma cartilha a Pinóquio. O tema lembrado pelas crianças é o da pobreza:

- *Professora, quando eu era pequeno eu tinha pouca roupa, a minha mãe tinha que vender comida para conseguir dinheiro.* (Henrique)

- *Como que ele conseguiu vender o paletó se ele era tão velho? Ele não sentia frio?* (Fernando)

Tanto esforço de Gepeto foi descartado por Pinóquio no nono capítulo. Logo no seu primeiro dia de aula, ele se distrai e vende a cartilha para assistir a um teatro de marionetes.

- *Como é que ele vai aprender a ler e a escrever se ele vendeu a cartilha?* (Renan)

- *Não era mais importante ele ir pra escola?* (Priscila)

- *Ele matou aula, a professora dele vai ficar brava.* (Nicolas)

As crianças conseguiram fazer um questionamento sobre a importância da escola. Na fala de Nicolas, as relações (ou o supérfluo) aparentam ser mais importantes do que o aprendizado que se tem na escola.

Outros comentários revelam muita criatividade das crianças para resolver problemas simples do cotidiano, tais como a falta de dinheiro:

- *Uma vez professora, ano passado, eu e a Renata, a gente fazia pulseirinha pra vender. Aí um menino comprou uma pulseirinha que era um real. Mas aí eu falei pra ele: Mas é 50 centavos pra mim, e 50 centavos pra ela! Aí o menino pegou a nota de um real e rasgou no meio...* (Lívia)

Já na leitura do décimo capítulo, Henrique liga um fato da história - a ida de Pinóquio ao circo - a outro, de sua história pessoal:

- Uma vez, quando eu morava lá em São Paulo, eu fui no circo com o meu pai, e lá tinha umas roupas de palhaço pra comprar, na entrada. Aí o meu pai comprou e eu vesti, só que daí na saída um menino que era palhacinho no circo me confundiu e começou a me chamar pra voltar lá pra dentro!

Na leitura do capítulo onze, por termos lido muito tarde, não houve tempo para as crianças falarem. Antes da história, os alunos tinham um horário para ir à biblioteca da escola.

Neste horário de biblioteca, percebi uma movimentação diferente de um aluno. De três em três, eles se dirigiam à biblioteca, escolhiam livros e voltavam à classe. Mas João não voltava. Houve tempo para a classe inteira escolher os livros que gostariam de levar para casa, e cada vez que um aluno retornava, comentava sobre João:

- Professora, o João tá demorando muito lá... (Priscila)

- A dona Sônia¹⁸ já tá ficando brava com ele. (Natália)

Dona Sônia era uma inspetora, designada para cuidar da biblioteca da escola e que ajudava os professores, atendendo aos alunos que se dirigiam à biblioteca. Depois de muito tempo, João volta à classe com um livro grosso, de capa dura. Pedi para olhar o livro, e percebi que era uma tradução de Raul de Polillo para **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi. O livro, de capa dura e bem machucada, apresentava na capa a imagem de Pinóquio sendo levado por um pássaro. As páginas do miolo estavam amareladas, o que denunciava uma tradução antiga.

Como a atividade na biblioteca ocupou muito tempo, apenas lemos o capítulo do dia. João, que estava com seu livro “achado” na biblioteca, pediu ajuda para saber em que página a leitura estava:

- Ô professora, me ajuda a procurar aqui a página, que eu quero ler junto...

João acompanhou um pouco a leitura e depois descobriu a figura de Tragafogo na próxima página. Perdendo-se na leitura da imagem, João disse:

- O Pinóquio foi corajoso pra salvar o Arlequim!

¹⁸ Optamos por também trocar o nome da funcionária da escola.

Esse ato de perder-se no livro lembra a idéia de Machado, de “que os clássicos nos carregam numa viagem” (MACHADO, 2002, p. 20) e a de Larrosa, “Entrar num texto é morar e demorar-se no dito do dito” (LARROSA, 2003, p. 142).

Outro exemplo de que João “entrou” no texto pode ser citado: no dia seguinte, não fizemos nenhuma leitura da obra, mas João tirou seu livro da mochila, abriu em uma página e disse:

- *Ô professora, ontem à noite eu li essa página inteira, mas quando chegou aqui [e aponta para as últimas linhas da página], eu dormi!*

Exemplo de uma leitura que não termina na escola... acompanha o menino até a hora de dormir. O que o motivou a ler a página inteira? Ao querer me mostrar que conseguiu ler “a página inteira”, João demonstra que isso lhe significava muito.

Outro exemplo de adentramento no texto foi observado na leitura do capítulo doze, no qual Tragafogo dá cinco moedas de ouro a Pinóquio, para ajudar Gepeto, mas a marionete é enganada pela Raposa e pelo Gato. Enquanto líamos o capítulo, percebi que a maioria dos alunos emitia os possíveis “sons” da história. Tal como a ave assoviava do alto da árvore, advertindo Pinóquio dos perigos que corria, os alunos acompanhavam também com altos e compridos assovios... Esta literatura, vivificada pela voz do leitor, é a matéria pela qual transita a linguagem: “Na voz a palavra se enuncia como lembrança” (ZUMTHOR, 1997, p. 13).

O episódio seguinte foi marcado pela estadia de Pinóquio, a Raposa e o Gato na taverna do Camarão Vermelho e a lembrança, pelos alunos, de momentos perigosos:

- *Professora, quando eu tinha cinco anos, a minha mãe era enfermeira. Ela tinha uma caixa que ela guardava um monte de remédio e agulha, e ela guardava essa caixa em cima da estante. Aí eu era esperto, sabe, eu subia em cima da estante, e pegava a caixa, aí eu pegava as agulhas pra brincar de enfermeiro com a boneca da minha irmã.* (Henrique).

Henrique, aqui, faz referência a um momento divertido, porém com riscos iminentes - subir na estante e brincar com as agulhas. Atitudes parecidas com as travessuras da marionete...

No capítulo catorze, Pinóquio se depara com dois “assassinos” disfarçados. O conhecimento da matéria literária do clássico já pode ser demonstrado pelos alunos:

- *Mas professora, os dois assassinos não eram a Raposa e o Gato? Porque na hora que o Pinóquio mordeu saiu uma patinha...* (Natália)

- *É, no lugar da mão saiu uma patinha de gato...* (Eliana)
- *E também na hora tudo o que um falava, o outro repetia!* (Luís)
- *É, e quem faz isso é os dois...* (Guilherme)
- *São os dois que repetem?* – perguntei.
- *É, que nem disco riscado!* (João)

Esta demonstração de conhecimento da matéria literária também se fez presente no dia da leitura do capítulo quinze, quando Pinóquio é enforcado em um galho do grande Carvalho. Antes da leitura, Natália tirou de sua mochila vários livros, dentre eles um do Pinóquio. Tratava-se de uma adaptação curta, com muitas figuras. Carla e Priscila pegaram esta adaptação para ler, por conta própria. A respeito do livro, Priscila comenta:

- *Professora, aqui tem a parte que a Raposa dá o golpe!*

Priscila verbaliza, neste momento, outro conhecimento: existem outras adaptações deste livro, e explora possibilidades, comparando a adaptação que tem em mãos com a disponibilizada por mim, e ainda com a outra achada na biblioteca por João. Trata-se da percepção dos protocolos de leitura que definem a comunidade de leitores. Pelo que pude perceber até aqui, as crianças gostam da obra e da leitura feita. Arrisco-me a dizer que é preciso quebrar esse paradigma de que um pequeno leitor se satisfaz somente com livros curtos e geralmente repletos de ilustrações multicoloridas.

Certas adaptações de clássicos podem até ser confundidas com uma literatura, mas onde ficam os fios que entremeiam as histórias? Com estas adaptações, geralmente curtas demais nas quais os leitores começam e terminam a leitura com a avidez da propagação das informações na atualidade, que tempo é dedicado pelo leitor à tessitura da leitura?

Esses conjuntos de adaptações literárias, tais como os que Natália trouxe à escola, seguem os protocolos de difusão da informação: informar às crianças, grosso modo, o que acontece com o Pinóquio, ou Dom Quixote, ou com o Patinho Feio, etc. Sábias as palavras de Dona Benta, personagem criado por Monteiro Lobato (1882 – 1948) no início do capítulo *O irmão de Pinóquio*¹⁹, quando da leitura deste livro às crianças: “- Alto lá! – interveio Dona Benta. Quem vai ler o Pinóquio para que todos ouçam, sou eu, e só lerei três capítulos por dia, de modo que o livro

¹⁹ Capítulo do livro **Reinações de Narizinho**, de Lobato.

dure e nosso prazer se prolongue. A sabedoria da vida é essa” (LOBATO, 2003, p. 106).

Lido o capítulo, percebi um diálogo em um canto da sala:

- *Ele morreu?* (Rafael, com muito espanto)

- *Não, porque ele é de madeira.* (Vitor)

- *Mas eu não entendi... se a navalha na hora que tocou nele quebrou em mil pedaços, então como que ele foi feito? O pai dele não fez ele?* (Renan)

Este é um outro exemplo de que a matéria literária circula entre os alunos, independente do comentário ser voltado para mim.

Assim como Pinóquio ganhou as moedas em outro capítulo, Felipe contou que também estava ganhando cinco reais por dia, trabalhando com seu pai. Por meio da experiência estética de Pinóquio, há, em Felipe, o “contentamento de descobrir em um personagem alguns elementos em que ele se reconhece plenamente” (MACHADO, 2002, p. 20).

Na leitura do capítulo dezessete não houve comentários, mas na leitura do dezoito, de repente percebi algumas risadinhas... Fiquei um pouco incomodada – mania de professora em querer sempre o silêncio – mas continuei a leitura.

Segundos depois, novas risadas. Parei de olhar o livro para observar o que acontecia. Qual não foi minha surpresa ao tirar os olhos do livro! Onde estavam Guilherme, Cristina, Priscila, Henrique?

Voltei ao livro. Mais uma linha, mais umas risadas. Olhei novamente para as crianças e... Guilherme estava diferente. Seu nariz crescera surpreendentemente por uma extensão de madeira e sulfite. Um lápis que segurava pela ponta fazia, agora, as honras para que sua criatividade se fizesse presente e por sua carne, imaginariamente transmutada em madeira, sentia-se Pinóquio.

[...] ninguém é mais sóbrio com relação aos materiais que a criança: um simples fragmento de madeira, uma pinha ou uma pedra reúnem na solidez e na simplicidade de sua matéria toda uma plenitude das figuras mais diversas (BENJAMIN, 1994, p. 246).

Um simples lápis, transformado em brinquedo! Tal como os brinquedos atuais, este lápis passou por um processo de industrialização, mas ao contrário do conteúdo ideacional dos brinquedos atuais, que determinam as brincadeiras das crianças, foi

Guilherme que determinou que aquele lápis seria, a partir daquele momento, um nariz.

É por meio da transformação e da criatividade que a brincadeira, aqui, acontece:

A criança quer puxar alguma coisa e se transforma em cavalo, quer brincar com areia e se transforma em pedreiro, quer se esconder e se transforma em bandido ou policial (idem, p. 247).

Guilherme-boneco havia “contaminado” seus colegas: apareceu a Priscilanóquia, a Pinocristina, o João Toc-Toc... Assim como o lápis transformado em nariz, essas crianças experimentaram uma liberdade comum: a de fazer uso da linguagem como criação e ser o que a imaginação permitir. Como a imaginação de uma criança não tem barreiras, o limite de seu pensamento é o infinito.

Naquele momento, eu, professora, também experimentei outra sensação: a de espectadora de um teatro de marionetes, tal como me senti, há um certo tempo, sozinha, quando li o capítulo décimo do livro. Escutava as crianças com o mesmo entusiasmo dos espectadores do teatro. Já não se tratava mais somente de uma professora lendo um livro para seus alunos, mas havia também aquelas crianças que renovavam a narrativa com suas brincadeiras: intercambiavam experiências (ibidem, p. 198).

A renovação da leitura, somada à criatividade fez surgir, ali, uma experiência, que não foi fabricada, apesar do contexto da pesquisa, mas que “aconteceu”: partilhamos de uma brincadeira que teve um sentido comum – o prazer pelo ato de brincar.

Mas Guilherme experimenta uma liberdade diferente, a de habitar o texto como um lugar de invenção.

Nessa escuta inventiva, ele capta o autor, brinca com ele, chacoalha, sai pulando... Onde estaria seu respeito pelo autor? Onde estaria seu respeito pela professora que ora conta a história? Uma posição de escuta – na qual todos os olhos e ouvidos devem estar alertas, atentos, na vigília pela linearidade da narrativa que se desenrola pela classe – não permitiria distrações, mas acontece algo que escapa... Sem mais, Guilherme sai pela sala brincando!

Uma inquietude rodeia o estudante. Quando conseguiu vencer a passividade de sua melancolia, o estudante parece muito agitado [...]. O estudante levanta-se e volta a se sentar, movimentando compulsivamente as pernas, passa de um livro a outro, escreve e torna a ler, às vezes fala em voz alta, atropela palavras sem sentido. Sua respiração se faz mais intensa, seu ritmo cardíaco acelera-se, seus perfis tornam-se agudos e se fazem quase transparentes, de tão afilados; quase se diria que, agora, a lâmpada produz mais luz. A que se deve essa agitação súbita, essa atividade frenética? O estudante está queimando as palavras sábias d'os-que-sabem e está prendendo fogo nos livros. A Casa do Estudo está se incendiando. As palavras queimadas já sobem ao céu, entre os livros já começam a se abrir margens, brancos, espaços vazios. Ainda não amanhece, mas uma cor dourada torna mais cinza o cinza do horizonte. Entre os atalhos do labirinto escutam-se risos. No meio do fogo, rodeado de fumaça, o estudante começou a estudar (LARROSA, 2003, p. 206).

Mirado pelos olhos “d'os-que-sabem” – essas instituições arrogantes que costumamos nomear de “autor”, “professora”, “escola” – Guilherme saltita brincando e rindo como nunca no labirinto formado pelas fileiras de mesas na sala de aula. A “Casa do Estudo” se transforma, agora, em parque de diversões e Guilherme convida seus outros amigos a este passeio.

Essa transgressão da escuta da história por meio da brincadeira incendeia a criançada... em frações de segundo, todos os olhos estão apontados para Guilherme e, progressivamente, a Priscila, Cristina, João, etc.

Guilherme, em seu passeio pelo texto dessa posição de ouvinte para a de “ser Pinóquio”, ele agrega, indistintamente, os vários outros que permeiam seu caminho. É semelhante, portanto, ao boneco de madeira do Carlo, ao da Marina, ao dele próprio, aos de seus amigos ouvintes e até ao meu: trata-se de um Pinóquio misturado. São “outros” que se completam, mas que também são constituídos de espaços: subjetividades não reveladas.

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de interpretações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada (BAKHTIN, 1981, p. 176).

Estas misturas de vozes, parece-me, “são como a pequena ponta do iceberg” (BENJAMIN, 1994, p. 109). Como uma correspondência extra-sensível, na

brincadeira, em sua linguagem imagética, ele reescreve uma outra narrativa e inventa um modo de escutar a história. Passa a habitar a sala de aula como um boneco de madeira – é o seu modo de ser e estar Pinóquio. “Ele insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo” (CERTEAU, 2001, p. 49).

Guilherme apropria-se do boneco de madeira como um brinquedo que lhe faz companhia e ao mesmo tempo está nele – seu corpo também é brinquedo e brincadeira. Seu corpo é texto. Seu corpo é linguagem.

É claro, o momento da brincadeira não é o mesmo momento relatado por esta escrita. Na brincadeira, o momento foi pleno de sentidos. Aconteceram várias coisas ao mesmo tempo das quais as crianças e eu, professora, partilhamos – risos, entreolhadas, brincadeiras... Partilhamos de uma subjetividade pública, visível, no momento da brincadeira e no clique da fotografia.

Esse movimento de minha leitura em voz alta sendo quebrado/interrompido pela brincadeira pode ser visto como uma transgressão que me impele a pensar que a escuta incita a uma participação dos ouvintes, ainda que seja por essa transgressão, essa desobediência, que explode em criação.

Como professora, tenho uma idéia do que ele escutou, pois a voz colocada na leitura do livro foi a minha, mas há mais coisas que me escapam: não sei qual eco foi produzido nele para ter como reflexo ou resultado essa transgressão. Quando percebi a brincadeira, o “momento” da fuga já tinha acontecido há muito tempo.

Na leitura do capítulo dezoito, muitos risos ecoaram pela classe quando falei sobre a cidade Enrola-Trouxas. Aquela foi, literalmente, a piada do dia:

- *Eu já entendi essa cidade dos Enrola-Trouxas. A borboleta vendeu a casa dela, porque ela é trouxa.* (Renan)

- *Por que que todos os bichos daquela cidade tavam pelados?* (Fernando)

- *Porque era tudo trouxa!* (João e Vitor)

- *O Pinóquio também ia ser um trouxa!* (Priscila)

Depois da atividade, Cristina pegou o livro do Pinóquio (o achado na biblioteca) que estava com Nicolas, veio até mim e perguntou qual era o capítulo dezenove, o próximo. Eu a ajudei a procurar, porque a marcação daquela edição estava em números romanos os quais os alunos ainda não haviam aprendido. Cristina, então, foi para seu lugar e começou a ler.

Não sei se Cristina leu o capítulo inteiro, ou só a primeira página, ou ainda somente a introdução do capítulo, mas depois me perguntou:

- *Professora, amanhã o Pinóquio vai pegar quatro meses de prisão?*

- *Sim* – disse.

No fim da aula, Cristina devolveu o livro a Nicolas e mostrou a ele as páginas do capítulo dezenove.

Ainda folheando o livro, Nicolas vê as figuras em preto e branco, encontra a figura da baleia e outras. Depois marca o capítulo dezenove com o marcador e guarda o livro.

A leitura do capítulo dezenove também foi marcada por uma ligação entre o ato de Pinóquio plantar as moedas no Campo dos Milagres e uma história de Henrique:

- *Professora, quando eu era pequeno, eu tinha umas moedas, aí eu fui na casa do meu pai, aí eu falei pra ele que eu ia plantar num vasinho, aí ele me ajudou. Sabe professora, é que o meu pai não mora comigo. Então, aí ele tava me ajudando, aí no outro dia, sem eu ver, ele encapou as moedas em um papel e fez tipo que nem um saquinho, aí ele pintou de vermelho pra parecer uma maçã e pendurou na plantinha do vaso. Aí quando eu cheguei, que eu vi, eu peguei e desencapei as moedinhas, e o meu pai deu risada... mas só que ele não me enganou não...*

Priscila, um pouco mais próxima de minha mesa, pediu:

- *Conta a parte de amanhã?*

- *Qual?* – perguntei.

- *A pequenininha...*

Este também é um bom exemplo do conhecimento da composição textual pelos alunos, que perceberam uma pequena “introdução” no início de cada capítulo.

Saltando para o capítulo vinte e um, no qual Pinóquio é preso por uma armadilha para fuinhas, pois tentava roubar alguns cachos de uva moscatel para matar a fome, Henrique comenta que já encontrou uma dessas armadilhas no “lixão” perto de sua casa. Penso que Henrique encontrou esta armadilha (simples) jogada em uma caçamba de lixo (o que ele denominou de “lixão”), pois mora no centro da cidade.

No capítulo vinte e dois, depois da escuta do texto, Henrique disse que já havia assistido ao filme do Pinóquio. Fez questão de enfatizar:

- *Não o desenho, sabe professora, o filme...*

Perguntei o nome do filme, mas Henrique não se lembrou.

Vitor, por sua vez, disse que viu um filme na televisão em que o Pinóquio se transforma em burro, vai para a casa do pai e este lhe pergunta o que aconteceu. Neste momento, Karina lembra:

- Professora, esse filme que o Vitor tá falando é o Shrek 2!

Ao citar um filme, Karina estabelece uma relação intertextual – entre a obra e *Shrek 2*; está criando ligações entre os textos com os quais toma contato ao longo de sua jornada de leituras.

No dia em que lemos o capítulo vinte e quatro, um pouco antes os alunos tiveram o horário da biblioteca. Nicolas retirou uma adaptação de Pinóquio e Camila, a tradução da Editora Melhoramentos. Nicolas, com um sorriso no canto da boca, disse:

- Professora, hoje na Casa das Crianças²⁰ eu vou fazer uma história do Pinóquio com o livro, mas eu vou inventar outra história, diferente.

- Tudo bem! – respondi.

Discorrido algum tempo, Camila e Cristina pediram que eu as ajudasse a achar o capítulo vinte e quatro naquela edição da Melhoramentos, pois os capítulos estavam em números romanos, desconhecidos por elas. Após a ajuda, dirigiram-se à mesa de Camila e Cristina disse:

- Cuidado, Camila, não vai tirar o marcador porque é a parte de hoje, senão você vai perder!

Na leitura deste capítulo, Pinóquio encontra a ilha das Abelhas Industriosas: a convocação dos alunos em torno do texto, no início da leitura, como se fosse um chamado, é visível. Parece que ocorre um ritual: todos começam a se arrumar, afofar as blusas em cima da mesa procurando algum aconchego, e ficam à espera da história. É como um chamado, uma convocação: “congregação de leitores” (LARROSA, 2003, p. 143). E Camila acompanhando, ansiosa, a leitura do texto com seu livro às mãos.

Durante a leitura do capítulo vinte e cinco, no qual há a conversa entre Pinóquio e a Fada sobre sua transformação em menino de verdade, quase não houve comentários. Percebi que os alunos estavam entretidos com a filmadora: mandavam beijos, acenavam, davam risadinhas.. Em suma, a câmera tornou-se um

²⁰ A Casa das Crianças consiste em um projeto no qual as crianças permanecem no período contrário ao da aula, na escola, para que os pais possam trabalhar.

brinquedo para eles. Receio que a utilização da filmadora tenha atrapalhado um pouco o momento da leitura, pois inibiu alguns comentários e participações das crianças.

Após a leitura, desliguei a câmera e iniciamos outra atividade no livro didático de Português. Esta atividade chamou a atenção das crianças pois havia a figura de uma menina que segurava um livro com o título “Pinóquio”. A descoberta causou frenesi na turma.

Já na leitura do capítulo vinte e seis, no momento em que li que Pinóquio freqüentaria a escola municipal conforme o combinado com a Fada, as crianças sobressaltaram:

- *É a nossa escola! É municipal!*
- *Ele veio para a nossa escola! (Risos)*
- *Não, pessoal, é outra escola municipal... (professora)*

No momento em que assisti a filmagem deste dia, percebi que novamente não houve muitos comentários, mas um fato muito particular se destacou: o olhar de Cristina. Sentada no último lugar da fila, ao fundo da sala. Um olhar compenetrado, acompanhava a leitura com um sorriso no canto da boca. Imita a dor sentida pelo amigo de Pinóquio quando este lhe dá uma cotovelada no estômago. Por vezes com um olhar esquivo, porém atenta à menor modulação de minha voz. Observação interessante de ser feita, sobre o olhar de uma menina que está voltado para minha leitura no momento em que todos os outros alunos brincam com a câmera. Por que Cristina não brinca com a câmera também? Ou será este um outro modo de brincar, teatralizando seu rosto frente à filmadora?

Os dias que se seguiram com as leituras dos capítulos vinte e sete a trinta e quatro foram marcados por uma conversa que tive com a mãe de um aluno que trabalhava como voluntária na biblioteca da escola. Esta relatou-me que, no dia da biblioteca de nossa turma, o primeiro livro que os alunos procuravam era o do Pinóquio. E quando ela respondia que já havia saído, eles ficavam alvoroçados para saber quem o havia retirado da biblioteca.

Um outro comentário feito por ela e que considero interessante relatar aqui é o de que os alunos passaram a retirar livros grossos, mesmo quando no momento da retirada ela os questionava se leriam mesmo tudo aquilo.

A visão de leitura da mãe voluntária é bem específica, e como tal precisa ser respeitada. Porém, as leituras feitas pelos alunos desses outros livros que retiravam

da biblioteca poderiam ser feitas de muitas maneiras. O fato de separar o uso dos livros em faixas etárias (tal como era a organização da biblioteca da escola) pode ser importante a fim de fazer uma divisão didática, porém torna-se inoperante se as crianças não puderem remexer nas estantes de faixas etárias diferentes. A curiosidade, no caso desta pesquisa, foi acionada por esta possibilidade de remexer em outros livros; as crianças “perderiam o medo” pela leitura e essa perda será muito importante nos anos posteriores, em que lhes serão exigidas leituras de livros mais densos. Além disso, o fato de mexerem em livros que não são para a sua faixa etária possibilitou aos alunos experienciar outras possibilidades de leitura, como por exemplo o ato de pegar um livro para apreciar a capa, ou para ler pequenos trechos, etc.

O dia combinado para ler o capítulo trinta e cinco foi muito esperado e cobrado, pois a turma ficou uma semana sem ter contato com a leitura da obra, em função de outras atividades escolares, pois tratava-se da “Semana da Criança”, organizada pela escola no mês de outubro.

Neste dia, enquanto filmava, Karina e Fernando olharam o tempo todo a telinha lateral da filmadora – fizeram a leitura da leitura... Enquanto isso, Felipe ficou com o livro retirado da biblioteca e acompanhou a leitura do início ao fim do capítulo. Camila e Nicolas fizeram movimentos de dedinhos andando, quando contei a parte em que Pinóquio e Gepeto andaram pela goela do Tubarão, querendo fugir da enrascada – outra brincadeira proporcionada pela escuta da história...

Posso dizer que todas estas “escutas” da narrativa são meios para que ocorra a abertura desse campo de intertextualidades, portanto, de experiências. Ao contar suas lembranças, as crianças intercambiavam experiências individuais e coletivas, tecendo uma trama de significados infinitos.

A leitura do último capítulo da obra foi marcada por outras atividades que os alunos quiseram realizar – desenhos, pinturas e modelagem com massinha, tendo a história como tema. Finalizo este capítulo com a apresentação de algumas imagens desses trabalhos.

Marcas: umas visíveis, outras nem tanto...

(Após o término da leitura...)

- *E agora, vocês lembram do nosso pacto? Nós não faremos nada que não quisermos... Vamos combinar, então, o que faremos?* (Professora)

- *Ah, eu quero desenhar o Pinóquio adulto!* (Juliana)

(Vários alunos seguiram com Juliana para esta atividade).

- *E eu vou querer construir um boneco de madeira!* (Nicolas)

- *Mas como que você vai construir, aqui a gente não tem madeira...* (Eliana)

- *Uhm...* (Nicolas)

- *Mas tem massinha e guache.* (Professora)

- *E se a gente fizer de conta que a massinha é a madeira?* (Guilherme)

- *Boa!* (Nicolas e Eliana)

Marcas que, entrelaçadas, compuseram a pesquisa. Fios intersubjetivos que passaram a compor nossas mentes e corpos. Dedos que deixaram marcas na massinha. Pincéis que pintaram outras releituras.



Foto 1: Guilherme modelando, com massinha, o personagem Pinóquio, que brinca de futebol.



Foto 2: Pinóquio, modelagem de Eliana.



Foto 3: Pinóquio brincando de boliche, modelagem de Fernando.



Foto 4: Modelagens de Eliana e Priscila.

[...] no visível há uma relação entre um eu e um ou vários outros (como disse, não só humanos), unidades separáveis e independentes; mas no invisível, o que há é uma textura (ontológica) que vai se fazendo dos fluxos que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos, somando-se e esboçando outras composições (ROLNIK, 1993, p. 241).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS – À ESCUTA DE PINÓQUIO

Escutas gravadas. Transcritas. Refletidas. Publicadas. Pretendi, nesta dissertação, estudar o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade.

Para isso, tracei como metodologia um percurso próprio, agregando algumas características da observação participante e da pesquisa-ação, no que diz respeito a uma postura metodológica de escuta (tema de meu interesse desde a graduação). Utilizei-me, também, da abordagem da história cultural, privilegiando os estudos do cotidiano de uma sala de aula, os da prática de leitura oral na escola e os de uma comunidade de leitores que iniciam sua trajetória de leituras. Percurso este que, trilhado, passou a constituir-se em uma proposta metodológica de escuta, observada em sala de aula na interação com meus alunos.

Meu objetivo geral foi o de experienciar o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade. Penso que este objetivo foi alcançado, pois o registro dos acontecimentos diários demonstrou a possibilidade da obra ecoar na subjetividade dos alunos de modo especial: por meio do intercâmbio de experiências individuais e coletivas; por meio das brincadeiras espontâneas surgidas na classe; além do momento da recepção da história, marcado pelo preparo da sala, pelas próprias crianças.

Penso que os objetivos específicos também foram alcançados. O primeiro foi o de criar um espaço social de escuta para favorecer a leitura compartilhada do clássico: para isso, reservamos, diariamente, um tempo de nossas aulas para “escutar” a obra literária.

O segundo, sensibilizar os alunos para o estabelecimento de relações profundas entre a linguagem literária e o mundo da leitura deles, também foi atingido e seu resultado reflete-se nos comentários dos alunos sobre casos vivenciados fora da escola – cumplicidade demonstrada no compartilhamento de suas angústias -, além dos intertextos (outras histórias e/ou filmes) citados por eles, num jogo entre o real e a fantasia, pois eram sempre convocados, após a leitura, a trocar experiências com os outros colegas e comigo. Coloco, ainda, que este pode ser um jogo entre o real e o imaginário pois contavam histórias, e não há como saber se eram verdadeiras ou fictícias.

O terceiro, favorecer o conhecimento de um clássico da literatura, resultou em um conhecimento sobre a estrutura e elementos textuais que caracterizam um clássico, sem, no entanto, didatizar o trabalho com a obra literária.

O quarto, contribuir para a formação dos alunos envolvidos, resultou em uma “escolarização adequada da literatura”, como preconiza SOARES (2003), no que diz respeito à aprendizagem de que a oralidade pode, sim, favorecer o ensino de leitura. Neste sentido, houve muito mais do que o favorecimento do ensino de leitura: houve uma ampliação deste ensino.

O quinto, propiciar às crianças a invenção de outras práticas de leitura, resultou na invenção (ou descoberta) de outros modos de ler (em voz alta ou silenciosamente, acompanhando em traduções diferentes, etc), na invenção de outras formas de procurar livros que lhe interessem (tal como a descoberta de outra tradução de **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi).

E, por último, o sexto, contribuir para as discussões sobre a formação do leitor literário. É preciso pensar em uma escolarização adequada da literatura para que o universo literário (e com ele os sonhos, as viagens, as fantasias) não morra (m) com todas as exigências quanto a conteúdos, gerando assim uma didatização que somente atrapalharia o ensino de leitura. As pesquisas do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais apontam para um problema metodológico entre a matéria literária e o ensino de leitura na escola. O estudo de meu objeto de pesquisa fortaleceu uma proposta, também de caráter metodológico e político, que talvez auxilie outras pessoas a pensar o que seria esta escolarização adequada da literatura: a proposta de colocar-se à escuta das crianças, tal como sintetiza Larrosa, para “dar a palavra, fazer falar, deixar falar, transmitir a língua comum para que nela cada um pronuncie sua própria palavra” (LARROSA, 2001, p. 293), ou seja, a escritura de si pela voz.

Colocar-se à escuta dos alunos faz do professor um artesão – tal como Gepeto – porque esta é uma prática vagarosa, que requer paciência e que depende da interação com o outro. O aprendizado, por sua vez, requer observação, pesquisa, deixa marcas em nossos corpos: a partir dele, não somos mais os mesmos.

Meu aprendizado, como professora e pesquisadora (não há como separar) foi o de como eu posso ser mediadora das relações (de poder, cumplicidade, amizade) que se estabelecem na classe. E, como mediadora dessas relações, posso escrever, agora, o que escutei durante a realização da pesquisa. Escutei a literatura “abrindo

janelas” e possibilitando que meus alunos e eu voássemos para além dela, tal como Peter Pan e Wendy, numa “aventura da palavra”. Posso apontar, inclusive, outros trabalhos ainda por fazer: relacionar a construção do boneco Pinóquio com o mundo do trabalho e, ainda, estudar as referências culinárias do livro e suas relações com a cultura italiana, no período pré e pós-guerra. Muitas outras pesquisas ainda podem ser feitas, cabe a cada um escutar a sua imaginação. Escutei os alunos, suas leituras, seus desejos e angústias compartilhadas. Escutei eu mesma, na medida em que desloquei-me da posição confortável de professora que profere sua voz e me aventurei em uma experiência de silêncio frente ao que poderia dizer como professora. Essa experiência de silêncio não se traduz, de maneira nenhuma, em deixar os alunos fazer o que quiserem, sem direcionamento. Houve um direcionamento dos alunos para a leitura daquela referida obra – esta foi a escolha que “fez a diferença” deste trabalho (posso dizer que este direcionamento é uma reinvenção do sentido de autoridade). E escuto, também, o campo acadêmico, nas vozes dos autores lidos para compor o *corpus* da pesquisa.

Os alunos, por sua vez, escutaram minha voz e a abertura que ela difundiu. Escutaram Collodi e seus personagens com atitudes inesperadas, vivendo em um lugar onde coisas impossíveis acontecem. Escutaram a si mesmos, na medida em que apresentaram sensibilidade para colocar-se no lugar do outro (outro-colega, outro-Pinóquio, outro-si mesmo).

Esta pesquisa mostrou, ainda, como a escuta de um texto literário na escola opera no campo do sensível, ligando literatura e leitores – é pela escuta que se obtém um espaço para fazer circular a possibilidade de reescrevermos nossa própria história e subjetividade.

O professor, como participante do processo de formação de uma comunidade de leitores (com seus alunos) precisa ter uma certa sensibilidade para que as relações estabelecidas entre os componentes desta comunidade sejam baseadas no afeto. Como professora, poderia ter lido qualquer outra obra com os alunos em voz alta – muitos professores realizam esta atividade. A diferença está no modo, na estratégia como fiz esta escuta operar no campo das possibilidades – quase como uma “travessura pinoquiana” no contexto da pesquisa. Além disso, a metodologia percorrida (naquela aglutinação de características da observação participante, da pesquisa-ação e da abordagem da história cultural) me permitiu entender que o diferencial neste trabalho com a escuta de um texto literário está na qualidade do

vínculo que meus alunos e eu estabelecemos no cotidiano da escola, ou seja, na relação que foi cultivada tendo como base a escuta de um autor, de um boneco de madeira, de vários personagens, vozes que se mesclaram à escuta da professora, da pesquisadora, e de cada um dos alunos.

Só enquanto captarmos sensorialmente as dificuldades do ambiente; [...] só quando nos relacionarmos visceralmente com o meio e reproduzirmos em nosso corpo o sofrimento das espécies envenenadas e encurraladas, só então seremos capazes de confrontar nossos comportamentos e símbolos, gerando cognições afetivas que permitam reestruturar nossa dimensão ética (RESTREPO, 1998, p. 87).

Colocando para ressoar aquela “dificuldade do ambiente” que meus colegas e eu tínhamos – “por que nossos alunos não nos escutam?” –, percebi que esta dificuldade vinha do modo como as relações de poder são estabelecidas. É preciso cuidar para que essas relações não apaguem um ou outro participante; é preciso criar espaços com os alunos para que estes se coloquem a respeito do que foi lido e/ou conversado. Posso dizer que o estabelecimento dessas relações de poder (o professor que pode ler o texto, pode escutar a voz que emana deste texto, sua própria voz e pode escutar os alunos; o aluno que pode escutar o texto lido, pode falar, pode brincar, pode reler, pode não fazer nada...) têm a ver com o que Restrepo (1998) chama de “estética pedagógica”:

Entender o ensino como uma formação da sensibilidade dá ao pedagogo o perfil de um esteta social, alguém que tem como matéria-prima o corpo, a fim de modelá-lo a partir de uma certa idealidade, provocando o gesto a partir da linguagem com o propósito de favorecer a emergência de sensibilidades e afeições que têm como paradigma a aproximação delicada à realidade do outro. Convocadora de mediações culturais que estão sempre sujeitas ao escrutínio público, a estética pedagógica exige uma atitude de precisão e cuidado que só pode ser alcançada se aceitarmos o importante papel que a dinâmica afetiva desempenha no ambiente educativo (idem, p. 36).

E, por meio deste importante papel que a dinâmica afetiva assumiu nesta pesquisa (e que está sendo historicamente construída nas pesquisas atuais sobre a ética e a estética do ato de ensinar), pudemos fazer da leitura do clássico uma brincadeira, como uma proposta necessária e urgente. A criança “fantasia, imagina, finge – cria uma ficção” (MACHADO, 2002, p. 20). Arrisco-me a dizer que estes

momentos de leitura compartilhada não serão esquecidos pelos alunos: espera, ansiedade e liberdade foram experienciados, deixaram marcas, “mimetizadas no inconsciente individual ou coletivo”, para lembrar Calvino.

A experiência do “literário” também foi construída por meio da escuta do clássico: palavras como “esgrimir”, “bocarra”, “taverna”, “ócio”, que inicialmente provocaram estranhamento, não serão esquecidas, pois seus sentidos foram construídos nas aulas, na interação com nossos conhecimentos. E a construção dos personagens também merece destaque – a fada azul, tão importante em suas atuações, tão diferente das outras versões da história. Nesta, ela tem cabelos azuis e toda a *performance* dela durante a história evidencia a singularidade da sua presença na narrativa. Leitores diferentes serão esses alunos pelo diálogo estabelecido com a história de Pinóquio, pela escuta de um conto de fadas, pelo contato com um livro de literatura infantil. Leitores diferentes, também, pois realizam leituras críticas, condição para mudar a sua própria realidade e favorecer, deste modo, a “ação contra-hegemônica” de que fala Freire.

Rememorando Manganelli, avalio-me como seu grilo, “pedagogo, banal e fatal”, ensinando (e também aprendendo) leitura e literatura sem, no entanto, didatizá-las ao extremo. Essa experiência de liberdade favoreceu uma das escutas que considero a mais próxima do que seria a experiência no sentido apontado por Benjamin e Larrosa, porque extrapola o texto: a brincadeira de Guilherme em ser Pinóquio, (in)corporando, assim, a fantasia em realidade.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 235-255.

ALVES, Rubem. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinas: Verus Editora, 2005.

AS AVENTURAS de Pinóquio. Direção de Martin Landau. EUA: 1996. 1 DVD (96 min.). Son., color.

AS AVENTURAS de Pinóquio 2. Direção de Michael Anderson. EUA: 1999. 1 DVD (94 min.). Son., color.

ASSIS, Machado de. **50 contos**. Seleção, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BAKHTIN, Mikail. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2001.

_____. **O grão da voz**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **O prazer do texto**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas; v. 1).

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1997.

BORBA, Francisco S. (Org.). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: Editora da UNESP, 1990, p. 673-674.

_____. **Dicionário UNESP do português contemporâneo**. São Paulo: Editora da UNESP, 2004, p. 531.

_____. **Dicionário de usos do português do Brasil**. São Paulo: Ática, 2002, p. 608-609.

BRASIL. Ministério da educação. Índice de desenvolvimento da educação básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=8658&Itemid=&sistemas=1>. Acesso em: 25 jan. 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília, 1997.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). **História da leitura no mundo ocidental**. Tradução de Fulvia Moreto, Guacira Marcondes Machado, José Antônio de Macedo Soares e Cláudia Cavalcanti. São Paulo: Ática, 2002.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 5. ed. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CHANTRAINE, Pierre. **Dictionnaire Étymologique de la Langue Grecque: Historie des Mots**. Paris: Klincksieck, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 59-70.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990. (Memória e Sociedade).

_____. **Inscriver e apagar: cultura escrita e literatura, séculos XI-XVIII**. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

_____. O mundo como representação. In: Estudos Avançados. Instituto de Estudos Avançados da USP. Vol. 5, n. 11, 1991.

_____. **Práticas da leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. A leitura sempre renovada – Alice, Pinóquio, Peter Pan. Revista Leitura: teoria e prática, Ano 21, nº 40, Campinas, 2003.

COLLODI, Carlo. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução e ilustração de Gabriella Rinaldi. São Paulo: Iluminuras, 2002.

_____. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Marina Colasanti. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

_____. **As aventuras de Pinóquio**. Tradução de Raul de Polillo. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

_____. **Pinóquio**. Adaptação de Tatiana Belinky. Ilustrações de Agustí Asensio. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Pinóquio**. Tradução de Carolina Cimenti. Porto Alegre: L&PM, 2005.

_____. **Pinóquio**. Tradução de Monteiro Lobato. 15. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

DE MASI, Domenico. **O ócio criativo**. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DICIONÁRIO CONTEMPORÂNEO DA LÍNGUA PORTUGUESA CAUDAS AULETE. 3. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1980, p. 1366. v. 2.

DICIONÁRIO HOUAISS DE SINÔNIMOS E ANTÔNIMOS DA LÍNGUA PORTUGUESA. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003, p. 288; 487.

FARES, Josse; NUNES, Paulo. Abre-te, Sésamo! Ou por uma poética da oralidade. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 111-116.

FOUCAULT, Michel. O que são as Luzes? In: _____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Tradução de Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000, p. 335-351.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 11-21.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: _____. **Ação cultural para a liberdade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 9-13.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GAGNEBIN, Jeanne-Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP; Campinas: Editora da UNICAMP, 1994. (Coleção Estudos).

HOUAISS, Antonio; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INTELIGÊNCIA Artificial (A. I. Artificial Intelligence). Direção de Steven Spielberg. Produção de Amblin e Stanley Kubrick. Música de John Williams. Produtoras: Warner Bros. Pictures e Dreamworks Pictures. EUA: 2001. 2 DVDs (146 min.). Son., color.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é “Esclarecimento”? (Aufklärung). In: _____. **Immanuel Kant**: textos seletos. Tradução de Raimundo Vier. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 63-71.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2004.

_____; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 281-295.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

_____. **Nietzsche e a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Una lengua para la conversación. In: Revista Leitura: Teoria e Prática. Ano 23, n. 44, março 2005. Campinas: ALB; São Paulo: Global Editora, 2005, p. 4-11.

LECHNER, Norbert. Estudiar la vida cotidiana. In: _____. **Los patios interiores de la democracia** – subjetividad y política. 2. ed. Santiago: Fondo de Cultura Económica, 1990.

LOBATO, Monteiro. **A barca de Gleyre**. São Paulo: Brasiliense, 1947. (Volume 2).

_____. **Reinações de Narizinho**. 48. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

- LÜDKE, Menga et al. **O professor e a pesquisa**. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2007.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- _____. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.
- MACHADO, José Pedro. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Lisboa: Editorial Confluência, 1956, p. 880.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Caetano Lo Mônaco. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MANGANELLI, Giorgio. **Pinóquio**: um livro paralelo. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução de Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: [s. n.], 1955. v. 1.
- O LEITOR. Direção de Stephen Daldry. Produção de Donna Gigliotti, Anthony Minghella, Redmond Morris e Sydney Pollack. EUA/Alemanha: 2008. 1 DVD (124 min.). Son., color.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.
- PAIVA, Aparecida. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 257-261.
- PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993).
- PINOCCHIO. Direção de Bem Sharpsteen e Hamilton Luske. Produção de Walt Disney Home Video. EUA: 1940. 1 videocassete (88 min.). Son., color.
- PINÓQUIO. Produção de Gianluigi Braschi, Nicoletta Braschi e Elda Ferri. Direção de Roberto Benigni. Itália: Melampo Cinematografica, 2002. 1 DVD (108 min.). Son., color.
- PINÓQUIO 3000. Realizado por Daniel Robichaud. [S. l.]: Filmax, Cinegroupe Productions, 2004. 1 DVD (80 min.). Son., color.
- RESTREPO, Luis Carlos. **O direito à ternura**. Tradução de Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. Guia de leitura de Reinações de Narizinho. Relatório de pesquisa. Rio Claro: UNESP/IB/Departamento de Educação. 2005.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir. Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. In: Cadernos de Estudos da Subjetividade / Núcleo de Estudos da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. Vol. 1, n. 2 (1993). São Paulo. Págs.: 241-251.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002. (v. 1: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência).

SILVA, António de Moraes. **Grande dicionário da língua portuguesa**. Lisboa: Editorial Confluência, 1952, p. 688. v. 4.

SOARES, Magda. 2003. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-48.

SPITZER, Carlos. **Dicionário analógico da língua portuguesa**: tesouro de vocábulos e frases da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Globo, 1953.

SÜSKIND, Patrick. **O perfume**: história de um assassino. São Paulo: Círculo do Livro, 1994.

TORRINHA, Francisco. **Dicionário latino-português**. 3. ed. Edições Maranus, 1945, p. 89; 91-92.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-58.

ZILBERMAN, Regina; BORDINI, Maria da Glória. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez; Brasília: INEP, MEC; Porto Alegre: CPL, PUCRS, 1989.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. São Paulo: Hucitec, 1997.

7. ANEXO I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Conselho Nacional de Saúde, Res. 196/96)

Eu, Carolina Gonçalves, **convido** o (a) seu (sua) filho (a) _____ a participar de minha pesquisa de mestrado, que será desenvolvida de 2007 a 2009.

A participação dele (dela) será importante nesta primeira fase da pesquisa porque, como aluno (aluna), ele (ela) tomará contato com a obra **As aventuras de Pinóquio** de uma maneira divertida, por meio do meu ato de ler a história para ele (ela) e para seus colegas de classe, além de vivenciar uma maneira diferente de entrar em contato com uma obra da literatura infantil e com a possibilidade de trocar experiências com os seus colegas e/ou comigo (a professora) sobre a história.

O meu trabalho tem como objetivo descrever como as crianças desta turma de 2ª série escutam a história e o que elas dizem a partir da mesma.

Farei a leitura de um capítulo por dia do livro **As aventuras de Pinóquio** e, em seguida, convidarei os alunos a dizer algo sobre a leitura do texto. Se houver comentários, eu os anotarei em um caderno para que possa reler depois. Essas falas das crianças servirão para futuras análises. Também registrarei os encontros com máquina fotográfica, filmadora e áudio-gravador.

Esta pesquisa oferece riscos mínimos para o seu filho. Se ele não gostar da atividade de leitura, pode escolher por não participar mais. Espero que ele (ela) goste desta experiência diferente de leitura.

Em qualquer momento durante a realização da pesquisa eu estarei aberta para esclarecer quaisquer dúvidas.

O (a) senhor (senhora) pode decidir que seu (sua) filho (a) não participe desta atividade, em qualquer fase da pesquisa, se desejar.

O senhor também tem a garantia de que eu não tornarei pública a identidade de seu (sua) filho (filha) na pesquisa.

Atenciosamente.

Dados do Representante Legal da criança:

Nome: _____ RG: _____

Sexo: () Masculino () Feminino Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Telefone para contato: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título do Projeto: A escritura da voz: uma experiência na prática de leitura/escuta de **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi, no ensino fundamental

Pesquisadora responsável: Carolina Gonçalves

Função: Estudante de pós-graduação

Instituição: UNESP – Campus de Rio Claro / Instituto de Biociências / Departamento de Educação – 3526-4266

Endereço: Rua 1, n. 688 – Cidade Jardim – Rio Claro (SP)

Telefone para contato: (19) 2111-5683

Orientadora: Profª Drª Maria Augusta H. W. Ribeiro

Representante legal da criança

Pesquisadora

Orientadora

Rio Claro, _____ de _____ de 2007.