

## **A ESCUTA COMO PRÁTICA DE LEITURA: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA**

CAROLINA GONÇALVES SOUZA (UNESP), MARIA AUGUSTA HERMENGARDA WURTHMANN RIBEIRO (UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA).

### **Resumo**

Esta pesquisa agrega algumas inquietações desde a graduação e outras, decorrentes da experiência docente, sobre a escuta como prática de leitura, e que 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 esse referido processo, com alunos de segunda série da E. M. "Profª Diva Marques Gouvêa" (Rio Claro, SP). Para tanto, tracei como metodologia um percurso que agregou algumas características da observação participante e da pesquisa-ação, tais como a observação constante, o registro e a 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 Collodi (2002). Os registros das falas dos alunos sobre a leitura 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, 2002; 2005); a formação da comunidade de leitores (CHARTIER, 1999); a importância da leitura dos clássicos (CALVINO, 2004; MACHADO, 2002); e a importância de realizar uma escolarização adequada da literatura (SOARES, 2003 e outros). Como considerações finais, apresento, inicialmente, alguns apontamentos sobre os objetivos da pesquisa, que considero alcançados. 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.

### **Palavras-chave:**

escuta, prática de leitura, literatura infantil.

Por meio da história da leitura, entendemos que a escuta, decorrente da leitura em voz alta, constitui-se na sua forma inicial e que ela foi-se tornando cada vez menos corrente, devido a uma crescente ocorrência da modalidade da leitura silenciosa. O tema da escuta como prática de leitura tem sido inquietante para nós há tempos.

Paralelamente, havia outra inquietação, decorrente de nossa experiência docente: "por que nossos alunos não nos escutam?" Retornamos à história da leitura para nela encontrar indícios para responder a esta pergunta. Sabemos que os modos de ler se diversificaram ao longo do tempo e que a leitura, ao ser escolarizada, também adquiriu um caráter instrumental, feito sempre da mesma maneira.

Sobre este caráter instrumental, preocupamo-nos com o modo de inserção da literatura na escola, já que somos professoras e diariamente vemos como esta se apresenta no contexto escolar - seu caráter utilitarista está privilegiado ao extremo, em detrimento de sua estética. Concordamos 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 uma, é a disciplina literária que devia ser

salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário" (BARTHES, 2001, p. 18).

Estes questionamentos subsidiaram a elaboração desta pesquisa, que teve como objeto de estudo o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade.

Para viabilizar este estudo, traçamos como objetivo geral "experienciar o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade".

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".

Como participantes, tivemos alunos de segunda série do ensino fundamental de uma escola pública de Rio Claro, com idade entre sete e oito anos.

O percurso teórico-metodológico próprio foi iniciado por leituras sobre a observação participante. Aproximamo-nos desta abordagem pela postura investigativa da observação, que pressupõe o ato da escuta (ligado a nosso 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 nos preocupava o papel do pesquisador nesta abordagem, denominado "observador".

Caminhamos, então, na busca de leituras sobre outra abordagem em que a atuação do professor fosse mais clara: a investigação-ação. 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).

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, nosso objetivo se distanciava destes, pois não prevíamos mudanças efetivas na leitura de mundo (e da palavra) daqueles alunos. Pretendíamos experienciar o processo de escuta de um clássico, sem, no entanto, utilizá-la como um recurso didático, levando as crianças a certas práticas de leitura e escrita mecanizadas pela escola. A intenção era a de escuta de um texto literário.

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

Deparamo-nos 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.

Caminhamos mais um pouco, destacando a importância de o professor ser o pesquisador deste seu micromundo diário. Na condição de professoras e pesquisadoras, inquieta-nos, principalmente, como estão ocorrendo as práticas de leitura e escuta dos alunos. 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.

Próximas de nosso objeto de estudo, tocamos o caminhar à procura destas "janelas", ou melhor dizendo, de outra fronteira, de outro "caminho investigativo[1]": o de propor a experiência da leitura em comum como um dos jogos possíveis do ensinar e do aprender" (LARROSA, 2003, p. 139).

Propusemos, 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 "Profª Diva Marques Gouvêa", de Rio Claro.

Para tanto, criamos em comum acordo com os alunos 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, registradas 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 aproximou de nosso objeto de estudo em dois aspectos: o primeiro diz respeito à "comunidade de leitores" (CHARTIER, 1990; 1991; GAGNEBIN, 1994), pois eram colegas de uma mesma turma que se congregaram em torno de um texto (LARROSA, 2003, p. 143).

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

O percurso teórico foi construído com base nas formulações sobre a 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).

Ligada a esta idéia 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 pessoas, 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).

Essa congregação de pessoas em torno de um texto pode ser considerada a comunidade de leitores de que fala Chartier (1990). No caso desta pesquisa, tratamos 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 embasada por 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).

Podemos 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 esteve ligada à nossa 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). Esta obra foi escrita entre os anos de 1881 e 1883 em forma de folhetim para o *Giornale per i bambini* (periódico italiano infantil). Este gênero contém elementos da oralidade, idéias que "prendem" a atenção do leitor, incitando-o a desejar a leitura do próximo folhetim. Após ser editado em forma de romance, as leituras das ementas (breves introduções dos capítulos) antecipam a história, criando mais um elemento para que o leitor deseje conhecer o próximo capítulo.

Além disso, nossa intenção ao 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). Se nossas 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).

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. 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:

[...] 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).

De que forma, então, poderíamos fazer uma leitura literária na escola sem que esta "castrasse" o leitor em sua experiência estética? Vários autores do CEALE, como Paiva, dão algumas pistas, dizendo que o problema é de natureza metodológica: "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, enfatizamos 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.

Os primeiros contatos com a obra foram marcados por provocações: o livro foi deixado, inicialmente, na beirada da lousa, depois folheado por várias vezes até as crianças o perceberem na classe. Muitas perguntas foram feitas por eles:

- *Que que é esse livro, professora?* (Juliana[2])
- *E esse livro aí, professora, é do Pinóquio?* (Rafael)
- *Você vai contar essa história pra gente?* (Vitor)

- *Vai ter que fazer reescrita?* (Priscila)

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 denotaram 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[3].

Iniciamos a atividade de leitura, após este primeiro contato com a obra. Foi explicado que ninguém precisaria fazer reescrita, nem desenho... Na leitura daquele livro, só seria feito o que eles quisessem. E que eles também poderiam falar o que quisessem, se assim desejassem. A abertura estava colocada: não havia normas[4] para a leitura daquele texto.

Combinamos, então, que seria feita a leitura de um capítulo por dia, totalizando os trinta e seis capítulos, no decorrer da aula, de acordo com a vontade do grupo (por exemplo, um pedido dos alunos foi que a leitura não se iniciasse muito tarde, ao final da aula, pois poderia não haver tempo para conversar sobre o capítulo do dia).

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 ao pé da lousa, encostados uns nos outros, sentados ao chão.

Um outro aspecto a ser ressaltado é o do conhecimento da obra: na leitura do quarto capítulo[5], Renan, apresentando uma compreensão da estrutura da obra, diz:

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

Ao responder afirmativamente, percebemos 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.

No decorrer das leituras, percebemos um fato interessante: um dos alunos achava uma tradução de Raul de Polillo para **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi. Este livro foi muito requisitado pelas crianças durante as leituras posteriores, pois queriam acompanhar o texto naquela tradução.

Outro fato interessante foi a brincadeira surgida durante a leitura do capítulo dezoito[6]. Guilherme brincava de ser Pinóquio. Um lápis que segurava pela ponta fazia, agora, as honras para que sua criatividade se fizesse presente: "[...] 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.

Foi por meio da transformação e da criatividade que a brincadeira aconteceu: tempo verbal "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.

A leitura do último capítulo[7] da obra foi marcada por outras atividades que os alunos quiseram realizar - desenhos, pinturas e modelagem de massinha, tendo a história como tema.

Nosso objetivo geral foi o de experienciar o processo de escuta de um texto literário como prática cultural de aprendizagem pela oralidade. Pensamos que este objetivo foi alcançado, pois o registro dos acontecimentos diários demonstrou a possibilidade da obra ecoar nas subjetividades 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.

Pensamos que os objetivos específicos também foram alcançados. O primeiro, 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. Reserva de tempo garantida na negociação, sem conflitos. 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. 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, 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. 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 interessam. E o sexto objetivo, 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. O estudo de nosso 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 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.

## REFERÊNCIAS

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

BENJAMIN, W. **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, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1997.

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

CAVALLO, G.; CHARTIER, R. (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, M. de. **A cultura no plural**. Tradução de Enid Abreu Dobránszky. 5. ed. Campinas: Papyrus, 2008.

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

CHARTIER, R. **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.

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

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

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

FREIRE, P. 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.

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

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

\_\_\_\_\_; ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Ática, 2002.

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

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

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

MACHADO, A. M. **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.

PAIVA, Ap. Estatuto literário e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 257-261.

SOARES, M. 2003. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 17-48.

WALTY, I. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 49-58.

---

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

[2] Os nomes dos alunos foram trocados por outros.

[3] Estes dados podem ser encontrados na dissertação de Mestrado "A escritura da voz: uma experiência de leitura/escuta de **As aventuras de Pinóquio**, de Collodi, no ensino fundamental", de Carolina G. Souza.

[4] Haveria apenas as normas que colocamos para a leitura em voz alta, considerando o tom de voz e o uso teatral da língua.

[5] Segue a ementa do quarto capítulo: "A história de Pinóquio com o Grilo-Falante, em que se vê como os meninos maus detestam ser repreendidos por quem sabe mais do que eles" (COLLODI, 2002, p. 19).

[6] Ementa do capítulo 18: "Pinóquio encontra novamente a Raposa e o Gato, e vai com eles semear as quatro moedas no Campo dos milagres" (idem, p. 74).

[7] Ementa do último capítulo: "Finalmente Pinóquio deixa de ser uma marionete e se torna um menino" (COLLODI, 2002, p. 179).