

Diferentes agrupamentos durante a leitura de obras de José Saramago: reflexões sobre uma mediação literária

Different groupings during the reading of José Saramago's works: reflections on a literary mediation

Miruna Kayano Genoio é mestre em escrita e alfabetização pela Universidade de La Plata, Argentina, especialista em Alfabetização pelo Centro de Formação da Escola da Vila e graduada em pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). É orientadora pedagógica no Espaço Ekoa.

Contato: mirunagenoio@gmail.com

Resumo

Este relato de experiência reflete sobre a organização e realização de uma sequência de leitura de obras de José Saramago, criadas/editadas para o público infantil, em uma turma multietária dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O contexto formado por crianças de diferentes idades, bem como o desafio linguístico do autor selecionado, colocou em destaque a importância de um planejamento cuidadoso das situações de mediação de leitura em sala de aula, para assim explorar diferentes formas de potencializar a interação entre as crianças da turma, e delas com os textos apresentados. **Palavras-chave:** Mediação de leitura. Educação multietária. Práticas de leitura literária na escola. Interação.

Abstract

This experience report reflects on the organization and realization of a sequence of reading books by José Saramago, created/edited for children, in a multi-age group in the



early years of Elementary School. The context formed by children of different ages, as well as the linguistic challenge of the selected author, highlighted the importance of careful planning of reading mediation situations in the classroom, in order to explore different ways of enhancing interaction between children of the class, and of them with the texts presented.

Keywords: Reading mediation. Multi-age education. Literary reading practices at school. Interaction.

Introdução

A escola é um espaço de enorme complexidade e que viveu nos últimos anos, especialmente em 2020 e 2021, inúmeros desafios diante da retirada de um de seus pilares mais importantes: a presencialidade. Diversos aspectos ainda merecem importantes reflexões a partir da vivência do ensino virtual, usado como recurso para enfrentar os efeitos educacionais da pandemia da Covid-19, mas vale destacar que uma discussão muito importante nesse contexto foi refletir o quanto a aprendizagem escolar vai além de conteúdos específicos e conhecimentos selecionados previamente para serem trabalhados ao longo das trajetórias escolares. Aprender significa interação, com professores e professoras, e entre estudantes. Aprender significa oferecer oportunidades para refletir e compartilhar sobre o que foi feito, não só para fazer e executar. Aprender é estar em um espaço comum e socializador de transformação de conhecimento.

Mas o que fazer com estas constatações depois de voltarmos “ao normal”? Após a vacinação de grande parte da população que permitiu o retorno às escolas, trata-se de simplesmente voltar ao que ficou interrompido? Como podemos retomar nossos processos de ensino e aprendizagem construindo novas e importantes reflexões para o contexto educacional?

Na verdade, a necessidade de reflexão e transformação é urgente, não só para aprendermos com essa experiência, que tanto permitiu analisar socialmente a importância da escola em variados aspectos do desenvolvimento de crianças e jovens, mas também porque, muito antes da pandemia, já existiam pesquisadores apontando para a necessidade de ampliarmos as ideias, algumas bastante arraigadas, de uma educação que segue habitualmente os mesmos preceitos e organização homogênea dos envolvidos.



Nesse sentido o trabalho da investigadora Flávia Terigi (2010), sobre cronologias de aprendizagem, e aprendizagens que ela chama de “monocrônicas”, é fundamental para todos que desejam refletir sobre o que há de tão arraigado no sistema escolar que muitas vezes impede de refletir e elaborar novas formas de organização das aprendizagens:

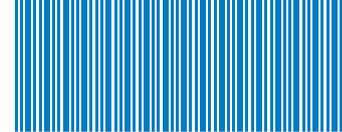
Quando falamos de aprendizagem monocrônica estamos falando da ideia de que é necessário propor uma única sequência de aprendizagem para todos os membros de um grupo escolar e sustentá-la ao longo do tempo de tal forma que, no final de um processo mais ou menos prolongado de ensino, o grupo de alunos aprendeu as mesmas coisas. (...)

Bem, a monocronia está em crise. Por muito tempo no caso de turmas multisseriadas das escolas rurais este sempre foi um problema. Porque os professores foram treinados para desenvolver a aprendizagem monocrônica e, quando estamos no comando de uma turma multisseriada, temos que manejar simultaneamente várias cronologias, e a verdade é que é muito difícil para quem foi treinado em monocronia, desenvolver cronologias em simultâneo. (TERIGI, 2010, pp. 16 e 17).

Diante desse desafio de repensar as estratégias e formas de organização do ensino escolar, pensando sobretudo em como a escola pode ser um ambiente no qual a diversidade de saberes e de trajetórias dos estudantes favoreça o desenvolvimento de ambientes mais acolhedores das diferenças e das possibilidades, torna-se relevante refletir sobre projetos de ensino, buscando com isso construir saberes coletivos e compartilhados que contribuam com possíveis avanços na maneira de pensarmos a escola.

Assim, relatamos aqui as reflexões sobre alguns aspectos da experiência que vem sendo realizada em uma escola particular da zona oeste de São Paulo, que depois de mais de 20 anos de experiência com turmas multietárias no cuidado e formação de bebês e crianças de zero a 3 anos, começou a ampliar a trajetória oferecida na instituição, para em 2022 iniciar o Ensino Fundamental também por meio de turmas multietárias, organização que costuma ser menos habitual ao pensar os processos de ensino e aprendizagem nesse segmento da escolaridade.

No projeto político e pedagógico (PPP) da escola, atualizado em 2021, coloca-se que essa proposta de realizar a organização multietária em toda trajetória escolar está relacionada a princípios importantes sustentados pela instituição:



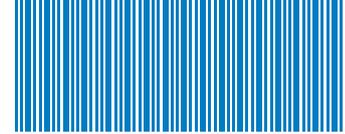
Considerando nossos ideais e propósitos, entendemos que organizar os estudantes por idades, de forma segmentada por séries, onde a homogeneidade está a serviço de um ensino uniforme não faria sentido. Apostamos em grupos heterogêneos de trabalho que oportunizam interações entre pares com idades e experiências distintas, permitem que os estudantes assumam papéis diferenciados ampliando a noção acerca de si e do outro; promovem a ampliação de seus parâmetros de relações sociais; favorecem a autorregulação por meio das situações interativas diversificadas e possibilitam o desenvolvimento de atitudes de respeito pelos ritmos e processos individuais. (EKO, 2021, p. 46).

Ter essas intenções em seu PPP, porém, não significa que todos os desafios estejam resolvidos, já que colocar em andamento a organização de uma proposta pedagógica tendo na mesma sala de aula crianças com idades e trajetórias diferentes significa, como Flávia Terigi refletiu, colocar em prática uma forma de lidar com o ensino que não é parte fundante de como costuma-se pensar os processos de ensino e aprendizagem baseados em organizações mais habituais, seriadas.

Foi nesse contexto que, como professora dessa primeira turma multietária do Ensino Fundamental, tive de refletir sobre quais saberes construídos em minha prática de mais de 15 anos de atuação pedagógica, em uma lógica seriada, poderiam ser alicerces importantes para as decisões que precisariam ser tomadas em um contexto multietário, e quais novos conhecimentos e possibilidades poderiam ser desenvolvidos para organizar os variados processos pedagógicos de minha turma.

Organizando o planejamento semanal

Um dos primeiros desafios quando começamos o trabalho com a turma do Manjerição, nome dado ao agrupamento de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, foi organizar o planejamento semanal, distribuindo as atividades ao longo do dia e da semana a partir da diversidade do grupo. Por meio do currículo da instituição, previamente elaborado por uma equipe de assessores pedagógicos, partimos da premissa de termos momentos coletivos, de trabalho com o grupo todo, e momentos nos quais as crianças seriam agrupadas por diferentes conhecimentos e necessidades, podendo ser organizadas em agrupamentos seriados, pensando no trabalho com alguns conhecimentos específicos previstos no currículo.



Diante dessa ampla gama de possibilidades, organizar o planejamento das atividades da semana constituiu-se como um desafio reflexivo, já que significava analisar as necessidades presentes no grupo, as metas previstas para as propostas de aprendizagem e colocá-las em prática analisando também os agrupamentos mais favoráveis, considerando-se as interações no grupo. Notei, muito rapidamente, que o fato de ter na mesma turma crianças de duas séries diferentes me colocava de forma muito imediata a refletir constantemente sobre agrupamentos, considerando quais reflexões seriam possíveis para todos, quais eram mais específicas de alguns grupos, e sobretudo qual seria a melhor forma de realizar a mediação pedagógica.

Uma das decisões tomadas diante desse contexto de novidades pedagógicas e estruturais foi manter o momento diário de leitura literária por meio da professora como uma situação na qual toda a turma estaria reunida, sem organização por idade ou conhecimentos específicos, favorecendo com isso a troca de visões entre todas as crianças do grupo. Tendo já vivenciado algumas experiências pontuais de mediação de leitura em agrupamentos diversificados com crianças de diferentes idades, partia da convicção de que no âmbito da formação do leitor literário seria muito potente ter a presença dessa grande diversidade de crianças e de experiências leitoras, e que o grupo todo reunido favoreceria aspectos importantes destacados pela pesquisadora de literatura Teresa Colomer (2007):

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidade mútuas. (p. 143).

Efetivamente, esse momento de leitura de diversas obras literárias foi muito produtivo para o grupo, pois existia uma troca constante entre as crianças por meio de suas diferentes interpretações, pautadas em suas experiências específicas, e foi possível observar como foram compreendendo as camadas de construção de significados de cada uma, por meio de trocas e conversas a respeito das obras lidas. Analisando esses momentos, algumas constatações puderam ser feitas a partir da reflexão da própria prática, necessária para compreender e organizar um projeto pedagógico diferenciado.



Um primeiro ponto importante para planejar as leituras foi refletir sobre o posicionamento das crianças diante das obras que eram lidas, ou seja, como estavam caminhando dentro do importante tema da recepção leitora já que

Sabemos que as obras literárias estão deliberadamente desenhadas para produzir efeitos determinados no leitor (intriga, emoção, prazer estético, projeção etc.) e que o autor estabelece seu sentido orquestrando um cuidadoso equilíbrio de dados e vazios de informação que o leitor deverá inferir e relacionar. (COLOMER et al., 2018, p. 167).

Assim, em uma primeira observação, foi possível notar que um grupo, em sua maioria composto por crianças mais velhas da turma, fazia seus comentários sobre as leituras literárias sempre mantendo o foco nas ações explícitas desenvolvidas em cada narrativa, trazendo explicações mais lógicas, concretas e imediatas para as questões trazidas durante a conversa literária, dizendo, por exemplo, que um personagem estava com o rosto triste por não saber jogar futebol ou por sentir dor, mas sem levantar possibilidades mais subjetivas, como a insegurança diante da ausência do pai ou mesmo da lembrança da experiência negativa com um jogo anterior.

Outro grupo de crianças, formado por crianças mais novas, pelo contrário, parecia mostrar maior abertura para mergulhar em conversas imaginativas, menos ancoradas unicamente no texto, criando hipóteses variadas diante das conversas sobre as obras literárias. Nesse grupo estavam crianças que, diante de uma narrativa sobre brincadeiras em um jardim, por exemplo, não só percebiam os sonhos e imaginações dos personagens, como acabavam falando bastante de si mesmas, de seus sonhos e de suas vontades, o que enriquecia a conversa, mas também, por vezes, acabava desviando a atenção da narrativa em si.

Um terceiro grupo de crianças, formado tanto por crianças mais velhas quanto mais novas, parecia conseguir flutuar bem entre diferentes formas de interpretar as obras, ora falando da narrativa em si, apoiando-se nos acontecimentos mais claramente descritos, ora trazendo elementos para além da obra, com aspectos mais interpretativos e imaginativos. Nesse contexto foi possível constatar que essas crianças puderam contribuir para a aproximação de visões dos diferentes colegas da turma, já que tanto faziam comentários mais objetivos, como conseguiam pensar em hipóteses e imaginações da leitura, mas com certo controle, sem afastar-se tanto da narrativa apresentada.



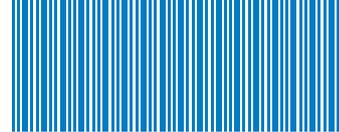
Considerando a complexidade da recepção leitora e sabendo que o caminho interpretativo de cada leitor é único, essa análise não buscava garantir a constituição de uma única forma de ler, ou mesmo afastar a criança de sua maneira particular de adentrar nas leituras, mas sim foi um ponto de partida para uma reflexão sobre possíveis caminhos de integração entre as crianças que pudessem enriquecer a experiência de leitura literária.

Assim, após três meses de observação dessas dinâmicas de leituras entre todo o grupo, considerei que seria importante também explorar formas diferenciadas de agrupar as crianças nas leituras literárias, permitindo com isso pensar na integração de saberes, assim como construir diferentes estratégias para a mediação leitora. Existia uma hipótese, nesse momento, de que realizar as leituras em outros agrupamentos que não só o grupo todo reunido permitiria aprofundar e conhecer ainda mais as possibilidades de interpretação leitora das crianças da turma. Assim, organizamos a seguinte dinâmica das leituras literárias semanais:

- 1 vez por semana: leituras em meio grupo, com as crianças agrupadas por faixa etária;
- 1 vez por semana: leituras em meio grupo, com as crianças em grupos de idades diferentes, mas com menos componentes do grupo;
- Demais momentos de leitura semanais: manutenção das leituras realizadas no grupo todo.

A nova organização do planejamento semanal de leituras mostrou-se potente para o desafio de ajustar a mediação de leitura em um grupo multietário, já que permitiu acompanhar mais de perto as interpretações pessoais das crianças e também favoreceu uma troca interpretativa mais intensa na turma, uma vez que em grupos menores dialogavam de forma mais direta com as ideias levantadas por seus colegas. Essa intenção de buscar um espaço de elaboração pessoal de cada leitor ou leitora é central quando pensamos que

A recepção é um tema chave de investigação no âmbito da formação literária das crianças, porque, se um texto se interpreta a partir dos esquemas mentais, a emotividade ou a experiência de vida e de leitura de cada leitor, é evidente que não apenas nos interessam as obras, como também a maneira pela qual as crianças se apoiam nelas para construir o sentido em sua mente. (COLOMER et al, 2018, p.168).



Sendo uma experiência ainda inicial, seria necessário investigar mais profundamente o impacto dessa diversidade de idades e de formas de leitura para certificar sua contribuição na formação leitora de cada criança, mas em um primeiro olhar ficou claro que esse ambiente multietário proporcionou uma reflexão intensa sobre formas de realizar a mediação literária, e também permitiu que a turma participasse de experiências muito variadas de apreciação dos textos compartilhados. Vale destacar que a dinâmica de alteração frequente no agrupamento de leitura literária não pareceu trazer estranhamento às crianças, que, por estarem em um contexto de convívio de duas séries diferentes, lidam de forma frequente com maneiras variadas de realizar as propostas pedagógicas.

A leitura literária em jogo: a entrada de José Saramago

De forma a tornar mais concreta a experiência desta organização pedagógica, compartilho a realização de leituras realizadas no mês de novembro de 2022, de obras do autor José Saramago. Tal sequência não estava previamente definida no currículo da instituição, ou seja, a elaborei durante o ano letivo, a partir da experiência de observação dessas possibilidades variadas de leituras em uma turma multietária.

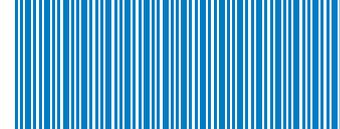
Nascido em 16 de novembro de 1922 em Azinhaga, povoado a cerca de cem quilômetros da capital de Portugal, Lisboa, José Saramago passou a escrever, a partir de 1970, diversas obras que hoje em dia são consideradas obras-primas da literatura, tendo recebido inclusive o Prêmio Nobel da Literatura¹. Suas obras, sobretudo destinadas ao público adulto, foram publicadas em diversos países e são consideradas um grande patrimônio da literatura mundial. Não há dúvidas de que se trata de um autor de renome, mas conhecido sobretudo pela densidade de suas narrativas e um uso bastante expressivo da linguagem e de recursos linguísticos, e não tanto pelo acervo criado para o público infantil.

De fato, sua última esposa, Pilar del Ríó, afirmou em entrevista concedida em 2018² que:

José Saramago não foi um leitor de livros infantis, talvez isso explique o seu pouco interesse no assunto. Começou a ler livros “para adultos” ainda muito jovem e costumava defender que não havia problema em uma

¹ Informações retiradas do site da Fundação José Saramago: Biografia - Fundação José Saramago (josesaramago.org) (acesso em 07.01.2023)

² Saramago: uma década de ausência - Blog da Letrinhas (acesso em 06.01.2023)



criança ler um livro sem entendê-lo plenamente. Numa segunda leitura já entenderão mais, assim se forma um leitor. Em linhas gerais, e disse isso muitas vezes, não era partidário da chamada “literatura infantil”, embora reconhecesse que era um primeiro passo.

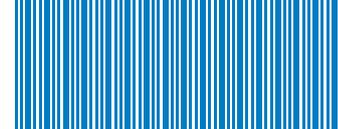
Nesse sentido, muitos dos seus livros, hoje acessíveis para as crianças, não foram pensados para este público, já que se por um lado “A maior flor do mundo” (2001) foi uma obra realmente pensada como uma história infantil, outras de suas publicações, como “O silêncio da água” (2011) e “O lagarto” (2016), foram retiradas de obras pensadas para o público adulto, de forma póstuma, ou seja, não idealizadas para o público infantil pelo próprio autor. Além das três obras acima citadas, a sequência incluiu “Uma luz inesperada” (2021), publicada recentemente e editada para o público infantil.

Ao organizar a sequência de leitura, partindo da análise das obras, foram planejados momentos de pausa e abertura de conversas literárias, buscando favorecer a aproximação da turma multietária a narrativas com características distintas das obras lidas até aquele momento, já que os títulos selecionados são especialmente marcados por um uso linguístico mais refinado, de contemplação e suspensão da ação. As obras também apresentam as esperadas marcas de uso do português originário de Portugal, país de origem do autor, que especialmente no caso de “Uma luz inesperada” apresentou desafios específicos para as crianças falantes do português utilizado aqui no Brasil.

A proposição da sequência: algumas decisões

De maneira a apresentar um panorama geral da sequência sobre as obras de José Saramago, estão listadas abaixo a ordem das leituras realizadas e algumas decisões que foram tomadas previamente, que não poderão ser todas aprofundadas neste relato, mas que merecem menção:

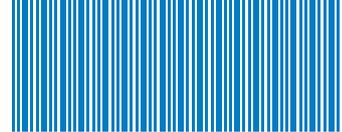
Etapas de leituras	Foco central
1. Roda de conversa sobre o autor José Saramago a partir da leitura do relato presente no livro “O silêncio da água” (2011).	<ul style="list-style-type: none"> • Aproximar as crianças do autor, levantando hipóteses sobre as leituras; • Discutir e refletir sobre diferenças entre o uso do português de Portugal e do Brasil.



2. Leitura de “O silêncio da água” (2011)	<ul style="list-style-type: none"> • Pergunta norteadora: Qual foi a memória de infância que apoiou esta história? Se você fosse escrever a partir de sua memória, sobre qual escreveria?
3. Leitura de “Uma luz inesperada” (2021)	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar pela leitura da mensagem inicial do livro de que a escrita foi mantida no português de Portugal, pedindo a atenção das crianças às palavras diferentes; • Pergunta norteadora: O menino estava passeando ou trabalhando? Já fizeram algo parecido com o que ele fez?
4. Leitura de “O lagarto” (2016)	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do que já leram até agora e o que já sabem sobre José Saramago; • Pergunta norteadora: De onde apareceu este lagarto? Vocês já viveram algo parecido?
5. Leitura de “A maior flor do mundo” (2001)	<ul style="list-style-type: none"> • Após a leitura projetar o curta metragem sobre o livro; • Pergunta norteadora: Qual a diferença de contar em livro e em vídeo? Algo mudou na história para você?
6. Registro final	<ul style="list-style-type: none"> • Roda de conversa retomando as leituras e ouvindo as impressões do grupo sobre o que leram; • Proposta de registro final escrito sobre o livro que mais gostaram e registro em desenho do trecho, com justificativa.

O maior desafio na elaboração da sequência foi pensar na ordem das leituras, analisando qual poderia ser um suporte para a seguinte, e se o ideal seria iniciar por aquelas com narrativa mais clara e acessível, como “O lagarto”, para que as crianças pudessem ter uma participação imediata mais efetiva nas leituras, ou se seria adequado iniciar por “Uma luz inesperada”, a mais desafiadora das leituras. Finalmente optou-se por realizar um caminho intermediário, iniciando por “O silêncio da água”, fazendo as demais leituras após este título e finalizando com “A maior flor do mundo”, pensando na dinâmica do grupo naquele momento, que tendia a ter maior interesse nos começos da sequência, e também pela possibilidade de iniciar as leituras nos agrupamentos menores, em meio grupo. É válido destacar que outras possibilidades de ordem nas leituras podem ser analisadas e comparadas, o que enriquecerá futuramente a reflexão que aqui se realiza.

A análise de uma sequência literária abre inúmeros caminhos reflexivos, pois diante de tantos leitores e suas interpretações é possível adentrar em muitas discussões sobre como determinada obra abriu espaços específicos neste complexo espaço de formação leitora. Não podemos deixar de recuperar uma definição bastante precisa de Graciela Montes (2020) que destaca como



Ler é basicamente - em seu “grau zero”, digamos - adotar a posição de leitor. Isto é, retirar-se um pouco diante daquilo que nos intriga, nos provoca e nos desconcerta, e a partir daí, desse retiro, recolher indícios e construir sentido, fazer uma conjectura, um sentido mais ou menos habitável, que torne “o que está aí”, sempre enigmático e mudo, mais compreensível, mais acolhedor, mais tolerável e mais próprio. Não podemos lidar com o outro ou com nós mesmos sem construir significações. (p. 224).

Nessa definição manifesta-se a complexidade da construção do processo de leitura, processo este que precisa ser analisado continuamente pelos mediadores de leitura para que seja possível favorecer o desenvolvimento da formação do leitor literário, mais ainda quando pensamos em uma leitura coletiva, em espaço escolar, pautado por suas redes específicas de significado. Assim, foram selecionados de cada leitura alguns aspectos de destaque considerados importantes ao compartilhar este percurso bastante novo, tanto pelo autor, que ainda não tinha sido trabalhado por mim em contexto escolar, tanto pela configuração do grupo, que, conforme já foi mencionado, é parte de um contexto de turmas multietárias no Ensino Fundamental. Espera-se, assim, com esta reflexão durante a ação, jogar luz às muitas possibilidades pedagógicas que surgem quando há espaço para criação e elaboração autoral de professores e professoras.

O silêncio da água: primeira aproximação à linguagem de José Saramago

Essa primeira leitura foi realizada com o grupo organizado de forma seriada, ou seja, realizei a leitura duas vezes, uma com as crianças de 1º ano e outra com as crianças de 2º ano. Ao compartilhar com o grupo informações sobre o autor José Saramago, nenhuma criança tinha qualquer referência sobre ele ou sobre sua obra, e mesmo quando se mencionou sobre o país onde nasceu, Portugal, a turma não trouxe maiores referências além da informação sobre ser outro país no qual se fala o português. Curiosamente essa menção ao idioma semelhante ao do Brasil surgiu apenas no grupo das crianças mais velhas da turma.

A leitura foi ouvida com bastante interesse pelo grupo, especialmente complementada pela observação das interessantes ilustrações de Manuel Estrada, pautadas pelo colorido e uso de técnicas de pintura e colagem. A compreensão do enredo sobre um dia de pescaria na vida de um menino mostrou-se muito acessível para ambos os grupos, mas foi interessante observar algumas diferenças de análise em dois pontos específicos da narrativa.



Um dos trechos da narração, feita em primeira pessoa, colocou em jogo um ponto destacado por Teresa Colomer quanto ao lugar de importância da palavra dentro de uma apreciação leitora. Assim, é fundamental considerar que

Quando pensamos na linguagem literária, sem dúvida nenhuma o primeiro que costuma vir à nossa mente é essa capacidade de sugestão poética que, subitamente, nos faz prestar atenção às palavras em vez de deslizar-nos através delas como se fossem transparentes. (COLOMER et al, 2018, p. 73).

E este não deslizar na palavra ocorreu no trecho “ajustar contas definitivas com o monstro” (p. 12), em um momento no qual já tinha sido possível observar que se tratava do enfrentamento com um peixe grande, o que para as crianças do 1º ano trouxe alguns questionamentos, sobre o uso da palavra “monstro”. Uma das crianças chegou a dizer de forma explícita que o autor não devia referir-se ao peixe dessa forma pois poderia assustar outras pessoas, já que um monstro é algo muito mais assustador que um peixe. A partir desse questionamento acabamos conversando sobre os monstros que conheciam, quais os assustariam mais e de quais acham que não teriam medo, assim como os motivos que pensavam para o uso dessa terminologia quando o menino estava simplesmente pescando. O interessante foi observar que na segunda leitura, com as crianças de 2º ano, esse trecho não trouxe qualquer questionamento.

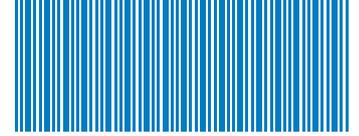
Outro ponto que trouxe percepções diferentes entre os dois grupos ocorreu no final da narrativa, quando o menino relatou sua tristeza ao não conseguir pescar novamente o grande peixe que fugiu de seu anzol, algo que pelo texto entendemos que efetivamente não ocorreu, mas que pela ilustração de Manuel Estrada abriu espaço para outras interpretações:



Ilustração do momento no qual tentava pescar novamente o grande peixe (P. 19)



Ilustração do momento em que decide voltar para casa sem conseguir pescar o peixe (P. 23)



Essa possível interpretação mais literal da imagem, na qual o menino possivelmente estaria em cima do peixe que tanto tentava pescar, algo que pelo texto percebe-se que não ocorria, foi trazida muito fortemente no grupo do 2º ano, no qual uma das crianças falou muito rapidamente que “o menino não conseguiu pescar porque estava em cima do peixe e nem percebeu”. As demais crianças concordaram com a afirmação e foi interessante observar que por um lado mantinham um olhar objetivo do que a ilustração relatava, mas por outro não conseguiram manter essa mesma objetividade para analisar como seria possível o menino estar em cima do peixe e ainda assim andar para casa com sua vara de pescar.

A discussão sobre essa questão não surgiu no grupo do 1º ano, que fez comentários ao observar a ilustração do grande peixe, mas sem questionar que o menino estaria em cima dele, apenas traziam percepções de que realmente seria muito difícil pescar um animal tão grande, e sobretudo ficaram mais tempo refletindo sobre a expressão “o silêncio da água”, que surge nesse momento da narrativa, e que, ao ser o título do livro, foi bastante destacada pelas crianças. A turma mostrou nesse momento a postura já relatada inicialmente, de contemplar mais momentos da leitura, pois ficaram bastante tempo nesse trecho, apenas conversando sobre o silêncio da água, como seria, onde poderiam ouvi-lo etc. A mesma discussão não teve tanto impacto com as crianças mais velhas, que prosseguiram muito rapidamente para pensar no menino em cima do peixe.

Uma luz inesperada: uma linguagem mais complexa

Sem dúvida a leitura do título “Uma luz inesperada” foi a mais desafiadora da sequência, tanto pela presença destacada de palavras mantidas no português de Portugal, como pela própria estruturação da narrativa, marcada por uma linguagem mais poética, menos descritiva quanto aos fatos, e muito mais pautada nas sensações e sentimentos dos personagens. Essa leitura foi feita com a turma também organizada em grupos menores, com metade da turma, mas diversificado, ou seja, com a presença tanto de crianças de 1º quanto de 2º ano, organização pensada para favorecer a troca de visões e com isso tendo a intenção de apoiar a interpretação e fruição da obra. No entanto, mesmo em um grupo diverso, foi possível notar uma maior dificuldade de mergulho e reflexão sobre a narrativa por parte das crianças mais novas,



que em diversos momentos da leitura pareciam distanciar-se ou distrair-se, e não realizaram tantos comentários como era mais habitual em outras situações.

Nesse caso foi muito interessante realizar a leitura em um agrupamento menor, que permitia uma interação mais próxima na mediação da professora com as crianças, e entre as crianças, pois em muitos momentos era preciso retomar e conversar um pouco sobre o que estava acontecendo. Na leitura desse título as crianças mais velhas acabaram ocupando um lugar de maior destaque na realização de uma certa “tradução” da linguagem escrita para a compreensão por parte do grupo, sobre o que estava sendo relatado. O trecho abaixo é um exemplo do desafio linguístico dessa obra:

Era quase noite fechada quando chegámos à quinta onde ficaríamos para o dia seguinte. Metemos os animais num barracão e comemos o farnel leve, perto de uma janela iluminada, porque não tínhamos querido entrar (ou não nos deixaram?). Enquanto comíamos, veio um criado dizer-nos que poderíamos dormir na cavalaria. Deu-nos duas mantar lobeiras e foi-se embora. (SARAMAGO, 2021, p. 14).

A discussão inicialmente planejada na sequência, sobre indagar se o menino protagonista estaria passeando ou trabalhando, não gerou interesse por parte de nenhum dos dois grupos, e em uma primeira análise pareceu vir de uma dificuldade de entender o que seria o trabalho em foco, dos camponeses que precisam levar, andando, os animais para uma feira, talvez fruto do desconhecimento contextual da turma, formada por crianças com maior experiência urbana do que rural. O ponto que gerou maior discussão foi a pergunta sobre a luz inesperada, pois nos dois grupos as crianças quiseram relatar suas experiências semelhantes, trazendo situações nas quais também observaram uma luminosidade relevante.

É interessante comentar que no primeiro grupo optei por iniciar a leitura perguntando sobre o que seria uma luz inesperada, o que gerou a necessidade de explicar o termo “inesperada”, e ao notar que na narrativa menciona-se explicitamente o trecho que dá título a essa obra, acabavam repetindo seus relatos iniciais sobre a luz. Diante disso, na segunda leitura optei por não fazer essa discussão inicial e deixei para realizá-la apenas no momento específico da narrativa no qual o termo é mencionado. Nesse segundo grupo não foi necessário oferecer qualquer explicação ao termo “inesperada”.



O maior desafio para adentrar nas discussões e conversas literárias desse título pode ser fruto justamente da dificuldade que o texto em si apresentava para as crianças, que colocaram todo seu esforço na compreensão do enredo, uma ação que requer bastante intencionalidade da mediação leitora, mas que é essencial para a formação do leitor literário, que certamente irá se deparar com textos desafiadores em sua trajetória leitora. Como reforça Colomer (2007), “talvez resulte adequado usar pontualmente um texto fora de seu alcance, inclusive com a deliberada intenção de aumentar suas expectativas sobre o que pode ser entender um texto com maior profundidade” (p. 67).

“O lagarto”: uma leitura bastante marcante

A leitura de “O lagarto” abriu os momentos de leitura com o grupo completo, uma possibilidade importante para analisar como a turma lidaria com as novas leituras após as mediações em grupos menores. Em um primeiro momento foi curioso constatar que as crianças começaram a trazer relatos de casa sobre o autor José Saramago, dizendo que ao comentarem com suas famílias sobre as leituras souberam que pais e mães tinham lido obras do mesmo autor, mas que eram livros bem mais longos e sem nenhuma ilustração. Uma das crianças trouxe de casa o exemplar “O evangelho segundo Jesus Cristo” (1991) para mostrar o livro do autor que sua mãe tinha em casa, apontando a diferença na quantidade de páginas daquela obra, em relação às leituras que estávamos realizando.

Nessa terceira leitura o envolvimento do grupo foi muito intenso, tanto pelo envolvimento com a narrativa em si, que trata do surgimento inesperado de um lagarto no meio da cidade, quanto pelas xilografias de J. Borges que ilustram o livro e que trouxeram uma grande interrogação para as crianças, sobre o motivo de ele ter retratado o lagarto de formas tão diferentes ao longo da narrativa. Esse ponto suscitou algo que já tinha sido vivenciado na leitura de “O silêncio da água”, na qual algo que não está presente na linguagem escrita acaba tornando-se um foco de indagação em razão da ilustração selecionada pela obra. Vale a pena observar algumas das representações do lagarto apresentadas nesse título:



P. 4



P. 8



P. 14



P. 20

O interessante é que essa variação nas ilustrações deu suporte para uma discussão intensa nesta narrativa: quem é este lagarto? Por que ele surgiu na cidade? O que será que podemos pensar sobre ele? Sua transformação física não é algo mencionado no texto, mas sim textualmente fica explícita a construção de um personagem que é diretamente atacado sem um motivo claro além de sua aparência, e que vai mostrando-se de diferentes formas aos que o observam. Esse ponto foi trazido por uma das crianças mais novas do grupo, que mostrou ao longo de toda a sequência um olhar bastante apurado para elementos que poucas crianças do grupo notavam, mencionando que as pessoas não deveriam ter atacado o lagarto só por ele ter a língua “bífida”, descrição feita no momento do surgimento do animal.

Foi interessante perceber que até aquele momento todos traziam explicações bastante relacionadas a uma suposta maldade do lagarto, tendo ele vindo a mando de uma bruxa, ou para destruir a cidade, com relatos criados sobretudo pelas crianças mais velhas da turma, e que foi a partir da intervenção da criança que questionou a reação exagerada ao lagarto que as demais passaram



a elaborar outras hipóteses. Estaria o lagarto assustado? Seria ele alguém enfeitiçado e estava pedindo ajuda? Que mensagem ele estaria desejando passar? – entre outras possibilidades. Essa troca de visões e certa mudança de direcionamento da reflexão coletiva colocam em destaque que

Um dos caminhos fundamentais para que os leitores aprendam a discutir literatura é a confiança de que suas intervenções serão levadas em conta e de que o professor que coordena a conversa não é o depositário de nenhuma verdade ou conhecimento absoluto sobre os textos escolhidos. Quando o professor apela ao texto para que seja ele quem responda ou que, de qualquer forma, deixe novas questões em aberto, está abrindo caminho para que consolidem sua argumentação com base na materialidade daquilo que as palavras e ilustrações dizem ou silenciam. (BAJOUR, 2010, p. 10).

É válido destacar que, no começo da narrativa, Saramago escreve “*A história é de fadas. Não que elas apareçam (nem eu a afirmei), mas que história há de ser a deste lagarto que surgiu no Chiado?*” (SARAMAGO, 2016, p. 5) e que essa menção ficou bastante marcada para a turma, que trouxe muitos dos conhecimentos construídos a partir de um projeto que ocorria naquele momento, de produção de um livro de contos de fadas, para elaborar suas hipóteses e suas impressões sobre a história do lagarto e sua chegada até a cidade que acabou por atacá-lo e não compreendê-lo.

Nessa primeira leitura coletiva, em um grupo maior do que o reunido nas leituras anteriores, vivenciamos uma troca mais intensa entre as diferentes crianças na turma, com escuta às diferentes vozes, e possibilidades variadas de contribuição das interpretações de umas e outras às questões apresentadas na narrativa, ainda que tenhamos vivenciado novamente algumas crianças mais observadoras do que participantes das trocas realizadas.

A maior flor do mundo: fechamento da sequência

A última leitura da sequência já veio carregada de grande expectativa por parte da turma, que nesse momento mostrava animação com as obras de Saramago, e foi também realizada com todo o grupo. Inicialmente o foco pensado para esse momento seria a comparação entre a escuta de uma leitura em voz alta e o curta-metragem feito sobre o livro, que seria projetado ao final, mas para minha surpresa logo nas primeiras páginas uma



relevante discussão aconteceu diante do relato do autor de não saber escrever histórias para crianças:

As histórias para crianças devem ser escritas com palavras muito simples, porque as crianças, sendo pequenas, sabem poucas palavras e não gostam de usá-las complicadas. Quem me dera saber escrever essas histórias, mas nunca fui capaz de aprender, e tenho pena. (SARAMAGO, 2001, p. 4).

Toda a turma nesse momento ficou mobilizada por essas palavras e mostrou não compreender o sentimento do autor. A fala mais ouvida foi: “*Ué, mas ele escreveu várias histórias para crianças. A gente leu!*”, seguida de muitos relatos semelhantes, que precisaram ser externalizados antes de podermos iniciar uma reflexão sobre o que teria gerado em Saramago essa sensação, esse receio da escrita para crianças. O grupo conseguiu então pensar nesse ponto e passou a analisar o que seria escrever para crianças, trazendo relatos de autores que sob o olhar deles faziam isso muito bem, como Anthony Browne e Lúcia Hiratsuka, que tinham sido foco de sequências curriculares já realizadas ao longo do ano pela turma, e também foram mencionando outros livros preferidos que, em sua visão, seriam bons modelos do que significa escrever para crianças.

Outro ponto importante foi que, a partir dessa reflexão sobre o medo de Saramago de escrever para crianças, foi possível propor uma discussão sobre o recurso utilizado pelo autor para sua escrita, que ganhou destaque e se mostrou marcante para a turma, de retomar suas memórias de infância para criar seus livros. Esse ponto permitiu aprofundar a conexão com a autora Lúcia Hiratsuka, já que pelo estudo da sequência sobre suas obras as crianças tinham também analisado as relações entre as memórias de infância da autora e suas criações literárias.

Vale a pena apontar que essa leitura foi a que trouxe menores variações na participação entre crianças mais novas e mais velhas do grupo, sendo que todas mostraram uma aproximação mais equilibrada aos relatos da narrativa. Também foi possível observar que esse livro foi o que mais intensamente trouxe um contexto mais próximo para o grupo, associado a uma relação com a natureza, com o cuidado com plantas, que é parte do contexto institucional vivido na escola, e que a partir da observação do personagem sobre encontrar uma flor murcha o grupo resgatou diferentes relatos de experiências e percepções vivenciadas no contexto escolar. Essa busca de proximidade entre leitores e texto coloca em destaque que



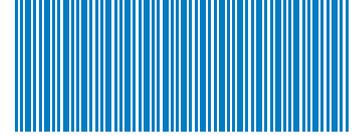
A forma principal que os leitores respondem a um texto é *projetando-se* nele como se o mais fácil para eles fosse assinalar-se no livro (Fittipaldi, 2008). Assim que as crianças formulam respostas emocionais – às vezes somente com gestos – sentem desejos de comunicar as coincidências entre as histórias e suas próprias vidas, mostram empatia com os personagens ou estabelecem relações entre a obra e suas próprias atitudes e sentimentos. (COLOMER et al. 2018, pp. 174 e 175).

Diferentemente do que tinha sido previsto inicialmente, a projeção do curta-metragem sobre o livro, feito por Juan Pablo Etcheverry, com música de Emilio Aragón e produção de Continental Animación, não gerou grandes mudanças de interpretação das crianças, e a discussão sobre a diferença entre contar escrevendo e projetando em filme não teve maiores repercussões no grupo. Foi curioso observar que crianças que vivem uma experiência atual bastante imagética, de muitas fotos e vídeos, mostraram um interesse muito menor no vídeo do que no livro em si.

Considerações finais

Antes de iniciar a sequência de obras de José Saramago escritas/ organizadas para o público infantil, experimentei diversas reflexões sobre o quanto a proposta efetivamente aproximaria as crianças do autor, ou se poderia, pelo contrário, gerar tamanho estranhamento capaz de causar distanciamento desse escritor tão importante para a literatura mundial. Foram necessárias algumas semanas entre as primeiras leituras das obras e a realização da sequência, tempo este utilizado para seguir observando a turma do Manjeriçã, formada por crianças de 1º e 2º ano, e para produzir um documento que pudesse contemplar decisões didáticas importantes, que viabilizassem a proposição da sequência.

O trabalho que finalmente ocorreu acabou coincidindo com a data comemorativa do centenário de José Saramago, e a maior homenagem ao autor aconteceu pela possibilidade de aproximar crianças de 6, 7 e 8 anos de idade às obras que em sua maioria nem foram pensadas para esse público, mas que, por meio de edições cuidadosas e ilustrações bastante delicadas e em diálogo sensível com o texto, foi possível que a turma criasse diversas camadas de aproximação aos títulos do autor português.



O contexto multietário, em plena exploração na instituição na qual a sequência ocorreu, colocou em destaque a necessária análise das diversas possibilidades de leitura, que por sua vez permitiram reflexões muito variadas sobre nuances que podem ser alcançadas dentro da escola quando modificamos agrupamentos e pensamos em estruturas que rompem com a tradicional lógica seriada e de idades semelhantes. Longe de buscar a homogeneidade que tantas vezes é responsável por olhares distorcidos dentro da escola, que acabam por excluir crianças que apresentam outras formas de apropriar-se dos conteúdos, o contexto multietário é uma possibilidade para que professores e professoras possam repensar seus planejamentos e suas formas já habituais de apresentar um trabalho, seja ele de leitura literária, como enfocado aqui, ou mesmo envolvendo outra área de conhecimento.

A riqueza desse tipo de análise e reflexão reflete um olhar importante da atualidade, de rompermos algumas estruturas arraigadas no saber pedagógico que muitas vezes nos levam a fazer continuamente o mesmo, da mesma forma. Assim, ter diante de si o desafio de uma turma multietária e com isso criar percursos específicos para aproximar o autor a cada criança potencializou o olhar central na educação de que

Nós temos que começar a desenvolver saber pedagógico e em particular saber didático que aumente nossa capacidade de desenvolver aprendizagens não monocrônicas mas sim distintas cronologias de aprendizagem. Falar em aprendizagens equivalentes não significa que os percursos tenham de ser exatamente os mesmos para todos. Isso que é lógico e pode ser dito, depois é preciso sustentar com saber pedagógico. E para isso é preciso ensaiar, é preciso investigar, é preciso produzir e é preciso discutir muito. (TERIGI, 2010, p. 18).³

É importante frisar que a possibilidade de reunir crianças de diferentes idades para realizar propostas variadas é algo bastante presente em diversas instituições escolares, e que existem muitos registros de propostas de leitura literária envolvendo crianças de diferentes faixas etárias. No entanto, apesar de já ter realizado e observado mediações de situações com essa configuração, observo que há uma diferença na maneira de integrar interpretações e saberes quando essa união de crianças de idades diferentes ocorre apenas pontualmente, para atividades específicas, e quando acontece como no contexto aqui relatado, como parte estrutural e cotidiana da organização escolar.

3 Tradução livre da autora do relato de experiência.

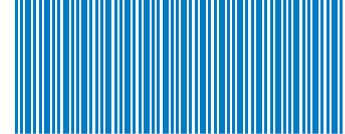


Interagir com crianças em fases de desenvolvimento diferente requer intimidade, proximidade e constância. Foi possível notar o quanto a turma iniciou o ano aproximando-se mais de colegas de idades próximas, e mostrava maior estranhamento quanto aos diferentes, e que foi no cotidiano, na constância, no convívio que novas estratégias e recursos, e mesmo formas de enxergar o outro, foram sendo construídos para permitir não uma junção das crianças de diferentes idades, mas uma integração efetiva, de visões e de modos de desenvolver suas aprendizagens.

Também é válido destacar o quanto a sequência proposta em um contexto de agrupamentos variados representou um espaço de aprendizagem didática para quem realiza a mediação de leitura, reforçando o lugar da professora como uma profissional reflexiva, que precisa contar com estrutura e contexto adequado para explorar possibilidades, analisar desenvolvimentos variados e realizar todo o registro e a documentação que uma educação de qualidade necessita.

REFERÊNCIAS

- BAJOUR, Cecília. **La conversación literaria como situación de enseñanza**. Revista online Imaginaria. La conversación literaria como situación de enseñanza. Argentina. 2010. Acesso em: 10 jun 2023.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros - a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COLOMER, Teresa, *et al.* **Narrativas literarias en educación infantil y primaria**. Síntesis: Madrid, 2018.
- EKO, Espaço. **Proposta pedagógica para uma escola integral**. Documento interno. São Paulo, 2021.
- LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed: 2002.
- MONTES, Graciela. **Buscar indícios, construir sentidos**. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.



SARAMAGO, José. **A maior flor do mundo**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

SARAMAGO, José. **O silêncio da água**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

SARAMAGO, José. **O lagarto**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

SARAMAGO, José. **Uma luz inesperada**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

TERIGI, Flávia. **Las cronologías de aprendizaje**: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia Jornada de Apertura Ciclo Lectivo, Ministerio de Educación, La Pampa. Disponível em: Conferencia Mg. Flavia Terigi “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares” (unlp.edu.ar). Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. **Biografia de José Saramago**. Site da Fundação José Saramago. Disponível em: Biografia - Fundação José Saramago (josesaramago.org) Acesso em: 07 fev. 2023.

_____. **Saramago: uma década de ausência**. Blog das letrinhas, Companhia das letras. Disponível em: Saramago: uma década de ausência - Blog da Letrinhas Acesso em: 07 fev. 2023.

Data de submissão: 18/01/2023

Data de Aceite: 15/07/2023

