



**UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO EM ENSINO**

ANA ISABEL FERREIRA DE MAGALHÃES

**“A LETRA DO MEDONHO É SUA?” TECENDO ENCONTROS E POESIAS NA
ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Santo Antônio de Pádua
Abril/2018

ANA ISABEL FERREIRA DE MAGALHÃES

**“A LETRA DO MEDONHO É SUA?” TECENDO ENCONTROS E POESIAS NA
ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS**

Dissertação elaborada por Ana Isabel Ferreira de Magalhães, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), sob a orientação da Profa. Dra. Cristiana Callai de Souza, como pré-requisito de obtenção do título de Mestre em Ensino.

Santo Antônio de Pádua
Abril/2018

Ficha catalográfica automática - SDC/BNO

F3831 Ferreira de Magalhães, Ana Isabel
A LETRA DO MEDONHO É SUA? TECENDO ENCONTROS E POESIAS NA
ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS / Ana Isabel Ferreira de Magalhães
; Cristiana Callai de Souza, orientador. Santo Antônio de
Pádua, 2018.
145 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Santo Antônio de Pádua, 2018.

1. Leitura e escrita. 2. Alfabetização de Crianças. 3.
Produção intelectual. I. Título II. Callai de
Souza, Cristiana, orientador. III. Universidade Federal
Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação
Superior.

CDD -



UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE – UFF
INSTITUTO DO NORESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR – INFES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGEn
MESTRADO EM ENSINO

LINHA DE PESQUISA:
EPISTEMOLOGIAS DO COTIDIANO E PRÁTICAS INSTITUINTES
Turma 2016

Aprovada em 12 de abril de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

Cristiana Callai

Professor(a): CRISTIANA CALLAI

Instituição SIGLA: UFF

Andréa Cardoso Reis

Professor(a): ANDRÉA CARDOSO REIS

Instituição – SIGLA: UFF

Jacqueline S. M.

Professor(a): JACQUELINE MORAIS

Instituição – SIGLA: UERJ

Dedico este trabalho ao meu pai, José Pereira de Magalhães (*in memoriam*) com quem aprendi os bordados da leitura das palavras.

À minha mãe, Maria José, com quem aprendi entrelaçadas nas linhas e fios de seus bordados, a leitura que antecede à da palavra.

À minha filha, Eyd, minha estrelinha, com quem sempre aprendo os traços do permanente tear.

Às crianças da turma do 1º ano da Alfabetização da Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos, as quais me presentearam com o fio da poesia.

~ AGRADECIMENTO ~

O tear permanece em movimento, hora de tecer os agradecimentos, os pedais sentem as batidas que em mim disparam... Quantas pessoas encontrei e conheci neste intenso movimento de linhas, fios e novelos, quantos aprendizados, quantas experiências vividas e sentidas, afetos, alegrias, força, sofrimento, dores, dúvidas, abraços, olhares, risos... Tudo tecido junto para que eu chegasse até aqui.

Agradeço a Deus, é Ele que sempre me estende Suas mãos nas travessias mais difíceis.

À Nossa Mãe do Céu, passou a frente deste tear e me cobriu com seu manto sagrado.

À minha mãe, Maria José, seu amor incondicional, apoio constante para que eu realize meus sonhos, mesmo, às vezes, sem compreendê-los.

À minha filha, Eyd, pela escuta que inspira e pelas conversas sobre minha escrita, muitas vezes recheadas de gostosas risadas, muito me ajudaram.

Ao meu companheiro de todas as horas, José Carlos, por ouvir pacientemente minhas muitas histórias, por incentivar meus passos, pela escuta sincera, por me ajudar capturar a palavra, justamente aquela que teimava em fugir. Obrigada pelo abraço que me conforta, pelo olhar que me diz aquilo que preciso ouvir, é bem dentro dele que consigo enxergar a paz.

Às minhas irmãs, Júlia e Vitória, pelo apoio e incentivo, vocês fazem parte de mim.

Às minhas lindas sobrinhas Maria Júlia e Manuela, mesmo sem compreender minha ausência nas brincadeiras traziam seus sorrisos e seus abraços.

Ao meu sobrinho José, pela atenção e carinho e por sua preciosa ajuda na composição deste trabalho.

Às pessoas com as quais convivi no campo da pesquisa, em especial, à professora Rosemary e sua turma de Alfabetização, pelo carinho e inspiração.

À Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos e a todos os funcionários pela convivência e atenção.

À Secretária Municipal de Educação de Palma, Celma Melido, pela atenção e carinho.

À família Barão, por compreender minha ausência e pelo constante incentivo, especialmente, à diretora Ortiz.

Ao amigo Rodrigo Franco, diretor do Espaço Paduano de Aprendizagem, pelo apoio e incentivo e por confiar em meu trabalho.

Às minhas amigas Sylviane, Cláudia, Cátia, Luciana, Lígia, Lenir, Claudilene, Beatriz, Márcia, Wanderléia e Lucinha pelo carinho e preocupação para comigo.

À minha amiga Bernadete Rizzo, por nossa amizade, por estar sempre torcendo e rezando por mim.

À minha amiga Prof^a Nedi El Kik Damasceno, por me inspirar através de sua garra e coragem e pelas constantes palavras de incentivo e carinho.

Aos colegas do mestrado, pela convivência amigável.

Às minhas colegas de mestrado Dominique e Ludymilla, pelo apoio e por dividirem comigo as angústias e alegrias próprias desse tempo.

À Universidade Federal Fluminense, ao Instituto Fluminense Federal (INFES) a todos os seus servidores e funcionários.

À querida Professora Mestre Margarida Pacheco, pela amizade, pelo carinho, apoio e incentivo.

A cada professor deste Programa de Mestrado em Ensino, que, de maneira singular, contribuiu para meu crescimento, em especial à Prof^a. Dr.^a Maristela Barenco Corrêa de Mello e à Prof^a. Dr.^a Mitsi Pinheiro de Lacerda Leite Benedito

Às professoras Dra. Andréa Cardoso Reis e Dra. Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes por aceitarem o convite de fazer parte da composição deste trabalho, e por tecerem traços profundos os quais não conseguiria tecê-los sozinha.

À Professora, orientadora e amiga Dra. Cristiana Callai de Souza, que soube me compreender, sobretudo minhas falhas, me impulsionou, fez-me descobrir. Você provocou o movimento dos pedais deste tear com seus questionamentos, com sua leitura precisa e seu olhar entrelaçado nas muitas linhas e fios que tecem esta pesquisa. Este laço que agora nos une, é um laço de vida. Muito obrigada!

“Tia, conta outra vez a do medonho?” Não havia mais volta. Não poderia mais voltar. Não quero mais voltar. Através dessa fala a poesia ressoa em meus ouvidos e me laça. A poesia acena para mim e me captura. Será a poesia que em mim habita? “Sim, vou contar outra vez!”

(Ana Isabel - 2017)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa intitulado “*A letra do medonho é sua?*” *Tecendo encontros e poesias na alfabetização das crianças* buscou tecer reflexões no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita no qual a poesia aparece como potente elemento da expressão escrita das crianças no cotidiano escolar da turma do 1º ano da alfabetização na Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos, no município de Palma, Zona da mata Mineira. Dialogamos a respeito das produções de poesias de crianças que ainda não sabem ler e escrever alfabeticamente, mas praticam suas “leituras de mundo” que antecedem o texto escrito e se apropriam dos usos da linguagem a partir do dialogismo da palavra. Percebemos que as crianças ao descobrirem o tecer de poesias com o que recolhem em suas leituras de mundo, sem moldes e sem amarras, elas se tornam sujeitos de sua aprendizagem, aliado a essa descoberta, descortina-se, para essas crianças, a leitura e a escrita como experiência. As discussões teóricas foram desafiadas a partir de Freire (1986, 2000, 2001, 2003, 2015), Certeau (1994), Larrosa (2016), Zaccur (1998, 2001a, 2001b, 2011), Esteban (2001, 2003), Morais (2002) Sampaio e Morais (2011), Kramer (2001). A proposta metodológica utilizada foi a partir do viés qualitativo utilizando os seguintes instrumentos para coletas de dados: observação no cotidiano da escola, conversas com as professoras e com as crianças e anotações no diário de pesquisa. A partir das anotações do Diário de Pesquisa, pudemos compreender que ao tecê-lo ampliamos nossa visão diante do mundo e diante de nós mesmos. Foi utilizado também um levantamento bibliográfico de autores que abordam sobre as temáticas: Alfabetização, Leitura e Escrita.

Palavras-chave: Cotidiano; Alfabetização; Poesia; Leitura; Escrita.

ABSTRACT

This paper aimed to reflect on the teaching and learning of reading and writing, where poetry appears as a powerful element of written expression in the academic routine of children attending the first year of literacy at Alzira Carvalho dos Santos Municipal School, in Palma, state of Minas Gerais, Brazil. We discussed poetry produced by children who still have not learned how to read and write alphabetically but practice their “world view” that precedes the written text to appropriate of the use of the language that arises from the dialogism present in the word. We realized that as children start producing poetry based on their world views, unframed and unattached, they become responsible for their own learning. In addition to this discovery, children unfold the experience of reading and writing. The theoretical framework used proceeds from Freire (1986, 2000, 2001, 2003, 2015), Certeau (1994), Larrosa (2016), Zaccur (1998, 2001a, 2001b, 2011), Esteban (2001, 2003), Morais (2002) Sampaio and Morais (2011), Kramer (2001). This research used a qualitative method to analyze data collected based on the following: observation of the school’s daily routine, conversations with professors, and notes registered on the Research Notebook. From annotating our findings on the Research Notebook, we were able to widen the view we have on the world and on ourselves. A bibliographical survey was performed with respect to the authors’ literacy, reading, and writing.

Key-words: Daily routine; Literacy; Poetry; Reading; Writing.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Poesia do aluno Deyvisson, 6 anos	72
Figura 2: Poesia da aluna Thalita, 6 anos	77
Figura 3 Poesia do aluno Wemerson, 6 anos.....	81

SUMÁRIO

I ~ DESFIANDO MINHAS MEMÓRIAS...	14
II ~ FIOS QUE TECEM A PESQUISA	16
III ~ DESFIANDO OS TRAÇOS METODOLÓGICOS	23
a ~ linhas da pesquisa	23
b ~ linhas que anunciam o percurso	25
c ~ recriando o cotidiano	32
d ~ linhas se entrelaçam...	37
e ~ linhas de pura poesia	41
f ~ linhas do imprevisto	45
g ~ fiando diálogos	47
h ~ o fiando o sentido da poesia	48
IV ~ COM AS CRIANÇAS, O DELÍRIO DO VERBO	56
i ~ tecendo diálogos e poesias	56
j ~ tecer sem fazer razão	65
k ~ fio de poesia que inaugura reinos	70
l ~ desenhando o brilho da lua com a escrita	73
m ~ poesia sem pontos e sem nós	78
n ~ fios e linhas se entrelaçam	83
V ~ LINHAS DA EXPERIÊNCIA ENTRELAÇAM LEITURA E ESCRITA	87
o ~ o fio da poesia na voz das crianças	87
p ~ experiência é linha que se sente	99
VI ~ ANDARILHANDO COM O FIO DA POESIA...	100
q ~ linhas do devaneio	100
r ~ as andarilhagens com o <i>fio da poesia</i>	109
VII ~ O TEAR DE MEU DIÁRIO DE PESQUISA	118

~ caderno diário	118
~ primeiras linhas.....	118
s ~ fios no tear.....	120
t ~ o tecido de dentro do Diário	122
u ~ dobras do olhar	123
v ~ fiando olhares	124
x ~ o mover dos novelos	127
w ~ rebordando o olhar	129
y ~ o outro no tear	131
z~ o cotidiano tece próprias suas linhas	133
VIII ~ LINHAS DESCARRILADAS.....	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXOS	143

I ~ DESFIANDO MINHAS MEMÓRIAS...

Eu me lembro, eu me lembro!
Era criança.
Madrugada.
Luz acesa na sala.
Fio a fio a mesma cena.
Meu pai na cadeira de balanço
com um livro nas mãos.
Minha mãe com linhas, novelos e agulhas.
Às vezes, ouvia meu pai recitando fragmentos do livro em voz alta,
minha mãe sorria.
Eu me perguntava: - Aqueles livros...o que possuem?
Retornava para meus sonhos alinhavando ideias.
Quando era meu pai a ensinar a lição da escola
ele inventava:
- Escreva uma carta ou um bilhete para a professora.
- Vocês precisam aprender a escrever! Escrevam suas ideias!
Minhas irmãs e eu escrevíamos algumas linhas.
Ele também escrevia. Diferente.
Meu pai desenhava as palavras, suas ideias bordavam o papel.
Fui sendo capturada pela escrita e pela leitura.
A poesia eu descobri nos livros e entre os bordados de minha mãe.
Os retalhos serviam para a brincadeira,
eu e minhas irmãs os transformávamos em roupas de boneca.
Cresci.
Formei no magistério.
Professora.
Entrei na faculdade - Pedagogia
Meu pai lia meus trabalhos - avaliava-os:
- Precisa refazer.
Uma semana de reescrita.
Nova avaliação.
- Sim. Está bom!
Na entrega, com a professora falei:
- Meu pai disse que está bom!
Trabalho avaliado, agora pela professora.

Comentário:

Parabéns! Seu pai tinha razão! Está bom!

Nunca esqueci.

Meu pai, meu primeiro orientador.

**Não concluí o curso de Pedagogia,
tracei outros caminhos.**

Meu pai se foi.

Suas orientações ficaram entrelaçadas em minha vida.

Esforço. Garra. Determinação. Coragem.

Anos mais tarde,

concurso público - passei!

Professora na Educação Infantil.

Cursos.

Faculdade de Letras.

Convite - Professora alfabetizadora - aceitei!

Faculdade de Letras concluída.

Outros concursos.

1º lugar - Professora no Ensino Fundamental - 2º segmento.

Provas.

Aprovações.

Professora no Estado do Rio de Janeiro - Ensino Médio.

Mais estudo.

Especialização em Leitura e Produção Textual - UFRRJ.

Linhas no tear.

Muitos fios.

Mestrado.

**Inspirada nas marcas e bordados de minha mãe,
inspirada nas potentes linhas traçadas por meu pai,
continuo tecendo, fio a fio... sonhos,
muitos sonhos,
neste permanente tear.**

(Ana Isabel - 2017)

II ~ FIOS QUE TECEM A PESQUISA

“... a vida cotidiana é semeada de atos criativos. Quem interage com crianças, por exemplo, pode rememorar experiências, em que desponta o inesperado: uma “tirada” intempestiva com que a criança rouba a cena; um desenho infantil conjugando cores e formas com autoria e beleza; um texto tão criativo, apesar dos desvios gramaticais.” (ZACCUR, 2001, p.30)

Encontrei nessa epígrafe, palavras que me motivaram a rememorar experiências vivenciadas por mim no cotidiano da sala de aula no ano de 2003 quando ainda era professora na Educação Infantil, na turma de Terceiro Período no Jardim de Infância Professora Maria da Salete, localizada em Miracema, Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Era meu segundo ano como professora, tempo de aprendizados e descobertas.

Nesse cotidiano, trançado por tantos fios, fui surpreendida por uma criança no momento em que eu estava desenvolvendo uma atividade de leitura em sala de aula. Depois de ter selecionado uma parlenda eu a escrevi em uma folha de papel pardo com letras grandes, o cartaz ficou afixado no quadro-verde de modo que todos visualizassem. Eis a parlenda:

“REI, CAPITÃO
SOLDADO, LADRÃO,
MOÇA BONITA
DO MEU CORAÇÃO”

As crianças acompanhavam a leitura com os olhinhos atentos. Eu apontava para cada palavra de acordo com a leitura. Virou uma brincadeira, as crianças repetiam a parlenda sorrindo, a sonoridade produzida pela rima fez com que elas a recitassem “de cor”. Durante essa atividade observei uma menina com um olhar atento e curioso. Sua maneira de ver aquele cartaz me provocou a pensar que seus olhos buscavam o contido nas entrelinhas, algo para ela faiscava naquele texto prendendo sua atenção.

Era a *menina de cabelos cacheados*. Mexia com seus dedinhos, levava-os à boca vez ou outra, como alguém que procura decifrar um mistério. Eu a olhava com curiosidade, entretanto, não lhe fiz perguntas. Apenas a observava. Não demorou muito a *menina de cabelos cacheados* com um olhar muito concentrado perguntou: “Tia, na palavra SOLDADO tem a palavra SOL?” Respondi com outra pergunta: “Tem?” “Onde?”. Ela levantou e foi ao quadro para mostrar-me sua descoberta. Com as pontas de seus dedos a *menina de cabelos*

cacheados mostrou o SOL dentro da palavra SOLDADO e despertou o que estava adormecido nas entrelinhas, colocou brilho e o SOL ganhou tons diferentes. A palavra SOLDADO produziu uma nova realidade, um novo sentido, serviu como “potente mecanismo de subjetivação” para mim e para a menina “porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras” (LARROSA, 2016, p.16). A *menina de cabelos cacheados* recriou a palavra SOLDADO ao mesmo tempo em que a sílaba se torna palavra e a palavra adquire outros significados e nesse movimento, como se fosse de um tear, indo e vindo, sem pressa, ela compôs seu aprendizado.

A *menina de cabelos cacheados* demonstrou sua capacidade criativa e sua “engenhosidade”. Ela viu o que ninguém havia visto, assim como aprendi com Certeau (1994) ela fez uso, não um consumo do que fora proposto ou imposto, ela criou. Caminhou de maneira própria, utilizou sua tática, foi astuta, foi além do texto, “Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém está. Onde ninguém espera. Isso é astúcia” (CERTEAU, 1994, p.101). Isso seria, por assim dizer, tomar o seu modo de ler um texto ou de enxergá-lo seu lugar de liberdade e emancipação, onde pode criar, inventar e reinventar-se como sujeito.

Essa experiência tecida no cotidiano da sala de aula afetou meu modo de olhar a descoberta da leitura e da escrita como potente fonte criadora que agencia pensamento, linguagem e, sobretudo sensibilidade. Nesse movimento, compreendi que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e que o importante é justamente o diálogo da leitura com o mundo dos alunos (FREIRE, 1986). Fui percebendo, durante minha atuação como professora, a importância de deixar a criança livre para que nesse processo de descoberta ela possa desenvolver sua autonomia e compor seu próprio aprendizado e como consequência gerar cada vez mais leituras de mundo.

Influenciada por essas questões interessei pesquisar os Gêneros Textuais na Educação Infantil tendo como objetivo investigar quais as práticas de leitura e escrita eram realizadas a partir desses Gêneros, assim como “os usos” que as crianças fazem desses textos. Iniciei minha pesquisa de campo na turma de 2º Período da Educação Infantil na Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos, escola essa, que oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e atende a camada popular da cidade de Palma situada no interior de Minas Gerais, Zona da Mata Mineira.

O cotidiano apresenta várias possibilidades de enxergá-lo, assim como, outros modos e maneiras de costurá-lo “a imprevisibilidade e a invisibilidade tecem o cotidiano” (ESTEBAN, 2003, p.130). Transformações e encontros acontecem, sentidos se misturam, nascem olhares de cumplicidade, interações cotidianas são costuradas nesse espaço de multiplicidade, como consequência, eu, pesquisadora, sou desafiada a refletir sobre os efeitos que essa realidade produz em mim.

Diante de meus olhos emergem: descobertas, dúvidas, incertezas e inseguranças, encontros atravessam esta pesquisa. Nesse espaço dinâmico, no qual faço parte, já não me permito descartar linhas nem retalhos, assim, essa pesquisa rompe a prévia linearidade e faz curvas impulsionadas pelo imprevisível e pelo “o que nos acontece” (LARROSA, 2016, p.18). O cotidiano se move, fios despontam, sigo esse movimento sinuoso, palavras criam matizes e a pesquisa vai trançando fios, misturando cores, traços delicados vão desenhando outros caminhos.

No primeiro dia de minha pesquisa de campo no “Alzira”, durante o recreio, encontrei inesperadamente com uma antiga colega que atua como professora na turma do 1º ano de Alfabetização. Durante nossa conversa, fui convidada pela mesma para conhecer sua turma. Aceitei o convite. Sob os olhares curiosos e sorrisos tímidos daquelas crianças, fui apresentada. Logo, a professora pediu para que eu recitasse uma poesia. Fazendo gestos, com entonação e ritmo declamei a poesia “Medo do menino”, a qual já sabia “de cor”.

O medo do menino

Que barulho estranho,
Vem lá de fora,
Vem lá de dentro?!

Que barulho medonho,
No forro,
No porão,
Na cozinha,
Ou na dispensa!...

Será fantasma
ou alma penada?
Será bicho furioso,
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada

E olha na vidraça
e uma sombra o ameaça.

Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta
O medo aumenta.
Passos de gente na casa
Encolhe o medo.
Se somem vozes e passos
De gente da casa
No ato, no quarto
Vem o arrepio

E o menino encolhe,
Fica todo enroladinho.
E se embrulha nas cobertas,
Enfia a cabeça no travesseiro
E devagar, devagarinho,
Sem segredo,
Vem o sono
E some o medo.
(Elias José)

As crianças interagiram embaladas na sonoridade que a poesia provoca: gestos, sorrisos, espanto. Quando terminei, elas bateram palmas e disseram: “*Conta de novo!*”. Contei novamente. Declamei outras poesias e ao terminar as crianças novamente bateram palmas e disseram: “*Conta de novo!*”. Cotidiano imprevisível, volátil, difícil de ser apreendido. Olhares, sorrisos, sentidos são aguçados, gestos singulares, tantos fios, nós, lacunas. Algo me sinaliza. Sinto que a experiência me acontece.

Dias após esse encontro, estando eu, na hora do recreio, fazendo minhas anotações no diário de pesquisa, algumas das crianças da turma de Alfabetização vieram ao meu encontro.

Uma delas me perguntou: “*Tia, a letra do medonho é sua?*” E outra me pediu: “*Conta de novo a do medonho?!.*” Os sentidos provocados em mim, pelas crianças, iam passando devagar por entre os fios já determinados dessa pesquisa, iam tecendo hora a hora, acompanhando o ritmo do tear nesse cotidiano movediço. Questionamentos suscitavam: devo entregar-me ao novo? Abrir-me à experiência? A poesia provocou aquelas crianças? Percebo que essas crianças me convidam a tecer experiências a partir da poesia no cotidiano da alfabetização. “*Conta de novo!*”. “*Conta de novo a do medonho!*”. Essas frases soavam em meus ouvidos. Sim. Preciso contar de novo! Quero contar de novo!

Precisei de um tempo para enlaçar-me em outro caminho. Senti que a experiência requer um gesto de interrupção, de um olhar atento e delicado, “demorar-se nos detalhes” e assim fui sentindo a experiência se “apoderar” cada vez mais de mim (LARROSA, 2016). Voltei outras vezes à turma de 2º Período na Educação Infantil onde, de antemão, estava previsto esta pesquisa. Encontros tecidos no cotidiano me lançaram a outros encontros, melhor do que ignorar, é deixar-se ser capturada por esses laços do imprevisto, pois “a experiência não tem a ver com o tempo linear do planejamento, da previsão, da predição, esse tempo em que nada nos acontece”. A experiência escapa àquilo que é programado, a experiência tem a ver “com o acontecimento do que não se pode pre-ver, nem pre-escrever”. Falo da experiência “a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão”. Paixão que afeta o nosso modo de praticar o sentido de ensinar, na tentativa de buscar aprender com os desdobramentos dessa prática que ora se faz dentro de nós, ora diante de nós (LARROSA, 2016).

Como a força do tear que trabalha devagar, para frente e para trás, essa pesquisa se desenha tentando ver além do que estava pré-determinado. Adquire delicados traços entremeados às vozes que soam e fazem ressonância em outras ao encontrar-se com a poesia, adquirindo outras linhas, cores e tons. Nesses alinhavos que acontecem no cotidiano, a turma do 1º ano da Alfabetização do Ensino Fundamental trouxe, por entre fios, potência e sutileza. Outros caminhos possíveis faiscavam: crianças entre 6 e 7 anos de idade descobrindo poesias, nesse movimento, tecem a escrita. Essa pesquisa emerge com o propósito de pensar na multiplicidade de sentidos que habita as poesias das crianças na alfabetização, antes de saberem ler ou escrever alfabeticamente e que nascem da experiência com a palavra escrita.

Sem esperar por uma resposta categórica, esta pesquisa quer deixar-se deslizar por fios e novelos, sem aplicar bordados prontos feitos por outras mãos, mas bordados fiados pelas mãos das crianças. Fio a fio, fios autorais compostos a partir da experiência com a escrita de

poesias, onde as crianças colocam suas “leituras de mundo” se apropriando de sua própria linguagem (FREIRE, 1986). Poesias que têm a voz de seus autores, sem a preocupação com a ortografia, não precisando ser obedientes às normas gramaticais ou presas à sintaxe. Sem amarras. Libertos. Crianças que se servem da palavra para entoar.

Pra meu gosto a palavra não precisa significar - é só entoar.
(Manoel de Barros)

Nessa costura, que agora essa pesquisa se propõe, outras crianças “roubam a cena”, não só com tiradas, mas com poesias “conjugando cores e formas com autoria e beleza; um texto tão criativo, apesar dos desvios gramaticais” (ZACCUR, 2001, p.30). Por essas crianças sou provocada a pensar o que ainda não havia pensado, desfiam outros fios, e com cuidado e coragem deixo-me ser capturada pelo que em mim habita e me move: a poesia.

Lugar mais bonito de um passarinho ficar é a palavra
[...]
(Manoel de Barros)

Inspirada nas palavras do mestre Paulo Freire (2006) “Pesquise para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”, assim, vou movimentando este tear (p.29). Pesquisa/experiência/escrita se misturam e se movem entre perguntas e respostas à procura de conhecer o que ainda não conheço. Esta dissertação anuncia poesias de crianças que descobrem o *fio da poesia* e com ele tecem poesias libertas das amarras sintáticas e estruturais de um texto.

III ~ DESFIANDO OS TRAÇOS METODOLÓGICOS ~ Nessas linhas apresento o trajeto sinuoso o qual esta pesquisa é tecida. A imprevisibilidade do cotidiano escolar entrelaça com os fios e linhas deste tear, encontros se desenham nesse terreno movediço, nesse movimento, a experiência me acontece.

IV ~ COM AS CRIANÇAS O DELÍRIO DO VERBO ~ Em uma relação dialógica com a linguagem e as leituras recolhidas no caminho da escola ou no quintal de suas casas, leituras essas que precedem a da palavra, as crianças tecem poesias e descobrem o *fio da poesia*.

V ~ LINHAS DA EXPERIÊNCIA ENTRELAÇAM LEITURA E ESCRITA ~ Na voz das crianças as poesias tecem caminhos e se espalham, viram apresentação para a escola a fim de comemorar o Dia do Livro. Leitura e escrita acontecem como experiência.

VI ~ ANDARILHANDO COM O FIO DA POESIA ~ Meses depois volto à escola. Quero andarilhar com o *fio da poesia*, percorrer a escola com esse fio, encontrar e reencontrar crianças que tecem poesias.

VII ~ O TEAR DE MEU DIÁRIO DE PESQUISA ~ Nessas linhas é tecida a revisita que faço ao meu Diário de Pesquisa a fim de ver o que não vi. Outro olhar se desnova.

VIII ~ LINHAS DESCARRILADAS ~ Nessas linhas compartilho o meu descarrilar durante o movimento sinuoso deste tear.

Anunciados os traços desta pesquisa, convido você, leitor (a), a se permitir entrelaçar no *fio da poesia* e seguir no intenso movimento deste tear.

III ~ DESFIANDO OS TRAÇOS METODOLÓGICOS

a ~ linhas da pesquisa

Eu só faço travessuras com palavras.
 Não sei nem pular quanto mais obstáculos.
 (Manoel de Barros)

Para que eu pudesse entrar em campo, marquei um horário com a Secretária Municipal de Educação, a fim de conseguir a autorização para a realização da pesquisa. Expliquei que minha intenção era observar as crianças do 2º Período da Educação Infantil e que meu objetivo era investigar quais as práticas de leitura e de escrita realizadas a partir dos Gêneros Textuais, assim como “os usos” que as crianças fazem desses textos.

Perguntei, se as professoras na Educação Infantil trabalhavam com Gêneros Textuais, a secretária disse que sim, que as professoras trabalhavam e não se opôs, dizendo que eu poderia ficar à vontade, inclusive convidou para “ministrar um curso” para as professoras da Rede Municipal sobre “Gêneros textuais”. Nesse momento, percebi que minha presença naquela escola, antes mesmo de adentrá-la, já havia interferido em sua rotina. Não diretamente, mas indiretamente através do “convite” da secretária.

Tudo pronto para iniciar a pesquisa de campo. O objetivo de minha pesquisa estava definido e explicado à secretária. Havia marcado, previamente, com a diretora e com a supervisora o dia de minha ida à escola, também havia explicado o objetivo da pesquisa às mesmas. Diretora e supervisora conversaram com a professora da turma a ser pesquisada.

Diário de pesquisa, fevereiro de 2017.

Como no movimento do tear, indo e vindo, no intenso movimento do cotidiano, fui descobrindo os traços, os bordados, os fios e as linhas que foram tecendo esta pesquisa. Atenta aos sinais. Atenta ao outro. Na composição desta pesquisa, em alguns momentos, percebia o cotidiano um espaço pequeno para caber tanta coisa ao mesmo tempo: riso, choro, gestos, olhares, inquietações, erros e acertos, correria, abraços, amizades, encontros e desencontros, outras direções, muitas linhas e fios entrelaçados. Fui percebendo ao caminhar

por ele, dentro dele, fazendo parte, sendo também cotidiano. Para adentrá-lo, planejei, estabeleci objetivos, pensei que eu estivesse distante do que aprendemos sobre as metodologias de pesquisa desenvolvidas a partir do método cartesiano, as quais analisam o objeto fora do sujeito e o pesquisador a desenvolve a partir de uma teoria que acredita ser a mais apropriada, antes mesmo de adentrar em seu campo de pesquisa. Ao reler meu relato acima, percebo o quanto me enganei ao pensar que minha pesquisa estivesse totalmente apartada de tais metodologias de pesquisa, as quais se fundamentam em categorias, classificações ao buscarem explicações de forma linear, ou seja, selecionam apenas o que de fato interessam pesquisar e descartam o que aparentemente não lhes servem. Ao optar pela pesquisa na Educação Infantil dentro de um cotidiano escolar, não estaria eu, através de tal escolha, descartando o que estivesse ao meu entorno? Estaria descartando minha vizinhança? Também eu, não estaria categorizando minha pesquisa ao estabelecer foco, objetivos, mesmo antes de adentrar o cotidiano?

Boaventura de Souza Santos faz uma crítica a esse tipo de pesquisa na qual a ciência dominante a toma como modelo de racionalidade científica. Tal modelo de racionalidade científica “que precede a ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais” trazendo em seu bojo a ideia de que conhecer equivale a quantificar (2010, p.3). Ginzburg salienta que “O emprego da matemática e o método experimental, de fato, implicavam respectivamente a quantificação e a repetibilidade dos fenômenos”, dentro desta perspectiva, os pensamentos de Ginzburg e de Santos se afinam, ambos concordam que o procedimento típico do paradigma científico moderno seja limitado, para Ginzburg foi devido às ideias baseadas na quantificação e repetibilidade que a história nunca conseguiu tornar-se uma ciência galileana (2016, p.156). A subjetividade do pesquisador em tais pesquisas não deve interferir em seu resultado final, os dados coletados devem ainda ser neutros e quantificáveis para que sejam válidos, uma vez que precisam atender aos critérios positivistas. Além disso, os dados coletados precisam ser expressos por números, para ganhar maior valor.

Embora eu estivesse comungando dos olhares de Ginzburg e de Boaventura de Souza Santos, guardamos resquícios de uma educação prescritiva que grudam em nossa pele e cobrem nossa visão, tornando-nos lineares, conforme mostra meu relato. Entretanto, isso acontece anteriormente ao meu contato com o chão do cotidiano escolar, lugar de movimento, o que antes era planejado e objetivado cede lugar ao que nos é imprevisto e, sobretudo ao que nos “toca” e nos “passa” (LARROSA, 2016).

Neste capítulo, aliado ao seu tecer metodológico, traçá-lo-ei com fios colhidos no cotidiano escolar, neste movimento, fiarei linhas de Meu Diário de Campo as quais mostram os trajetos pelos quais percorri para dar cor aos desenhos deste tear, entendendo que “as experiências não podem ser classificáveis e identificáveis” (CALLAI, 2016, p.109). Pérez (2001) vem nos lembrar de que para se conhecer o “outro” é necessário que se faça “leituras de mundo e leituras do espaço, fundadas numa epistemologia da existência, não numa linguagem cartesianamente matematizada, e sim na expressão da espontaneidade que se realiza todos os dias” (2001, p.101). Traçando o caminho dessa expressão espontânea que permeia a linguagem do cotidiano, as linhas de Meu Diário de Campo vêm anunciar que é a partir do que me “toca” e do que me “passa” que esta pesquisa respira (LARROSA, 2016).

b ~ linhas que anunciam o percurso

Visão é recurso da imaginação para dar às palavras
novas liberdades?
(Manoel de Barros)

Manhã de sol quente, fui para a escola com o coração palpitante, estava ansiosa, curiosa e com muita sede, *sede da água do outro*, como Roseana Murray diz em seu poema “Amor à primeira vista”. As crianças do 2º Período da Tia Madalena receberam-me com música de boas-vindas. Olhavam-me curiosas. Sentei-me numa mesinha que já estava reservada para mim, bem atrás. Lá fiquei fazendo minhas anotações e observações. As mesinhas estavam organizadas em U.

A semana precedia o Carnaval. A professora distribuiu a atividade. As crianças teriam que montar um boi, o “boi” faz parte do carnaval Palmense e faz parte do *Bloco do Mineiro Pau*. A fantasia é feita com uma caixa de papelão ou com uma armação de madeira enfeitada com tecido de chita bastante colorido. Neste bloco, o “boi” corre atrás das crianças fingindo pegá-las, torna-se uma brincadeira. É a alegria das crianças no Carnaval de Palma. A professora entregou às crianças um quadrado azul de papel cartão, em uma das pontas havia um babado feito com papel crepom, o desenho da cara do boi já estava recortado e desenhado com canetinha preta em uma folha amarela e verde, havia também um pedaço de papel crepom marrom (era o rabo do boi).

As crianças logo começaram a rir do “boi” e a falar “*Olha o boi!*” Riam muito! Riam com os olhinhos brilhando, sorriso farto e intenso. A professora segurava a mão das crianças para que eles colassem “certo”, dizia: “*Vai fazer errado porque está conversando*”, “*Se o boi ficar feio é porque vocês colaram errado*”.

A imagem do “boi” provocou aquelas crianças fantasiarem aquele lugar e aos poucos foram dando asas à imaginação. Alice começou a cantar “*Boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta*”. Todas as crianças cantaram também. A professora se surpreendeu com a música, sorriu e aprovou.

Diário de pesquisa. 23 de Fevereiro de 2017.

A partir desse relato percebemos como os “praticantes” do cotidiano nos surpreendem. A atividade do papel que fora entregue às crianças pela professora, era para que as mesmas a enfeitassem com papel, porém as crianças queriam produzir mais. Colavam o que podiam colar e olhavam para a professora como se dissessem “Só isso?” Mas a criança não desiste, cria uma forma de escapar do “lugar” do forte e elabora um caminho para estar em seu “espaço” (CERTEAU, 1994). Elas querem criar, entretanto, não encontraram espaço na atividade do papel, avançam por outro caminho. Traçam um atalho. Cantam. Sorriem. Batem palmas. Criam seu espaço e se apropriam dele.

Percebi a alegria latente nas crianças, talvez pelo fato de eu pertencer a esse grupo, cidade de Palma, e conhecer, ainda que pouco, a cultura desse povo, a exemplo o Carnaval Palmense, no qual a figura do “boi” traz alegria, brincadeira e descontração para este povo. Diante desta observação e imersa a ela, remeti-me, junto à alegria das crianças, à minha infância, tempo que brincava com o “boi” no Carnaval. Essa escrita etnográfica trata, aqui, de uma interpretação da interpretação, embora verdadeira, não em um sentido objetivo e claro da realidade, mas daquilo que observo, portanto, verdadeira é minha interpretação empreendida. Para Geertz (2008) a análise construída através de uma descrição densa etnográfica é incompleta, pois se trata de uma interpretação e, por isso mesmo, é provisória.

A etnografia estuda a cultura de um povo, no qual uma de sua principal característica está na interação com o outro. Para que se estude outra cultura que não seja a nossa, convém vivenciar cotidianamente a rotina e os costumes do outro.

[...] a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade (GEERTZ, 2008, p.10).

O autor defende a cultura não como uma ciência experimental, mas uma ciência a qual se pode interpretar, o mesmo enxerga a cultura como algo que deve ser percebido e não como algo para se definir. Cultura é tudo aquilo que se pode transmitir e receber publicamente, compartilhado socialmente, no espaço público. Geertz (2008) enfatiza que a cultura é pública porque o significado o é.

Um fotógrafo-artista me disse outra vez:
 Veja que pingo de sol no couro de um lagarto é para nós mais importante do que o
 sol inteiro no corpo do mar.
 Falou mais: que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem
 com balanças nem com barômetros etc.
 Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa
 produz em nós.
 (Manoel de Barros)

Durante o recreio, havia encontrado rapidamente com uma professora que eu conhecia há muitos anos, Rosemary. Fiquei muito feliz por encontrá-la, não sabia que a mesma estava trabalhando nessa escola. Ela convidou-me para visitar sua sala. É a turma de Alfabetização.

Fui até lá. A professora conta à turma que gosto de poesia e pediu para que eu recitasse.

Declamei a poesia *O medo do menino*, de *Elias José*.

O medo do menino

Que barulho estranho,
 Vem lá de fora,
 Vem lá de dentro?!

Que barulho medonho,
 No forro,
 No porão,
 Na cozinha,
 Ou na dispensa!...

Será fantasma
 ou alma penada?

Será bicho furioso,
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada

E olha na vidraça
e uma sombra o ameaça.

Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta
O medo aumenta.
Passos de gente na casa
Encolhe o medo.

Se somem vozes e passos
De gente da casa
No ato, no quarto
Vem o arrepio

E o menino encolhe,
Fica todo enroladinho.
E se embrulha nas cobertas,
Enfia a cabeça no travesseiro
E devagar, devagarinho,
Sem segredo,
Vem o sono
E some o medo.
(Elias José)

As crianças pediram para que eu contasse mais. Recitei outras poesias que eu sabia “de cor”.

Após declamá-las as crianças diziam: “*Conta de novo, tia!*”

A Boneca

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.
Dizia a primeira: “É minha!”
— “É minha!” a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.

Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estroçalhada,

E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela
Que a pobre rasgou-se ao meio
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...
(Olavo Bilac)

Estrelinha no céu pisca, pisca
Mamãe diz que ela pisca me chamando
Quando eu crescer
Vou pedir papai para comprar um avião
E vou te buscar, estrelinha
Para você piscar bem aqui
Na palma da minha mão.

Vampiro

Era uma vez um vampiro
tão bem-educado, mas tão bem-educado
que toda vez que sugava
o sangue de uma pessoa
não se esquecia de dizer: "Muito obrigado".
(José Paulo Paes)

Parece que algo nasceu desse encontro. Não consigo explicar, algo que também passa pelos aspectos da sensibilidade. Fui tocada.

Desde criança a poesia tem o poder de tirar-me do chão. E percebo, que cada passo de minha jornada, lá vem a poesia a me mover. Não me afasto, impossível seria. Ao contrário, aproximo-me e deixo a poesia que habita em mim manifestar-se mais uma vez. Agradei o convite, despedi e voltei à sala do 2º Período.

Diário de pesquisa, 23 de Fevereiro de 2017.

Conta de novo! Achei interessante o emprego do verbo contar ao terminar de declamar a poesia, pois sempre ouvia dizer: “*Fala de novo, tia!*”. Não questionei as crianças quanto a isso. Conteí outra vez e outra... Para Zaccur as crianças estão sempre dispostas a ouvir histórias, melhor ainda se quem conta “cria uma atmosfera mágica em que a voz assume

diversos papéis e se colore de emoção” (2003, p.43). Segundo a autora o ato de contar de novo não se reduz meramente em repetir a história, pois haverá modificações ao ser contada através da voz, entonação, gestos, olhares, assim a história ganhará nova versão, outro modo de contar, o mesmo acontecerá com quem ouve, o ouvinte terá uma nova percepção da história, outro registro. Para Moraes quando a criança pede para repetir algo vivido antes, é porque aquilo fez sentido para ela, não é um repetir mecânico “há sempre na repetição buscada pela criança a construção de sentidos novos, de sentidos revigorados, ressignificados” e é por isso que a criança vai pedir “*conta de novo!*” (2002, p.89).

Nossa experiência convive conosco o tempo todo, meu olhar, meus passos, meu toque estão impregnados pelo que me acontece, assim sendo, não há espaço para uma escrita vazia de mim, sem me colocar presente, por isso esta pesquisa guardará em suas dobras meu olhar e minha subjetividade, “Impossível ficar indiferente, eu já não era mais a mesma após a experiência de ser afetada pelas crianças, de ouvir o que elas pensam e sentem, a forma como elas se relacionam com alguém [...]” (CALLAI, 2016, p.108). A maneira como as crianças me olhavam e me tocavam, tudo faz parte de mim, logo, desta pesquisa. Cotidiano é lugar de movimento intenso, o que vivemos vai ganhando significado, as relações vão sendo constituídas, laços vão sendo formados no aprendizado mútuo “as relações entre adultos e crianças são marcadas por constantes ensinamentos e aprendizados, e, no cotidiano escolar, produzem-se também os sujeitos professor aluno” (CALLAI, 2016, p.109).

Sendo um sujeito da experiência sou como diz Larrosa (2016) “um sujeito sofredor, padecente, aceitante, interpelado, submetido” ao que o cotidiano me apresenta sem aviso (p.28). No cotidiano não posso estar presa à ação, preciso desamarrear as sandálias e pisar nesse chão onde na medida em que caminho múltiplas possibilidades de senti-lo e percebê-lo vão se desvelando. Sou surpreendida pelos olhares das crianças que me tocam, às vezes sinto-me inteiramente analisada, as crianças trocam olhares entre si a meu respeito, sinto, percebo em seus gestos, assim como percebem também nos meus.

Sou sujeito da minha experiência, porém, como Larrosa (2016) nos explica a experiência não tem a ver com a ação, pode até ter me acontecido na ação, mas a experiência não se faz, a gente a sofre, ela se faz em nós “não está do lado da ação e sim do lado da paixão” (LARROSA, 2016, p.68). Portanto, poderei aqui falar do que me aconteceu, mas o que foi experiência para mim, poderá não ter sido para os outros sujeitos que também fazem parte desta pesquisa, o que me passa e o que me toca não tem significado comum para os outros sujeitos. Portanto, sou sujeito da experiência que se aproxima da criança

reconhecendo-a, assim como Freire (1986), como ser histórico e cultural, inserida em um processo criador no qual a criança dá voz à linguagem que brota de dentro de si mesma e descobre outro mundo: o da poesia. Poesia que se faz a partir da leitura que a criança faz de seu mundo e que “antecede a escrita das palavras” (FREIRE, 1986, p.11).

Quando saí da turma de Alfabetização e voltei à sala da Tia Madalena, as crianças estavam brincando de o “mestre mandou”. As crianças gostaram dessa brincadeira. O mestre mandava deitar, agachar, pular, correr, sorrir... Ao final da aula, agradei à professora por ter consentido participar de minha pesquisa. Expliquei a ela que não estava lá para vigiar seu trabalho, eu estava fazendo uma pesquisa e expliquei qual era meu objetivo. Ela disse que não teria problema algum e que eu poderia ficar à vontade. Perguntei se ela trabalhava com gêneros textuais e ela disse que sim. Agradei e marquei nosso próximo encontro, despedi-me. Confesso que saí do “Alzira” com muitos questionamentos. Será que fiz corretamente minha observação? Era daquele jeito mesmo? Como poderei continuar a partir do que vi? Fiquei insegura. Em que posso melhorar? Minhas dúvidas e tudo o que observei acompanhou ao longo do meu dia... e nos dias posteriores.

Diário de pesquisa, 23 de Fevereiro de 2017.

O movimento da pesquisa no/do cotidiano escolar é recheado de surpresas, e muitas vezes não se desenvolve da forma pela qual planejamos inicialmente, Esteban (2011) diz que “O cotidiano da sala de aula é espaço/tempo de imprevisibilidade” (p.177). Essa imprevisibilidade não pode ser ignorada, uma vez que esta pesquisa trata de acontecimentos, experiências, falas, conversas e diálogos colhidos aqui/ ali, na sala de aula, durante o recreio ou em um dado momento, não marcado no cotidiano escolar, até mesmo em meus pensamentos, inquietações, observações, descobertas e questionamentos tecidos no cotidiano.

Nesse meu primeiro dia de pesquisa de campo, senti de perto a imprevisibilidade, senti o terreno movediço do cotidiano. Crianças correndo. Vozes que se misturam aos gritos e às brincadeiras. Cores múltiplas. Risos. Choradeira. Por que brigou? Apanhou ou bateu? Não sei. Cheiro e barulho de escola. Neste intenso tear, minha observação não é realizada ao longe, resido dentro desse movimento, por isso esse procedimento da etnografia é chamado de

observação participante, pois “parte do princípio de que o pesquisador tem um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado” (ANDRÉ, 2005, p.28). Além de pesquisadora, sou sujeito da experiência. Para Larrosa (2016) o sujeito da experiência não se define por sua capacidade de opinar ou de informar, não é o sujeito do saber ele se define por sua receptividade, ou seja, por sua abertura. Seria “algo como um território de passagem”, como uma superfície sensível que aquilo que acontece deixou de alguma forma marcas, deixou vestígios e efeitos.

c ~ recriando o cotidiano

A maneira de dar canto às palavras o menino
aprendeu com o passarinho.
(Manoel de Barros)

Novo dia, fui para o “Alzira”. As crianças chegam à escola, umas vinham acompanhadas pelas mães, outras sozinhas, outras de ônibus ou kombi escolar. No pátio, as crianças brincam, outras tomam o lanche servido naquele dia: iogurte. O sinal “toca”, as crianças fazem a fila. Rezam. Cantam. A supervisora está em um elevador que tem no pátio, somente ela fica nesse lugar conduzindo aquele momento, as professoras abaixo, junto às crianças. A supervisora pergunta se alguém faz aniversário naquele dia, silêncio no pátio. As crianças olham para ver se alguém diz alguma coisa. Nada. A supervisora diz: “*Meia volta*”, “*Podem ir*”, cada turma segue para sua sala. Encaminhei para a sala da “Tia Madalena”.

A sala está organizada em duas filas, uma de frente para a outra. As crianças cantam “*Bom dia, amigo*”.

A professora inicia um diálogo com as crianças. “*Quem é a diretora?*” A própria professora diz que é a “*Tia Aninha*”, as crianças dizem que conhecem essa tia. “*E quem é a supervisora?*” Com as crianças não responderam a professora. “*É a tia Aline*”. Guilherme diz: “*Tia Aline não é supervisora, ela é vigiante!*”. Aline, além de supervisora, é quem fica em cima do elevador monitorando a fila da entrada e a do recreio, faz as orações e diz a hora das crianças irem para a sala de aula.

Diário de pesquisa, 09 de março de 2017.

A sala de aula se transforma em espaço. Certeau (1994) nos diz que o espaço é um lugar praticado, nesse movimento, a sala de aula se torna um espaço na medida em que a conversa se desenrola e os encontros acontecem. Sala de aula “semeada de atos criativos” onde as tiradas reinventam saberes e posições, assim como a de Guilherme “*Ela é vigiante!*” (ZACCUR, 2001, p. 30). Essa criança ressignificou e deu sentido à função da supervisora de acordo com sua experiência, com seu modo de ver e perceber o seu cotidiano, fez uso de seu aprendizado, criou em “um cotidiano que se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”, (CERTEAU, 1994, p. 38). O cotidiano da escola é um espaço habitado por possibilidades que buscam desvelar e criar alternativas para uma prática impregnada de sentidos e significados, saibamos enxergá-lo.

Lembrei-me de uma situação vivida por mim quando eu era professora alfabetizadora. Minhas crianças estavam correndo no corredor da escola quando voltavam do recreio, eu disse: “*Crianças, no corredor não podem correr!*” Douglas, sem hesitar, respondeu: “*Tia, se não pode correr porque chama corredor? Tinha que chamar andador.*” Situação muito similar ao livro de Ruth Rocha *Marcelo, marmelo, martelo*, seu personagem protagonista era Marcelo, menino que gostava de reinventar os nomes das “coisas”, para Marcelo cadeira teria que chamar “sentador”, leite poderia ser “*suco de vaca*”, assim como Marcelo, Guilherme havia acabado de inventar ou reinventar um novo sentido para aquela palavra.

As crianças que fazem parte desta pesquisa de alguma forma me tiram o ar, me fazem pensar através de suas gestualidades, murmúrios, sorrisos, minúcias dos sujeitos que constroem sua realidade. Nesse movimento, por serem sujeitos desta pesquisa, vêm com seus nomes reais a fim de trazer às suas vozes e aos seus textos ainda mais legitimidade. Sob este viés Kramer (2002, p.18) nos indaga “como tornar público sem expor nomes e rostos? Elas têm sido sujeitos da pesquisa?”. Optamos por incluir e torná-los, de fato, sujeitos desta pesquisa, sujeitos que têm nomes e se expressam com suas próprias vozes. Sob a autorização da diretora da Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos, das professoras das turmas nas quais foram realizadas imagens para este trabalho e também com a permissão das crianças e responsáveis para o uso dos nomes reais dos sujeitos desta pesquisa.

Compreendo essas crianças, sujeitos deste tear, como aqueles que pensam, produzem, criam e reinventam palavras, expressões, assim como Guilherme ao fazer uso de seu modo de olhar e criar. Aprendizado que se compõe a partir das relações que se estabelece com o

mundo e com o outro, não de forma neutra, mas na ação, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra”, sendo assim, não posso neutralizá-los, tornando-os objetos de suas próprias histórias, mas “seu sujeito igualmente” (FREIRE, 2006, p.77).

No mesmo dia, na hora do recreio, quando fui para o pátio Guilherme veio até mim e perguntou “*Tia, onde você vai sentar? Senta ali. Vou comer um monte de vez até a comida acabar*”.

Fui sentar onde Guilherme havia me pedido. Ficamos sentados um ao lado do outro, ele pediu para que eu esfriasse sua “comida”. Era canjiquinha com legumes e carne. Guilherme almoça feliz, sorri e conversa comigo, diz que a “comida” estava muito gostosa. Depois me retirei para fazer algumas anotações em meu diário de pesquisa, foi quando algumas crianças do 1º ano da alfabetização vieram se sentar perto de mim. Wemerson perguntou: “*Tia, a letra do medonho é sua?!*” Deyvisson pediu: “*Tia, conta a do medonho?!*” Eles se referiam à poesia que eu havia declamado “*O medo do menino*”, de Elias José. Eu disse que a letra não era minha.

Declamei a poesia novamente.

O medo do menino

Que barulho estranho,
Vem lá de fora,
Vem lá de dentro?!
Que barulho medonho,
No forro,
No porão,
Na cozinha,
Ou na dispensal!...

Será fantasma
ou alma penada?
Será bicho furioso,
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada

E olha na vidraça
e uma sombra o ameaça.

Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta

O medo aumenta.
 Passos de gente na casa
 Encolhe o medo.
 Se somem vozes e passos
 De gente da casa
 No ato, no quarto
 Vem o arrepio

E o menino encolhe,
 Fica todo enroladinho.
 Enfia a cabeça no travesseiro
 E devagar, devagarinho,
 Sem segredo,
 Vem o sono
 E some o medo.
 (Elias José)

Quando eu terminei de declamar as crianças pediram: “*Conta de novo!*”. O cotidiano escolar é um campo de possibilidades, não é fixo, imutável. Singularidades e gestualidades me mostravam outros caminhos investigativos. Neste processo, sou provocada, a tecer com o movimento que o cotidiano requer.

Diário de pesquisa, 09 de março de 2017.

O cotidiano de uma escola é tecido por fios que entrelaçam com o inesperado, encontros não previstos acontecem, outras paisagens se descortinam à nossa frente, Esteban diz que a pesquisa no cotidiano escolar é constituída de muitas relações que podem se tornar possíveis, “não há trajetos pré-definidos, lineares, cujos pontos de partida sejam fixos e os pontos de chegada, previsíveis” (2003, p. 130). Nesse movimento, vamos tecendo esta pesquisa, acrescentando fios e cores através das relações e dos encontros realizados nesse dinâmico e surpreendente cotidiano que não podemos medir e nem prever, no qual também não podemos delimitar nossa percepção. As crianças queriam mais poesias, eu também desejava “contar” mais poesia para aquelas crianças. De alguma forma, as crianças me identificam com a poesia “*Tia, a letra do medonho é sua?*” Muitas inquietações disparam dentro de mim em um só instante. Por que “letra”? Será que a poesia soava aos ouvidos das crianças como música? A poesia tocou as crianças, assim como o ato de contá-las me tocava? O que acontece dentro de mim?

A fim de compreendermos os movimentos que emergem no espaço escolar demonstrando toda sua diversidade de conhecimentos e detalhes os quais refletem em mim,

torna-se insuficiente e “desencantado” teorizar métodos de pesquisas ou explicá-los, uma vez que ficaríamos distante do percurso pelo qual esta pesquisa se desenha. Seria “um conhecimento desencantado e triste” próximo ao “conhecimento científico moderno” na medida em que não estariam aqui os fios que me conduziram para outros lugares, pois reduziria a contar outras experiências, e não os saberes recolhidos e vividos por mim no cotidiano (SANTOS, 2010, p.22). Tecer esta pesquisa me baseando somente em teorias, mesmo tentando fugir dos moldes do conhecimento científico moderno, seria no mínimo triste e desencantado, uma vez que reduziria o olhar do outro sobre este tear e o sentido das experiências e dos acontecimentos nesse universo de aprendizagem.

Dentro do cotidiano que os traços investigativos desta pesquisa vão se compondo, observando o que se é necessário fazer. Neste movimento, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de observação/presença continuada no local. Elegemos também a pesquisa bibliográfica, a observação participante, conversas/entrevistas com crianças e professores e o Diário de Pesquisa. Meu contato direto com os sujeitos da pesquisa permite colher informações, “pistas” e “indícios”, muitas vezes inesperados (GINZBURG, 2016). Esse contato direto facilita decifrar pistas de como os “sujeitos ordinários” (CERTEAU, 1994) praticantes do cotidiano escolar ressignificam suas formas de pensar, de ver e de ouvir.

Consideramos alguns instrumentos da pesquisa etnográfica, preciosos aliados para que possamos realizar nosso estudo, principalmente ao que se refere ao uso das técnicas de coleta de dados: a observação participante o qual fará parte da pesquisa de campo e registrados no diário de pesquisa. André (2005) diz que por meio dessas técnicas etnográficas

É possível documentar o não-documentado, isto é, desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia-a-dia da prática escolar, descrever suas ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico (ANDRÉ, 2005, p.41).

Outra característica que nos chama a atenção nesse tipo de pesquisa é o papel do pesquisador etnográfico participar por um período prolongado da vida da comunidade a qual se pretende conhecer. Preciso mergulhar nesse universo: no cotidiano da alfabetização de forma a observar tudo o que acontece na rotina diária, aproximando-se dos sujeitos, e das situações, investigando e fazendo perguntas com o propósito de acumular informações a fim de conhecer melhor esse universo cultural. Como pesquisadora, tenho um esforço consecutivo

à observação de construir um relato etnográfico sobre minha experiência vivida no *lócus* da pesquisa que não se resume apenas a uma técnica. Darei sentido ao que vivi e experimentei em forma de texto, remontado significados sobre acontecimentos dos sujeitos que estão em foco na pesquisa. A opção por essas perspectivas metodológicas justifica-se pelo fato desta pesquisa se configurar a partir dos sujeitos e de suas vozes, com suas experiências e olhares diante de seus próprios saberes, e esses ganhando novos significados diante do olhar do outro, como em um movimento intenso, dinâmico e rizomático.

d ~ linhas se entrelaçam...

**No gorjeio dos pássaros tem um perfume de sol?
(Manoel de Barros)**

Novo encontro com a turma da Tia Madalena. Entramos para a sala de aula: crianças, professora e eu. A professora inicia a rotina do dia. Pergunta o dia da semana, o dia do mês, o mês, se o dia está ensolarado. Alice responde que está ensolarado e acrescenta colocando as mãos no rosto “*Nossa! E que sol, hein?!*” Em seguida, a professora pergunta o que foi comemorado ontem. As crianças não respondem. A professora mesmo diz que foi o Dia do Circo. Depois faz um desenho no quadro explicando às crianças o que será feito na atividade a seguir. Enquanto isso, Artur está disperso olhando para suas mãos. Guilherme não responde o que a professora pergunta ele está debruçado sobre sua mesa. Pedro Henrique descobre uns pedaços de papel debaixo de sua mesa e brinca com eles. Mayane conversa com Alice, a professora chama sua atenção. A professora diz para as crianças que elas terão Educação Física, Jônatas pergunta o que é Educação Física, a professora responde que será na quadra e continua a explicação da próxima atividade. As crianças terão que colar papel amarelo picado na garrafa maior e papel picado vermelho na garrafa menor. As crianças mostram suas atividades um para os outros. Guilherme vem ao meu encontro para me mostrar a sua e pergunta se sentarei perto dele na hora do recreio, eu digo que sim. Pedro Henrique também me mostra a sua atividade. As crianças já acostumaram comigo, sempre querem que eu fique perto delas.

Chega a hora do recreio. Guilherme corre para perto de mim e diz que vai se sentar comigo. Vamos juntos para o recreio. A merenda é pirão de carne com legumes, arroz e um pedaço de banana. Guilherme diz: “*Dá vontade de comer o prato, tia.*” *É mesmo?* Perguntei: *Por quê?* Ele

respondeu: “*Uai, tô com fome, tia. Tá uma delícia!*” Wemerson e Brenda, crianças da tia Rosemary, vêm para perto de mim e pedem para eu contar a “*poesia do medonho*”. Eu “conto”.

O medo do menino

Que barulho estranho,
Vem lá de fora,
Vem lá de dentro?!

Que barulho medonho,
No forro,
No porão,
Na cozinha,
Ou na dispensa!...

Será fantasma
ou alma penada?
Será bicho furioso,
ou barulhinho de nada?

E o menino olha
na escura escada
e não vê nada

E olha na vidraça
e uma sombra o ameaça.

Quem se esconde?
Esconde onde?

Se vem alguém passo a passo
Na rua deserta
O medo aumenta.
Passos de gente na casa
Encolhe o medo.
Se somem vozes e passos
De gente da casa
No ato, no quarto
Vem o arrepio

E o menino encolhe,
Fica todo enroladinho.
E se embrulha nas cobertas,
Enfia a cabeça no travesseiro
E devagar, devagarinho,
Sem segredo,
Vem o sono
E some o medo.
(Elias José)

As crianças que estavam por perto pediram para que eu contasse novamente. Depois que levantamos da mesa do almoço as crianças foram atrás de mim e iam dizendo: “*Conta de novo!*”. O número de crianças foi aumentando ao meu redor. Uma das responsáveis pelo recreio veio ajudar-me a colocar as crianças sentadas para que eu pudesse “contar” a poesia. Na verdade, fiquei até meio sem graça, mas como evitar algo que está dentro de você? Não tive outra saída senão servir poesia àquelas crianças sedentas de fantasia, a fim de que elas pudessem desfrutar da liberdade e do prazer que a poesia oferece. O recreio termina e voltamos para a sala de aula.

A professora de Educação Física vem à sala de aula para chamar as crianças para irem para a quadra. Quando as crianças vão para a quadra eu passo em frente à sala de tia Rose, as crianças logo me chamam, tia Rose sorri quando me vê e convida para eu entrar. Eu digo que irei à quadra com as crianças, mas que voltarei. Na quadra, as crianças brincam de corda, bambolê e correm. A quadra de esportes é coberta, grande e bem arejada. A quadra é aberta para uso da comunidade no horário diferente ao funcionamento das aulas.

Enquanto as crianças brincam na quadra, volto à sala da Tia Rosemary. Assim que entro em sua sala as crianças pedem para eu contar a “história do medo do menino”. Declamo a poesia, novamente as crianças pedem: “conta de novo”. As crianças batem palmas quando termino de declamar. Perguntei por que fazem isso, eles responderam: “*Porque é bonito*”. Enquanto estou na sala da tia Rosemary, ela me diz: “*Aninha, me ajuda a fazer alguma coisa com poesia? Preciso apresentar algo no Dia do Livro e eu gostaria que fosse com poesia*”. No mesmo instante, eu disse que teria o maior prazer em ajudá-la e que na próxima aula levaria alguns livros de poesia.

Percebo que tem algo a mais acenando para mim, talvez a poesia que em mim habita.

Vejo as crianças da tia Madalena voltando para a sala de aula, despeço-me da tia Rosemary e de suas crianças. Ao final da aula, conversei com tia Madalena e, novamente, perguntei se ela trabalhava com texto. Desta vez ela respondeu que não, ela acha que “*Texto é perda de tempo, eu gosto de trabalhar com o som das palavras*.”. Ela também disse que em datas comemorativas como Dia do Índio, Dia das Mães, Dia do Soldado ela trabalha com alguns versinhos, mas só isso. “*Texto não*”.

Saí da sala decepcionada. Como prosseguiria na pesquisa se a professora não trabalha com textos? Como fazer? Será que o cotidiano está conduzindo-me para outros caminhos?

Diário de pesquisa, 16 de março de 2017.

Para entranharmos no cotidiano escolar é necessário refinar nosso olhar, precisamos enxergar não só com os olhos, mas com o toque, com os ouvidos. É preciso ouvir a voz do outro, ouvir a voz que ressoa do outro, para que seja de certa forma, ecoada em mim, em nós. A palavra não pode seguir vazia, sem a voz de dentro. Às vezes, sentia que eu saía vazia de mim mesma quando terminava minha pesquisa de campo. Principalmente, nesse dia, quando a professora me disse: *“Texto é perda de tempo, eu gosto de trabalhar com o som das palavras”*. Fiquei surpresa ao ouvir essas palavras. Precisava de um tempo para que eu pudesse entendê-las. Esteban (2001) diz que o cotidiano escolar é um lugar marcado pela complexidade e que muitas são as tramas que entretecem para constituí-lo o que exige “múltiplos olhares, de diversas perspectivas, para apreender sua dinâmica e as diferentes possibilidades de ação e de compreensão que abriga” (p.177).

Nesta pesquisa, utilizamos como aporte metodológico alguns procedimentos da Etnografia visto que esta ciência tem como característica o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada e visa compreender como os conhecimentos são produzidos e ressignificados.

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de "construir uma leitura de") um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 2008, p.7).

Neste tear, os procedimentos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica me possibilita mergulhar nesse cotidiano escolar o qual é um “manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos escritos não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado” no qual irei “construir leituras”, as leituras de minhas interpretações (GEERTZ, 1989, p.20).

É justamente o que pretendo compor: leituras de mundo nutrindo um diálogo mais aberto possível com seus praticantes em suas descobertas, criações, alegrias e decepções, suas próprias imagens no cotidiano no qual vivemos. Segundo André (2005) a etnografia é um tipo de pesquisa que me permitirá chegar bem perto da escola o que “significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia”, nesse movimento, busco entender como “operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo”

(p.34). Para que se reconheça a escola como “espaço social” onde são criados e recriados conhecimentos e significados é preciso que se rompa com a visão de um cotidiano estático e repetitivo (ANDRÉ, 2005, p.41). Essas palavras me levam a pensar que o cotidiano é lugar de movimento e de ondas gigantes como o mar, que avança, avança... Mas em seu movimento contínuo, volta ligeiro, com toda potência, para nos tragar fazendo-nos refletir sobre o que vimos e sentimos.

e ~ linhas de pura poesia

Eu vivo no meu relento.
(Manoel de Barros)

Novamente estou no Alzira na turma da tia Madalena. A sala estava organizada em filas, as crianças estavam enfileiradas. Caíque me diz: *“Tia, olha meu cabelo!”* Eu disse que estava lindo, ele havia cortado o cabelo. As crianças estão se acostumando comigo e eu com eles. A professora diz que naquele dia iria ter palestra sobre a Dengue, depois pergunta o que foi comemorado no dia anterior. Alice responde que foi o dia da Água. A professora conversa sobre a água, as nuvens... João Victor disse que a nuvem parece algodão, fui até ele e perguntei sobre a nuvem. Ele disse que a nuvem é branquinha igual algodão, que dá vontade de comer e depois começa a rir.

As crianças são chamadas para irem para a palestra que será ministrada no pátio da escola pela veterinária da prefeitura cujo título é “Prevenção contra a Dengue”. Guilherme vem sentar-se perto de mim, ele diz: *“Tia, você é minha amiga, não é?”* respondo que sim. Perguntei: *“O que é ser amigo?”*, ele responde: *“É quando a gente ajuda a outra pessoa, mas pode ser amigo também no telefone ou no tablet”*. A partir do momento que vou vivenciando o cotidiano com seus sujeitos, pouco a pouco vou aproximando-me deles. A partir do fortalecimento das relações o cotidiano vai tecendo os caminhos e nos leva em um movimento que tem toque, tem olhar, tem abraço, tem pele, tem brilho, tem gente. Tem vida!

Após a palestra fui à sala da tia Rosemary para levar os livros que ela havia pedido.

Diário de pesquisa, 23 de março de 2017.

No último encontro que tive com tia Rosemary, ficou combinado que eu levaria livros de poesias a fim de iniciarmos um diálogo sobre a apresentação do Dia do Livro. Em casa, quando escolhi os livros as crianças povoavam meu pensamento. Minha intenção não era emprestar livro, penso que não se empresta poesia, “oferecemos” como diz Adélia Prado. Talvez a poesia fosse o caminho para encontrar aquelas crianças, compartilhando com elas o que é precioso, a poesia. As crianças não precisariam entendê-la, bastaria senti-la.

Os livros que levei foram Palavras de encantamento, Cinco Estrelas, Palavra de poeta, A bailarina, Poesias das crianças, cada um desses livros continha poesias de vários autores. Coloquei-os em uma caixa para causar um pouco de suspense. Esses livros foram alguns dos que recebi quando era professora na Educação Infantil doado para a escola onde eu trabalhava através do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que tinha como objetivo promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura por meio da distribuição de acervos de obras de literatura e de pesquisa. O nome da coleção era “Literatura em minha Casa”.

Neste tear, para que eu possa compreender os “sinais” e as “minúcias” do cotidiano, utilizo também os recursos do Paradigma Indiciário de Ginzburg (2016), este paradigma se baseia em indícios, em sinais, pistas, pequenos detalhes, nos quais se permite reconstruir um todo – uma personalidade, uma individualidade, uma realidade. Para interpretar e narrar o contexto no qual investigamos lanço mão de “elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição” preciso estar mergulhada no que acontece na teia cotidiana, convivendo e participando dessas criações, pois só enxergo o cotidiano se eu, como pesquisadora, vivenciá-lo e partilhá-lo em seu interior para que eu possa agir como um “caçador agachado na lama, que escruta as pistas da presa” e descobrir os “indícios imperceptíveis para a maioria”, uma vez, que no cotidiano escolar, muitas vezes, esses “indícios” estão metamorfoseados. Cabe a mim esclarecer que atribuo a “indícios” o que Ginzburg denomina de minúcias, pistas “que permitem captar uma realidade mais profunda”, realidade essa, de múltiplas linguagens e sentidos (GINZBURG, 2016). Preciso sentir o entrelaçamento dos fios no cotidiano.

Tenho o privilégio de não saber quase tudo.
E isso explica
o resto.
(Manoel de Barros)

Chegando à sala da tia Rosemary, novamente as crianças pedem para eu “contar” histórias.

Mostrei a caixa para a tia Rose e para as crianças. Perguntei se eles sabiam o que havia naquela caixa. As crianças diziam: “Bala!”, “Pirulito!” Eu disse que era algo que nos fazia viajar, as crianças responderam: “Carro”, “Ônibus”, “Avião”. Eu disse que era viajar no mundo da imaginação. Alguém respondeu: “Livro!”. Abrimos a caixa e mostrei os variados livros, disse que eram de poesias. Li algumas para a turma. Sempre pediam para que eu as repetisse. Na poesia não tem discurso lógico, é algo sensível, tem outro olhar, um olhar diferente que vem da emoção. Ao ler a poesia eu dizia o nome dos poetas. Como as crianças já sabiam algumas das quais eu declamava, elas logo pediam: “Tia, fala a da boneca”. “Tia, fala a da estrelinha”, “A do vampiro”.

A Boneca

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: "É minha!"
— "É minha!" a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.
Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,
Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...
(Olavo Bilac)

Estrelinha no céu pisca, pisca
Mamãe diz que ela pisca me chamando
Quando eu crescer
Vou pedir papai para comprar um avião
E vou te buscar, estrelinha
Para você piscar bem aqui
Na palma da minha mão.

Desconheço autoria (Memórias de minha infância)

Vampiro

Era uma vez um vampiro
tão bem-educado, mas tão bem-educado
que toda vez que sugava
o sangue de uma pessoa
não esquecia de dizer: "Muito obrigado".
(José Paulo Paes)

Diário de pesquisa – 23 de março de 2017

Nossas ações, nosso sentir, nossos atos vão tecendo o cotidiano. Nós não o tecemos sozinhos, precisamos de outras pessoas que nos ajudem a tecê-lo. Na poeira, no chão do cotidiano se revela a beleza da vida, seja no encontro com o outro, seja no encontro com a poesia e por que não, no encontro de ambos? Foi assim que se deu o encontro com tia Rose. No cotidiano escolar, bem dentro dele, encontramos todos juntos eu/criança/tia Rose/poesia/cotidiano. Cada um com um fio nas mãos lançando ao outro. Cada um com sua maneira de fazer, criar e inventar. Não sabemos ao certo o caminho. Vamos apenas tecer. Assim, como esse texto, que aqui vai tecendo as palavras e dando sentido à gênese da palavra texto que se origina do latim *textum*, cujo significado é "tecido".

Considerando a subjetividade o viés condutor desta pesquisa, faz-se necessário ampliar nossa visão e nosso modo de pensar a respeito das várias possibilidades de apropriação do conhecimento no cotidiano escolar, um lugar de puro movimento. Cabe a mim, pesquisadora, mergulhar nesse espaço para enxergar cada detalhe, cada minúcia, que poderá se transformar em algo que esteja entrelaçado com este tear.

[...] através da compreensão de que as ações sociais são comentários a respeito de mais do que elas mesmas; de que, de onde vem uma interpretação não determina para onde ela poderá ser impelida a ir. Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas, [...], por que eles são levados a isso. (GEERTZ, 2008, p.17).

O pesquisador etnográfico, em seus textos, corre o risco de assemelhá-los aos romances, muitas vezes próximos dos textos ditos literários e um pouco distante dos textos considerados científicos. Esse pesquisador, assim como eu, buscamos narrar o que acontece ao nosso redor, pois é através de uma “descrição densa” que podemos alcançar as teias de significado que se apresentam no curso da experiência em campo (GEERTZ, 2008).

Os textos antropológicos são eles mesmos interpretações e, na verdade, de segunda e terceira mão. Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são “algo construído”, “algo modelado” – o sentido original de fictio – não que sejam falsas, não-factuais ou apenas experimentos de pensamento. (GEERTZ, 2008, p. 11).

Nesse movimento, não são os fatos em si, mas suas interpretações que nos entrelaça, que nos permite compreender a cultura do outro, seus gestos, seus olhares e sorrisos. Estou dentro do cotidiano, não apenas o observo de longe, faço parte dele, estou junto com as crianças e com a professora. Muitas vezes não conseguimos enxergar o que vemos, Ginzburg (2016) diz que “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la.” (2016, p.177). Precisamos captar elementos, muitas vezes, quase “imperceptíveis” precisarei agir como um “caçador” a fim de “farejar” as pistas, procurando percebê-las e interpretá-las (GINZBURG, 2016).

f ~ linhas do imprevisto

Nosso Profe. de latim, Mestre Aristeu, era magro e do Piauí. Falou que estava cansado de genitivos dativos, ablativos e de outras desinências. Gostaria agora de escrever um livro. Usaria um idioma de larvas incendiadas. Epa! O Profe. falseou-ciciou um colega. Idioma de larvas incendiadas! Mestre Aristeu continuou: quisera uma linguagem que obedecesse a desordem das falas infantis do que as ordens gramaticais. Desfazer o normal há de ser uma norma. Pois eu quisera modificar nosso idioma com as minhas particularidades. Eu queria só descobrir e não descrever. O imprevisto fosse mais atraente do que o déjà visto. O desespero fosse mais atraente que a esperança. Epa! O Profe. desalterou de novo - outro colega nosso denunciou. Porque o desespero é sempre o que não se espera. Verbi gratia: um tropicão na pedra ou uma sintaxe insólita. O que eu não gosto é de uma palavra de tanque. Porque as palavras do tanque são estagnadas, estanques, acostumadas. E podem até pegar mofo. Quisera um idioma de larvas incendiadas. Palavras que fossem de fontes e não de tanques. E um pouco exaltado o nosso Profe. disse: Falo da poesia, meus queridos alunos. Poesia é o mel das palavras! Eu sou um enxame! Epa!... Nisso entra o diretor do Colégio que assistira a aula de fora. Falou: Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala, meio rindo a chorar.

(Manoel de Barros)

Outro dia de pesquisa. Retorno ao Alzira e vou para a sala da tia Madalena, as crianças estão em carteiras enfileiradas, uma atrás da outra. As crianças cantam e declamam versinhos do “coelhinho da Páscoa”, Guilherme e José Carlos estão debruçados sobre a mesa. Sofie joga um beijo para mim.

Naquele momento, senti vontade de estar na sala da tia Rose, observando suas crianças, o que estavam fazendo, como estavam aprendendo. As palavras da tia Madalena ecoaram em meus ouvidos *“Texto é perda de tempo, eu gosto de trabalhar com o som das palavras.”*

Não era o que eu queria pesquisar. Apesar de a professora ter me dito seu método de ensino, voltei para sua sala de aula, pensei na possibilidade de ter mudado de ideia, não sei, enganei-me. Decidi sair dali. Pedi licença e lancei-me ao que me tocou e me moveu.

A sala da tia Rosemary me atraía, algo naquele lugar acenava para mim, meu olhar insistia naquela direção. Fui até a sala da tia Rosemary e perguntei se eu poderia fazer minha pesquisa com suas crianças, prontamente ela concordou e se colocou à disposição. As crianças quando me viram sorriram e disseram: *“Seja bem-vinda!”*

Diário de campo, 29 de março de 2017.

Sempre compreendo o que faço depois que já fiz.
 O que sempre faço nem seja uma aplicação
 de estudos. É sempre uma descoberta.
 Não é nada procurado. É achado mesmo. Como se andasse num
 Brejo e desse no sapo. Acho que é defeito de
 nascença isso. [...]
 (Manoel de Barros)

Descobri outro caminho na pesquisa. Só o compreendi caminhando por ele. Não procurei. Foi achado mesmo. Achei nas dobras do cotidiano. Nos encontros que o cotidiano me proporcionou. Caminho trançado por muitos fios. Importâncias emergiram ao me deixar implicar pelas crianças que me pediam para “contar de novo” poesia. Só pude compreender o caminho após eu ter contado poesias muitas outras vezes para aquelas crianças.

Escolhi trilhar pelo caminho ao qual a experiência me atravessa. Desta vez não precisei escolher linhas, o cotidiano foi passando devagar por entre os fios. Cada dia uma

descoberta tecida no encontro com professora-criança-poesia-pesquisadora, nesse movimento, fui instigada a pensar o que ainda não havia pensado. Precisei enxergar as possibilidades que se descortinavam, precisei senti-las.

g ~ fiando diálogos

Naquele dia eu estava um rio.
 O próprio.
 Achei em minhas areias uma concha.
 A concha trazia clamores do rio.
 Mas o que eu queria mesmo era de me
 aperfeiçoar quanto um rio.
 Queria que os passarinhos do lugar
 escolhessem minhas margens para pousar.
 e escolhessem minhas árvores para
 cantar.
 Eu queria aprender a harmonia dos gorjeios.
 (Manoel de Barros)

No cotidiano da cidade pequena é muito comum encontrarmos com pessoas conhecidas, seja no mercado, na igreja, nas praças, e foi, nesses encontros que acontecem ao acaso, que conversei com a tia Rosemary. Logo que me viu, veio ao meu encontro para conversarmos sobre a apresentação em comemoração ao *Dia do Livro*. Ali mesmo, na padaria, trocamos algumas ideias, e ficou combinado que no próximo encontro meu com sua turma ela iria promover uma Roda de Conversa com suas crianças, para que eles mesmos dissessem *o que e como fazer* para compor a apresentação. Fiquei ansiosa para chegar o dia de nosso encontro, queria saber o que as crianças iriam sugerir.

Diário de Pesquisa, 03 de abril de 2017.

Ao encontrar com a professora no cotidiano da cidade pequena, os fios se entrelaçam, a conversa é sobre a pesquisa. Neste cotidiano, nós, habitantes deste lugar, praticamos nossas “maneiras de fazer”, uma vez que somos “praticantes” deste “espaço” (CERTEAU, 2012).

Cumprimentos, tempo para a conversa e para o diálogo, no intervalo de uma compra na padaria, ali mesmo, encontramos espaço para a proximidade.

[...] o estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (ANDRÉ, 2005, p.42).

Os pedais do tear, indo e vindo, seguem tecendo com suas infinitas linhas e cores no intenso movimento do cotidiano. As palavras que aqui escrevo, tece unida à minha autoria, vou tirando as vestes do olhar cartesiano que vezes ou outras querem nos sufocar e nos prender. Vou tecendo, a partir de meu lugar epistêmico mediado por minhas leituras de mundo e daquilo que me “passa” no qual me sinto inteira e não fragmentada. Entrelaçado nas linhas deste tecer, desenho minhas emoções, meu dia a dia, minhas inquietações, meus olhares e minhas reflexões. A pesquisa está em mim, caminha comigo, não consigo me separar, uma vez que sou sujeito da experiência (LARROSA, 2016). As linhas deste tear ao mesmo tempo em que tecem esta pesquisa, a mim também tece.

h ~ o fiando o sentido da poesia

Eu vi a manhã pousada em cima de uma pedra.
Isso não muda a feição da natureza?
(Manoel de Barros)

Em mais um dia de pesquisa, chego ao Alzira, desta vez, vou direto para a sala da tia Rosemary. Logo que cheguei fui recebida, como de costume, em coro: *Bom dia! Seja bem-vinda!* As crianças estavam organizadas em U. A professora promoveu uma conversa com as crianças sobre Rima e perguntou: *Vocês sabem o que é rima?* Algumas crianças disseram que sim e Wemerson perguntou: *Rima é quando as palavras combinam?* A professora disse: *Isso mesmo!* E pediu algum exemplo, mas o aluno não soube exemplificar. A professora escreveu CORAÇÃO no quadro e perguntou quais palavras combinavam com aquela palavra. Brenda disse boneca, as crianças começaram a falar palavras que vinham à cabeça: *pé, bola*. A professora chamou a atenção dizendo que deveriam dizer palavras que terminassem com *ÃO*, igual CORAÇÃO. As crianças disseram: *pão, balão, mão, feijão, sabão...*

Depois a professora escreveu a palavra PICOLÉ para as crianças rimarem, elas disseram *pé* e *chulé*.

As crianças pareciam gostar da conversa e participavam. A professora disse que eles iriam fazer um jogo, Jogo da Rima. Distribuiu a atividade, depois leu as palavras com as crianças perguntando quais rimavam. Logo após crianças coloriram. A atividade foi plastificada para que pudessem recortar e brincar.

Diário de Pesquisa, 06 de abril de 2017.

No diálogo entre a professora e crianças, percebo que a mesma teceu outra “feição” sobre aquelas crianças ao ouvi-las. Talvez, a professora tenha visto a poesia pousada nas feições das crianças. O encontro com a alteridade acontece quando temos a disponibilidade de abrir-se para o diálogo com o objetivo de ouvir o outro, abrir-se para a escuta. Aprendi com Freire (2006) que as formas de escutar e de falar se diferenciam profundamente nas concepções da educação bancária e da educação democrática. Se o sonho que temos e nos anima é democrático e solidário, não é só falando aos outros, impositivamente, de cima para baixo, em sentido vertical, transmitido nossas verdades, que aprendemos a escutar. Escutando é que aprendemos a falar com o outro “somente aquele que escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele” (p.113). Ouvir a criança, compreender seu olhar abre caminhos para uma relação pautada na confiança. Quando o professor entende seu aluno como sujeito de sua escuta, de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso, a feição da sala de aula muda, pois o “educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (p.113). Acontece o encontro. Acontece a criação.

Estou percorrendo o trajeto das linhas do imprevisto. Bem atenta aos “sinais” e aos “indícios” (GINZBURG, 2016), exposta à experiência, uma vez que o sujeito da experiência é um sujeito exposto e receptivo (LARROSA, 2016). Sem pressa, a fim de perceber os detalhes, perceber os desenhos nos quais as linhas do cotidiano vão tecendo olhares reflexivos não preocupados na “pergunta “o que é?” seja a melhor pergunta nem a mais importante”, pois para que eu consiga seguir nesse tear “é preciso resistir a responder a essas perguntas pelo conceito” (LARROSA, 2016, p.43). Estou dentro da sala de aula do 1º ano de Alfabetização, estou inteira, faço parte deste cotidiano. Vejo a manhã pousada nesta sala aula.

André (2005) nos diz que subjacente ao uso das técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado (consideramos, neste tear, sujeito da pesquisa e não objeto da pesquisa), o pesquisador é o instrumento principal para a coleta de dados para a pesquisa.

Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, [...] se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRÉ, 2005, p.28-29).

Estou atenta a todo movimento em direção a mim, preciso ouvir a voz do outro e a minha. Em diálogo com o poema de Manoel de Barros, como pesquisadora, posso também mudar a “feição” de meu olhar, sempre atenta ao que me “passa” e me “acontece” (LARROSA, 2016).

[...] Quando as crianças terminaram essa atividade, a professora desenvolveu uma Roda de Conversa dizendo que precisava que eles prestassem atenção e perguntou o que era poesia. Wemerson disse: “É uma coisa linda!” Jhean respondeu gesticulando os braços: “É falar com calma”.

Rodrigo disse: “Poesia é falar baixo e devagar”.

Diário de Pesquisa, 06 de abril de 2017.

Esse diálogo se faz como possibilidade de abrir portas para a escrita de poesias. Ao responderem a pergunta da professora, as crianças já haviam ouvido poesias, já haviam brincado com a entonação que a mesma provoca. As crianças já haviam experimentado o que a poesia exprime: euforia, encanto, medo, alegria, amor, coração pulsante, paixão, arrepio... A partir desse diálogo entre professora e crianças, a poesia tece além de estado, tece um processo no qual se conjuga leitura e escrita. Os sentidos da poesia que as crianças teceram foram compostos através da “experiência” que tiveram com a mesma, ouvindo e brincando a tornaram, ainda mais potente (LARROSA, 2012). Não foi entregue às crianças um conceito estático, inflexível ou pronto, foi fiado com as mesmas, foi buscado, sentido e, sobretudo, reinventado, a partir da multiplicidade de sentimentos que nelas habitam.

No diálogo, as crianças teceram outra “feição” sobre a poesia, uma vez que pousaram seus próprios olhares sobre a poesia. Ao abrir-se para o outro, a professora altera o ambiente da sala de aula, a paisagem torna-se outra. Paisagem, na qual crianças tecem aprendizados e experiências, não precisando nomear, muito menos conceituar poesia. Poesia ... “*É uma coisa linda!*” “*É falar com calma*”. “*Poesia é falar baixo e devagar*”. É tudo isso. Talvez seja esse o caleidoscópio de uma Alfabetização como exercício crítico na qual a criança tece sua experiência, tece seu olhar e descobre a leitura e a escrita como possibilidade de dialogar com o outro e com o mundo. Mundo esse, sempre sujeito a muitas ressignificações.

Morais e Araújo (2007) enfatizam que quando o professor se dispõe a ouvir seus alunos levando em conta seus anseios, saberes e expectativas ele rompe com as crenças e verdades pré-estabelecidas, o professor ousa mais, cumpre seu papel de mediador do processo de alfabetização. As autoras apontam para traços marcantes quando declaram que “para romper com modelos pré-estabelecidos do que seja ensinar, especialmente do que seja ensinar a ler é preciso coragem, ousadia e intuição” (p.164). Em diálogo com as autoras Moraes e Araújo, considero que nós professores alfabetizadores precisamos da coragem como possibilidade de transformação, enxergar sem véus, rasgá-los, se preciso for. Ousadia para romper com os rótulos considerados verdadeiros e acreditar em nós mesmos. Intuição, pois quando nosso olhar falhar, sejamos despertados pelo silêncio que grita dentro de nós, eis a intuição, nossa própria voz. Assim conseguiremos ver a manhã pousada sobre muitas pedras, as quais permeiam nosso caminhar.

No mapa, eis a paisagem: oceanos, vales, montanhas e continentes, tudo é estático, nada produz movimento, linhas delimitam seus espaços, só conseguimos lê-los através da ordenação de suas legendas. O cotidiano no qual vivo e avisto, não comporta uma geometria previsível, meus olhos percorrem esse chão de puro movimento. A pesquisa etnográfica faz uso de uma visão aberta e flexível “em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos” visando a descoberta de novas relações, “Novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 2015). Linhas no tear, fios entrelaçam e me lançam adiante.

A professora disse que gostaria de fazer uma apresentação de poesia para toda a escola. “*Vocês topam?*” *Sim!* - logo responderam. A professora queria saber o que eles gostariam de fazer para apresentar para os outros colegas. Logo vieram as sugestões: “*Tia, a gente pode contar*

poesia! “*A gente pode cantar também!*” A professora perguntou: “*Que tal se vocês fizessem poesia? Vamos tentar?*” As crianças logo concordaram com a proposta da professora.

Diário de Pesquisa, 06 de abril de 2017.

No processo de alfabetização das crianças é importante que seja criado um clima de confiança em sala de aula para a aprendizagem da leitura e da escrita, é o que podemos denominar “ambiente alfabetizador” (PÉREZ, 1997). O papel da professora, enquanto participante desse processo é o de coordenar esse momento “é o de alguém que, problematizando as questões que surgem, desafia o grupo a crescer na compreensão dos seus próprios conflitos” (FREIRE, 1999, p.21). Trata-se de querer ver o outro em seu ambiente de alteridade. Trata-se de alterar a paisagem para que pouse o olhar do outro naquele espaço. “*Tia, a gente pode contar poesia!*” “*A gente pode cantar também!*” Trata-se de ouvir o outro.

Freire (1999) nos explica que quando o professor busca compreender as atividades espontâneas das crianças, pouco a pouco ele consegue captar os seus interesses, os mais diversos, assim as propostas de trabalho nascem delas e também do professor. Por isso não é de se estranhar que “as crianças se encontrem na atividade e as percebam como algo delas” ao mesmo tempo em que vão entendendo o papel do professor como organizador do processo, e não como “dono” da atividade, “organizador no sentido, porém, de quem observa, colhe os dados, trabalha em cima deles, com total respeito aos educandos que não podem ser puros objetos da ação do professor” (p.21). Mas sujeitos desse processo.

Vou percorrendo o cotidiano, vou tecendo, percebendo os diálogos e também dialogando. Algo me acena... Crianças irão produzir poesias. Crianças que ainda não leem e não escrevem alfabeticamente. Algo me acontece. A experiência é a que nos chega, nos toca, não é a mesma para todos, é única, não consigo transmiti-la, é minha, pessoal e subjetiva (LARROSA, 2016). Neste tear, eu sujeito da experiência e pesquisadora, não sigo “hipóteses rígidas” fico atenta “ao surgimento de pistas” as quais me conduzem a novas reflexões “é um momento que requer muita sensibilidade, abertura e flexibilidade para descobertas” e, principalmente, “é o momento também de fazer a mediação entre teoria e a experiência vivida em campo” (ANDRÉ, 2005). Linhas anunciam desenhos no tear, muitas linhas, fios se entrelaçam, sinto o eriçar das cores, desenhos vão compondo outro olhar que se desponta no cotidiano.

Questionamentos suscitaram. Lembro-me da *menina de cabelos cacheados*. Será que ao descobrir o SOL na palavra SOLDADO aquela menina não fez poesia? Encontrar o SOL dentro da palavra SOLDADO não é enxergar poesia? A *menina de cabelos cacheados* deu àquela palavra canto, deu cor, tom, música e isso é poesia. A maneira que a menina enxergou o SOL foi livre, talvez o canto ela tenha descoberto impulsionada pela liberdade, assim como os pássaros, que ao voar, cantam.

A maneira de dar canto às palavras o menino aprendeu com os passarinhos.
(Manoel de Barros)

Delicados traços continuavam sendo fiados nesse tear multicolorido. No movimento do ir e vir cotidiano são acrescentadas linhas e cores entremeadas pelas crianças da turma do 1º ano da Alfabetização da Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos, lugar onde é tecida e desenhada esta pesquisa. Impulsionada por reflexões que dispararam em mim a partir da tessitura de poesias de crianças que não sabem ler e escrever alfabeticamente, onde um fio me leva a pensar inspirada na poesia de Manoel de Barros.

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.
(Manoel de Barros)

Neste tear, juntos vamos pensar provocados a partir da escrita de crianças que cultivam um olhar sinuoso diante do que querem escrever, criam sentidos diferentes para o verbo, nesse movimento, o verbo delira, vai além da mesmice, do comum, altera seu sentido, quebra as barreiras do entendimento convencional, corta as amarras das palavras presas à sintaxe, à morfologia e à semântica.

No intenso movimento do tear e do cotidiano, vamos pensar inspirados pelas poesias das crianças da turma de 1º ano de Alfabetização que não sabem ler alfabeticamente, mas tecem poesias com “a leitura de mundo” aquela que “precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986, p.11). Leituras recolhidas no mundo no qual brincam, correm, passeiam e com a ponta dos pés rabiscam o chão. Crianças que com suas mãos apalpam e espremem o mundo pelo qual percorrem para dele retirarem seu sumo, as crianças desejam sentir seu sabor, seus diversos sabores. Mundo que tem lua, sol, passarinho, vampiro, estrela... Mundo encharcado de cores, assobios, vento no rosto, pião a girar, correria, gritos, choro, sorriso, medo... A imaginação dessas crianças passeia, brinca e vasculha sem mapas esse mundo, depois recolhem leituras de linhas potentes para tecer suas poesias.

Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perspectiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. [...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros - o do sanhaçu, o do olho-pro-caminho-quem-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, rios, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras”, daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. (FREIRE, 1986, p. 13).

Poesia que nasce dessa primeira perspectiva de mundo. Poesia que se tece da escrita espalhada em forma de mundo e se torna leitura ao senti-la, escrita cuja leitura se faz com as mãos, com os pés e com os olhos dos sentidos e com os ouvidos atentos àquilo que nos move. A cada ser pertence o modo único de ler essas escritas, é um olhar único, assim como nossas impressões digitais. Escritas presentes em cada linha espalhada no cotidiano que acena para o olhar particular e individual de cada sujeito.

Paulo Freire (1986) nos diz que foi a partir da compreensão da leitura de seu mundo “imediate” que começou a “ser introduzido na leitura da palavra”. A leitura da palavra fluía naturalmente, pois a mesma nascia da leitura de mundo na qual seu eu foi sendo criado e recriado, vivido e revivido. Freire (1986) nos conta, que ao ser alfabetizado a leitura da palavra não foi superposta à leitura de seu mundo, foi tecida paralelamente, pois a palavra escrita emergia de sua própria leitura de mundo. O que Freire nos narra, ou seja, o modo pelo qual foi alfabetizado, eu consigo imaginar a palavra escrita, como se fosse uma semente que

nasce ao ser abraçada pela terra, nasce naturalmente, ao seu tempo “fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1986, p.16).

Consigo enxergar poesia no relato de Freire (1986), enxergo poesia no mundo cotidiano que o criou e o teceu, vejo a poesia impregnada nas mangas pintadas, talvez caídas no quintal de sua casa em Pernambuco, no canto dos pássaros que por lá voavam e também vejo poesia no voo desses pássaros, basta ouvi-los. A poesia está presente na “palavramundo” de Freire e das crianças da turma da tia Rose. Escrita de poesia, o que não significa ruptura com a “palavramundo”, é tecida junto: poesia/leitura/escrita/palavramundo. Poesia que tece poesia.

IV ~ COM AS CRIANÇAS, O DELÍRIO DO VERBO

i ~ tecendo diálogos e poesias

Eu queria pegar na semente da palavra
(Manoel de Barros)

A professora pediu para as crianças falarem palavras que eles gostariam que tivessem na poesia, depois as escrevia no quadro conforme as crianças iam dizendo: ESTRELINHA, CÉU, BONECA, ESTRELA, MENINA, CORAÇÃO. A professora sugeriu que as crianças fossem dizendo suas ideias para que produzissem conjuntamente a poesia. As ideias foram surgindo. Logo a primeira frase: ESTRELINHA NO CÉU (Wemerson), A MENINA NO AVIÃO (Wehenner). As crianças iam dizendo, mas algumas frases as crianças chegavam à conclusão, com a intervenção da professora, que não ficaria “bonito”. Como por exemplo “Pisca, pisca”, Thalita disse que não era para colocar para não ficar igual a “poesia da estrelinha da Tia Aninha”. Thalita se referia à poesia que eu havia declamado há alguns dias naquela turma. Deyvisson disse “Indo em sua direção”. Thalita falou “Pra pegar”. Wemerson completou “A estrelinha”. A professora leu a poesia para que as crianças ouvissem como estava ficando, ao final da leitura Rhiam completou com a frase “Com a palma da sua mão”.

Assim ficou a poesia:

ESTRELINHA NO CÉU
A MENINA NO AVIÃO
INDO NA DIREÇÃO
PARA PEGAR A ESTRELINHA
COM A PALMA DE SUA MÃO

Diário de Pesquisa, 06 de abril de 2017.

Na sala de aula, provocadas pela professora, as crianças foram dizendo palavras para com as mesmas tecerem poesia. Palavras dialogadas. Palavras soltas e sem amarras. Palavra que chama outra palavra. Palavra que ao encontrar com outra, vira frase e depois poesia. Palavras que moram no mundo dessas crianças. Palavra de Wemerson, que atrai a palavra de Wehenner, esta agita a palavra de Thalita que encontra com a de Wemerson, esbarra na

palavra de Rhiam e se entrelaçam... Fios que se entrelaçam e tecem poesia. As palavras brincam, escorregam pelo olhar das crianças.

As palavras que carregam em si informações exigem “prontidão e consumidores”, porém as palavras leves, aquelas que voam, querem brincar e bailar com a imaginação, essas palavras tentam “fazer com que seus leitores respirem de outra maneira” (SKLIAR, 2014, p. 22). Respirar para sentir. Sentir o que pulsa. O que move. A poesia é encharcada do mundo no qual vive o poeta, suas palavras matizam tonalidades variadas de cores, como um arco-íris no céu, que tanto nos encanta, tamanha leveza que traz. Naquele momento, na sala de aula, as palavras traçavam seu itinerário, sem mapas, nada as forçavam, estavam libertas das amarras e dos porões. ESTRELA – CÉU – MENINA... As crianças brincavam com as palavras, recriavam-nas e quando fazem isso “não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavratório”, quando fazem isso, estão dando sentido ao que realmente é importante para elas. (LARROSA, 2016, p.17). Afinal, não foi a palavra quem nos deu a luz, fazendo-nos existir?

A criança ao se relacionar com o mundo, além de receber informações e impressões a partir de outros olhares, ela é também capaz de apalpá-lo e compor seu olhar sobre o mesmo. A criança aprende com o mundo. Brinca. Dialoga. A criança recolhe do mundo cores, impressões e sentidos através de seu olhar e os transforma em suas “leituras de mundo” que “antecede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986). Talvez, nessas leituras de mundo, colhidas pelas crianças antes mesmo de saberem ler ou escrever, as mesmas conseguem pegar na semente das palavras. Contemplá-las. Gestá-las. Cada criança compõe suas leituras de mundo e tece sua história, uma vez que, seu contato com o mundo não é somente físico, é também histórico “na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico” (FREIRE, 2015, p.124). Espaço que aprende. Dialoga. Faz-se sujeito de sua história.

No prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*, Ernani Maria Fiori (2015) nos alerta para a necessidade do homem aprender a dizer a palavra, porém não é qualquer palavra, mas a “sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o” (p.17). É a palavra autêntica, comprometida com sua história e com a transformação do mundo no qual o sujeito vive. É através da palavra que o homem se torna humano. Fiori acrescenta ainda que a palavra pessoal, criadora não deve ser guardada, isolada da multidão e muito menos repetida como um monólogo sem identidade. De acordo com esse autor:

A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho. Expressar-se, expressando o mundo, implica o comunicar-se. A partir da intersubjetividade originária, poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo. A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo, portanto. Nessa linha de entendimento, a expressão do mundo consubstancia-se em elaboração do mundo e a comunicação em colaboração. E o homem só se expressa convenientemente quando colabora com todos na construção do mundo comum – só se humaniza no processo dialógico de humanização do mundo. A palavra, porque lugar do encontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento das consciências, também o é do reencontro e do reconhecimento de si mesmo (FIORI, 2005, p. 25).

A poesia tecida pela turma da Alfabetização foi fiada através da palavra das crianças. Palavras lançadas para o outro, instaurando e inaugurando mundos, anunciando suas histórias. Na dinâmica da sala de aula, as palavras não apenas nomeavam coisas ou objetos, traziam algo a mais. Palavras que expressam o mundo no qual são sujeitos. Pérez (2003) salienta que aprender a palavra é aprender seu significado, o qual está inserido em um modo de ser e pensar. Palavra para gerar encontro, gerar clima de amizade, confiança e respeito, ou seja, uma relação horizontal, dialógica. Palavras que fazem enxergar o outro e faz também o “eu” ser visto para juntos pronunciarem seus mundos em poesia. Gestos que viram palavras, palavras que me remetem a Freire.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo *pronunciar*. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2015, p.109).

É na palavra autêntica, aquela que expressa e modifica o mundo que demonstramos nossa existência. Ao pronunciar as palavras na sala de aula, a criança manifesta sua história, demonstra sua existência. Aprendem que precisam dizer a sua palavra. É na palavra que somos tecidos (LARROSA, 2016). Dizer a palavra, aquela que nos toca e nos torna sujeitos. Dizer, ora aquelas palavras que se mostram e nos mostram entre montanhas e mares, sem vergonha e sem medo, podemos usá-las até como brincos, ora palavras que nos recolhe para dentro de nosso mundo interno derrubando muros e paredes a fim de apalpar nosso eu, ainda que esteja escondendo seu mundo de si próprio.

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.

Seria um saber primordial?
 Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
 e não por sintaxe.
 A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
 [...]
 (Manoel de Barros)

Larrosa (2016) enfatiza que só podemos falar e escrever usando palavras comuns e que essas palavras são ao mesmo tempo de todos e de ninguém. Falar e escrever com as nossas palavras, aquelas que nos são próprias, significa colocar na língua o que sentimos a partir de dentro nós. Sentir o que a palavra tem a ver conosco é sentir nossa própria palavra, pois são palavras que de alguma maneira nos dizem “embora não sejam de nós de quem falam” (p.70).

Palavras para serem descobertas e não explicadas. Palavras são sempre busca. Aprendizado. Freire (2015) enfatiza que dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, todos nós temos esse direito e justamente por isso não podemos dizer a palavra como se fosse algo prescrito ou linear. As palavras precisam pegar delírio para que o encontro aconteça. Envergá-las se preciso for. Arrastá-las. Ao dizer as palavras, as crianças pronunciam seus mundos e os transformam, trazem significado enquanto sujeitos, tecem o diálogo em forma de poesia.

O diálogo é este encontro dos homens mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. [...]. Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2015,p.109).

O diálogo é um dos traços condutores da teoria freireana, o qual entremeado nesta pesquisa, por entre o *fio da poesia*, conduz minhas próprias reflexões sobre a tessitura das poesias das crianças. Freire (2015) esclarece que é no diálogo que as pessoas se encontram, mas não para dizerem palavras *para* outros, em um ato que um rouba a palavra dos demais. Não. O diálogo também não é imposição, pois assim se reduziria a um ato de depositar ideias e verdades de um sujeito em outro e nem é troca de ideias para serem consumidas e devoradas sem reflexão. Freire continua a nos explicar que o diálogo não é uma discussão guerreira ou polêmica entre pessoas que não querem se comprometer com a transformação do mundo, sujeitos que não se preocupam em pronunciar o mundo ou inaugurar outras formas de pensar, apenas querem impor a sua verdade e não buscar a verdade. Para Freire (2015) o diálogo é o

encontro no qual as pessoas se pronunciam mediatizados pelo mundo, tecem significado, por isso é uma “exigência existencial”. Freire enfatiza que no diálogo as pessoas se encontram e ao pronunciarem o mundo descobrem também o mundo do outro, por isso, o “diálogo é um ato de criação” assim como as poesias das crianças do 1º ano de alfabetização (p. 110).

Freire (2015) enfatiza que o diálogo é o suporte no qual se tece uma relação horizontal, produz a conscientização libertadora e transformadora. O sujeito diz a sua palavra, dialoga com o outro, pronuncia o mundo, se compreende como sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de, através da linguagem do diálogo, ou seja, através da linguagem dialógica, se reconhecer também no outro, pois na “teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em colaboração”. Tecendo junto. Entrelaçados. O diálogo tecido nessa perspectiva tem o poder de nos levar ao encontro do outro. Descobri-lo. Crescer junto com o outro. Agindo e refletindo juntos, ambos pronunciando o mundo, dizendo seus desejos, pronunciando as nossas palavras. Não é assim que estabelecemos nossas relações? Ao pronunciar meu mundo abro-me para o outro, assim como passo a conhecer o outro na medida em que ele pronuncia seu mundo.

Há quem receite a palavra ao ponto de osso, oco;
 ao ponto de ninguém e de nuvem.
 Sou mais a palavra com febre, decaída, fodida, na
 sarjeta.
 Sou mais a palavra ao ponto de entulho.
 Amo arrastar algumas no caco de vidro, envergá-las
 pro chão, corrompê-las
 até que padeçam de mim e me sujem de branco.
 Sonho exercer com elas o ofício de criado:
 usá-las como quem usa brincos.
 (Manoel de Barros)

As crianças gostaram do que fizeram e Wehenner pediu para que fizessem outra poesia: *Tia, vamos fazer agora poesia de vampiro!* Tia Rosemary gostou da ideia e perguntou quais palavras poderiam usar na poesia do Vampiro, as crianças aos poucos iam dizendo: VAMPIRO, NOITE, MENINO, SANGUE, MEDO, DENTE AFIADO. As crianças foram dizendo palavras, frases foram se formando e a poesia do Vampiro aconteceu:

NA NOITE DE LUA CHEIA

SAIU O VAMPIRO
COM SEU DENTE AFIADO
ENCONTROU UM MENINO
QUE ESTAVA COM MUITO MEDO
O VAMPIRO DISSE: CUIDADO!
O MENINO EDUCADO RESPONDEU:
SEU VAMPIRO, MUITO OBRIGADO!

A apresentação para o Dia da Poesia estava nascendo junto com as poesias inventadas por aquelas crianças, tecidas com imaginação e criatividade.

Diário de pesquisa, 06 de abril de 2017.

Professora e crianças pronunciam suas palavras, seus mundos, palavras que vão tecendo delicadamente as linhas da apresentação do dia do livro. Enraizadas no diálogo, as palavras vão produzindo um intenso movimento de ideias, brilho nos olhos, confiança, vontade de fazer, “o diálogo instalado explicitava a existência de outras formas de ensinar, formas que não estão limitadas ao espaço da sala de aula” (PÉREZ e SAMPAIO, 1998, p.45). Através do diálogo o grupo se integra, o outro passa a fazer parte desse momento, com seus gestos, olhares e singularidades. Uma educação pautada em um diálogo coletivo, no qual a voz do outro é ouvida, gera encontros dentro de um grupo, encontro conosco também, pois através do outro nos conhecemos.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que faz ao outro. Nem tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que constitua. (FREIRE, 2003, p.118)

Dentro do mundo, sentimos seu cheiro e seu paladar, nessa dinâmica, o cotidiano escolar torna-se um espaço de trocas sociais, simbólicas e linguísticas, espaço onde revelamos nossas leituras de mundo que vêm “cultural e socialmente se constituindo” (FREIRE, 2006). O sujeito está inserido no cotidiano e ali as relações estabelecidas promovem essas trocas “culturais, ideológicas e discursivas que engendra seu modo de ser, pensar, sentir, agir” (PÉREZ, 2003, p.126). No cotidiano escolar, estreitamos esse intercâmbio quando mostramos nossa história, nosso modo de falar e de escrever, nossa cor, nossos gestos impregnados de

nosso mundo, lá também nos diferenciamos uns dos outros, ao mesmo tempo em que aprendemos e crescemos também com outro, a partir das dobras do outro.

A criança concebe a escrita como simbólica, portadora de significado e de sentido. A significação provém da experiência concreta da criança com o mundo, e o sentido se produz nas relações dialógicas dela com o objeto de conhecimento com o qual está interagindo (PÉREZ, 1997, p.66).

Ao interagir com o mundo no qual faz parte, a criança carrega traços desse mundo em sua linguagem e em seus gestos. Tudo sendo tecido junto: gestos, palavras, olhares. A criança comunica seus sentidos, constituindo-se assim como sujeito. Freire nos ensina que “é na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus”, no outro tem um pouco de mim, assim como eu também tenho do outro, pois “a rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como *tu* do outro, o constituo como eu” (2000, p.96). Entrelaçados. O meu mundo chega ao outro, o tu adentra meu universo quando com ele dialogo, assim também salto para o mundo do tu e nele me constituo.

Bakhtin (1992) nos diz que os sujeitos crescem um com o outro a partir do diálogo. Quando o “eu” enuncia a palavra já está encharcada da palavra do “outro”. Segundo Bakhtin “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor” (1992, p.113). Não é só o “eu” que enuncia sozinho, quando o “eu” se enuncia ele já está marcado pelo “tu”, que é muito mais que uma relação pessoal, é uma relação de discurso, composto por valores e leituras de mundo. Nessa dinâmica, a linguagem não se reduz puramente à língua, é também algo que está ligado ao seu ambiente, ao seu mundo e ao mundo do outro. Nessa composição dialógica, o verbo parte para outras interpretações, as palavras “vão ganhando matizes em que suas acepções são ampliadas” (ZACCUR, 2001b, p.33).

A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei.
 Meu fado é o de não saber quase tudo.
 Sobre o nada eu tenho profundidades.
 Não tenho conexões com a realidade.
 Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro.
 Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as
 nossas).
 Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil.

Fiquei emocionado.
Sou fraco para elogios.
(Manoel de Barros)

Com o eu e o tu, entendendo que eu também sou o tu. Olhares, gestos, imaginação, leituras de mundo dos “eus” e do outro na poesia. Freire (2003) afirma que “não penso autenticamente se os outros não pensam”, crescemos com o outro, aprendo com o outro, pois “simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros” (p.117). Meu pensamento é tecido junto com o do outro. O diálogo se torna significativo pelo fato de seus interlocutores, ou seja, seus sujeitos dialógicos crescerem um com o outro. A poesia aconteceu através do diálogo com os “eus” e os “tus” daquela turma. Cada criança cresceu com o outro, descobriu o outro e descobriu-se. Criaram sentidos. Ambos revelaram-se poesia a partir do diálogo.

Essa experiência tecida no cotidiano da sala de aula afeta nosso modo de olhar a descoberta da leitura e da escrita como potente fonte criadora que agencia pensamento, linguagem e, sobretudo sensibilidade. Pérez e Araújo (2011) enfatizam o quanto é significativo o diálogo da descoberta da leitura e da escrita com o mundo das crianças, nesse movimento a palavra se transforma em um elemento de expressão escrita. Com liberdade e curiosidade a criança produz delírio do verbo. Mesmo que ainda a criança não saiba ler e escrever alfabeticamente, a mesma realiza descobertas sobre a leitura e a escrita, vivenciando situações reais de seu uso, seja com seus colegas ou com a professora, Pérez e Araújo explicam que “a apropriação da leitura e da escrita se processa através do uso da linguagem e com a compreensão de seus usos” (PÉREZ e ARAÚJO, 2011, p.138).

No dialogismo da linguagem, na interação tecida com as crianças da alfabetização, as palavras se entrelaçam e produzem sentido em forma de poesia. Durante o diálogo das crianças, na troca de palavras, as mesmas recuperam suas conversas anteriores, suas leituras de mundo e ao mesmo tempo fiam, palavra por palavra a leitura e a escrita. Skliar (2014) enfatiza que sem o outro a escrita não existe, pois se a escrita está despojada de alteridade, ela está sem o outro, desta forma a escrita não pode existir. O autor nos explica que “A escrita é um ato propositivo que se volta para o outro para que sua ficção se complete, mesmo na incompletude da língua. A palavra de um não acaba por delinear-se até que sobrevenha a palavra do outro[...]” (p.130). Assim nasce a poesia, a partir da palavra do “eu” que é lançada

para “tu” e nesse encontro, o individual se torna coletivo. Vira tecido. Fios de poesia entrelaçados. Poesia que me lança a outra poesia.

Tecendo a Manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 e o lance a outro; de um outro galo
 que apanhe o grito de um galo antes
 e o lance a outro; e de outros galos
 que com muitos outros galos se cruzem
 os fios de sol de seus gritos de galo,
 para que a manhã, desde uma teia tênue,
 se vá tecendo, entre todos os galos.

E se encorpando em tela, entre todos,
 se erguendo tenda, onde entrem todos,
 se entretendendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plana livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 que, tecido, se eleva por si: luz balão.
 (João Cabral de Melo Neto)

O raiar da manhã, na poesia de João Cabral de Melo Neto, nasce entre o cantar de muitos galos, um a um. Cada galo lança seu cantar. O grito de um galo busca outro grito ao mesmo instante que encontra com o do outro e que este por sua vez, lança ao outro, em ritmo constante. Fios sonoros se entrelaçam. São muitos cantos que se unem em um único canto para que se desenhe no céu, sobre os galos, a luz tênue da manhã. Cores. Infinitas cores em um único tecido matinal de infinitos fios sonoros multicoloridos que se ergue para todos. Os cantos se entrelaçam e a manhã nasce plena. Os fios não a aprisionaram, tornaram-na livre. Leve. Fios que se unem. Fiados um a um. Individual que busca o coletivo. Tecido que abriga. Abraça todos e em si se eleva.

Nesses laços dialógicos, manhãs e poesias são tecidas. Palavra convida outra palavra, o eu que se encontra com o tu, canto se lança a outros cantos, gritos que se cruzam, diálogos são fiados. Tecidos. A poesia da turma do 1º ano de Alfabetização tece fio a fio a leitura e a escrita a partir do diálogo entre os “eus” e os “tus” daquela turma, palavras lançadas ao outro

que se entrelaçam e tecem a poesia. Poesia que tem leituras de mundo e tem história, nesse movimento, em si se eleva. Poesia que ilumina, assim como o sol da manhã, a qual é tecida todos os dias pelo canto dos galos. Poesias que se misturam com os gritos dos galos e juntos anunciam uma nova manhã.

j ~ tecer sem fazer razão

O menino ia no mato
 E a onça comeu ele.
 Depois o caminhão passou por dentro do corpo do menino
 E ele foi contar para a mãe.
 A mãe disse: Mas se a onça comeu você, como é que
 o caminhão passou por dentro do seu corpo?
 É que o caminhão só passou renteando meu corpo
 E eu desviei depressa.
 Olha, mãe, eu só queria inventar uma poesia.
 Eu não preciso de fazer razão.
 (Manoel de Barros)

A descoberta da leitura e da escrita a partir do mundo de seus autores tecem uma alfabetização na qual “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1986, p.16). Leitura e escrita encharcada de poesia recolhidas no mundo das crianças da turma do 1º ano de Alfabetização. A criança escreve e vive a experiência com a escrita na qual “vai reconhecendo e recriando a sua capacidade de escrever, vai desvendando a sua linguagem, as suas palavras” (BARBOSA, 2012, p.12). A leitura e a escrita como deslocamento e possibilidade para atingir outros espaços e territórios revelados através da aprendizagem dessas crianças, que ao criar se reinventam. Mais do que aprender a ler sílabas, as crianças aprendem a olhar e desvelar o oculto nas dobras das poesias, afinal, “para que aprender a ler senão para conhecer, movido pela curiosidade e o espanto primordiais, em diálogo com a palavra escrita que distende sua *leitura de mundo*?” (ZACCUR, 2001a, p.26).

As palavras do poeta se arriscam em itinerários imprevistos e inesperados, estão cansadas da segurança dos mapas que as amarram e as sufocam. Na poesia, o poeta potencializa a palavra com sua visão criadora, não sequencial, liberta a palavra da escravidão na qual precisa sempre estar significando algo ou explicando o porquê de dizê-las, diferentemente, “o poeta não explica” (SKLIAR, 2014, p.27). O poeta abre janelas, cria

movimento e imagens com as palavras, as colore, não precisa “fazer razão”. As palavras que carregam em si informações exigem “prontidão e consumidores”, porém as palavras leves, aquelas que voam, querem brincar e bailar com a imaginação tenta “fazer com que seus leitores respirem de outra maneira” (SKLIAR, 2014, p.22). Respirar para sentir. Sentir o que pulsa. O que move.

A partir da leitura das poesias tecidas em sala de aula, as crianças brincam com a entonação e a musicalidade que a mesma provoca, interagem com gestos, sorrisos e espanto, sensações despertadas por esses textos sem precisar fazer razão. As crianças adentraram ao mundo da magia e do encanto convidados pela poesia que impregna a sala de aula. Seduz. Poesia nascida da fala das crianças, do diálogo com o outro. É no movimento dinâmico entre poesia/alfabetização/crianças que a palavra carregada de invenção tece e produz a leitura e a escrita, dentro desta dinâmica “as crianças não pedem permissão para aprender, vão exercendo seu direito à curiosidade, deixando-se levar pelo exercício do pensamento” (MORAIS e ARAÚJO, 2007, p.165). As crianças vão se deixando envolver pela vontade de descobrir o novo.

Ao tecerem a poesia no diálogo, na palavra dos “eus” e dos “tus”, as crianças vivem um movimento no qual a aprendizagem da língua se evidencia, vivem coletivamente a escrita do texto, sentem o processo de composição da poesia. Utilizam a escrita, através da professora, para descobrirem seus variados usos, registram suas leituras de mundo e se divertem, nesse movimento, aprendem que ao escrever, o conhecimento é socializado, aprendizagem esta realizada em um processo de produção de conhecimento novos (PÉREZ, 1997).

Através da poesia as crianças vão descobrindo a leitura e a escrita, escrevendo e aprendendo, sem dominar regras gramaticais ou até mesmo a ortografia, apenas tecendo seu mundo, linhas potentes e ousadas. Descobrir a escrita para escrever seu mundo, suas histórias, escrever para aprender a escrever, pois “ninguém escreve se não escrever, assim como ninguém nada se não nadar” (FREIRE, 2000, p.38).

Nessa composição criativa, a palavra parte para outras interpretações, as palavras “vão ganhando matizes em que suas acepções são ampliadas” (ZACCUR, 2001b, p.33). Baseada nos pressupostos teóricos de autores como Bakhtin, Zaccur (2001a) nos leva a pensar a leitura sob o aspecto da linguagem como interação, na relação com o outro por meio da palavra. Nessa dinâmica, a linguagem não se reduz puramente à língua, é também algo que está ligado

ao seu ambiente, ao seu mundo e ao mundo do outro, desmitificando o enunciado neutro, pois “a palavra como território comum dos interlocutores pressupõe encontros, desvios, conflitos” (ZACCUR, 2001a, p.39). Quando dizemos nossas palavras, nelas estão nosso olhar e nossas leituras de mundo, também assim nos chegamos à palavra de nosso interlocutor, que por sua vez não é mero receptor. No encontro com outro, no diálogo entre os interlocutores, somos convidados a pensar na leitura e na escrita sob o aspecto da linguagem como forma de interação.

As palavras vibram, ganham força quando se encontra com a do outro, o verbo pega delírio, ganha canto, “o humano produz mundos e neles se produz”, pois “as palavras nascem do movimento e produzem movimento” (ZACCUR, 2001a, p.40). Laços vão acontecendo com o movimento da poesia que tece com a imaginação e com as leituras que antecedem a escrita dessas crianças. Ao ler as poesias dessas crianças consigo enxergá-las como Zaccur (2001a) caracteriza: ser-leitor, ou seja, o sujeito que existe mesmo antes da leitura das palavras, o ser-leitor das leituras do mundo na qual mantém uma relação mais próxima com a linguagem ao ponto de na escrita das palavras as tecerem com liberdade, sem a preocupação de lhes dar razão.

[...] o ensino da língua precisa considerar não só o usuário, mas também o ser-leitor curioso do mundo que se interroga, interpretando, pensando, criando e capturando retalhos nas experiências sensíveis e nas conversas cotidianas. Ao propor o substantivo composto ser-leitor, tento dar mais visibilidade à condição do ser necessariamente implicado à de leitor de uma linguagem multifolhada, em que várias linguagens se atravessam. (ZACCUR, 2001a: p.34)

A linguagem misturada ao olhar do outro, capturada nas experiências sensíveis, nas conversas cotidianas e na palavravimundo grávida de múltiplos olhares tece esta pesquisa. Cada linha me ajuda a compreender que a linguagem tem esse caráter social e que a mesma sofre transformações ao movimentar-se no diálogo com o outro. É a partir da leitura que antecede a escrita, a qual faz o sujeito interagir com o mundo e com a vida, que o ser-leitor extrai componentes que habitam seu mundo real e imaginário transformando-os em discursos verbais e não-verbais e sobretudo, discurso tecido a partir da experiência, essa mistura resulta em uma escrita habitada por VAMPIRO, LUA, ESCOLA, ESTRELA...

Cada aluno assumiu-se leitor-autor no contexto dialógico em que a produção correspondia não apenas ao seu turno de tomar a palavra, mas a um tecer que se fazia pinçando fios de outros discursos (verbais, não-verbais, experienciais), todo um inventário irrepetível, porque originado de suas histórias de sujeitos que, a partir do social, vão singularizando (ZACCUR, 1998, p.107).

A leitura, nessa perspectiva, vai além do texto, vai além da leitura e da escrita de sílabas e palavras. A leitura e a escrita no 1º ano da Alfabetização da tia Rosemary são despertadas pela poesia, o *fio da poesia* é tecido no diálogo de palavras lançadas ao outro, colhidas em suas leituras de mundo. O que as crianças desejam expressar sinalizam através de palavras e gestos, e em um processo de aprendizagem, tecem na interação social suas experiências de leitores-autores.

Essa experiência de leitura e escrita cotidiana, é que nos faz pertencer, por uns instantes, àquela dinâmica outra que atravessa o nosso avesso e compõe nossa história, ou até mesmo, uma história que se compõe do avesso, uma história outra. Sem precisar “fazer razão”. Apenas senti-las para refrescar-nos com as palavras recolhidas no mundo desses autores, seja em seus sonhos ou pesadelos, ou quem sabe no caminho para a escola. Não importa. São palavras que pulsam no mundo desses autores, palavras que querem brincar, alçar voos, tagarelar, sair dos porões.

A crueza com que as crianças assumem sua escrita, sua linguagem, não deixa de ser também sua nudez, sua transparência, essa tentativa para que a linguagem diga alguma coisa, algo que possa ser sentido como verdadeiro, no meio da completa nulidade deixada pela informação. (SKLIAR, 2014, p.21)

Em meio à parede trincada da linguagem meramente informativa reverbera sua nulidade, a poesia desponta para ser sentida como algo verdadeiro, intenso. Nesse movimento, trajetos não são delimitados, é no percurso da descoberta da escrita e da leitura que eles se compõem. Nessa descoberta, a criança precisa se sentir encorajada a utilizar a escrita como “um veículo para sua expressão criadora, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo conhecimentos sobre a escrita” (PÉREZ, 2005, p.101). Escrevendo a criança vai descobrindo seu modo de tecer, escolhe suas linhas e suas cores, abre a janela de sua imaginação e com o *fio de poesia* vai desenhando e descobrindo territórios e mundos, sem precisar “fazer razão”.

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem
nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras
tipo assim: Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
[...]
(Manoel de Barros)

É no movimento dinâmico entre poesia/alfabetização/crianças que a palavra carregada de invenção tece e produz a escrita dessas crianças. Nesse movimento, trajetos não são delimitados, é no percurso da descoberta da leitura e da escrita que eles se compõem. Nesse percurso, não dimensionado, torna-se impossível otimizar o tempo, por vezes, os desvios são inevitáveis. Chegar a lugares imprevisíveis por meios próprios é árduo e penoso. Precisamos do outro. Precisamos de um fio a nos guiar. Essa tarefa de conduzir o outro tocou em minhas lembranças trazendo à tona o mito grego, “O fio de Ariadne”.

O fio de Ariadne

A trajetória da heroína Ariadne, filha do soberano de Creta, Minos, e de Pasífae, teve início quando ela caiu de amores por Teseu, descendente de Egeu, rei ateniense, e de Etra; o herói logo demonstrou nobreza e firmeza de ânimo. Ela demonstra seu interesse pelo rapaz quando ele se entrega por vontade própria ao Minotauro, ser meio homem, meio touro, que ocupava o labirinto edificado por Dédalos. Ele toma essa decisão ao saber que sua terra natal deveria entregar como tributo a Creta uma cota anual de sete moças e sete homens, os quais seriam oferecidos ao monstro, que era carnívoro. A estrutura labiríntica fora criada no Palácio de Cnossos, com vários caminhos enredados, de tal forma que ninguém seria capaz de deixar seu interior depois que houvesse nele entrado. Mas Ariadne, completamente apaixonada, oferece ao seu amado, que também parece amá-la, uma espada para ajudá-lo a lutar contra o monstro, e o famoso fio de Ariadne, que o guiaria de volta ao exterior. A ideia é bem sucedida e ambos retornam triunfantes.

(Mitologia grega)

Podemos dimensionar a dinâmica do labirinto edificado por Dédalos como um lugar que fora construído para que quem nele entrasse, para sempre, lá, permaneceria. Um lugar de muitos caminhos e entradas, vielas e ruas, tudo em vão, que não levam a lugar nenhum. Teseu poderia percorrê-lo por seu próprio arbítrio, segundo suas escolhas ou até mesmo por suas errâncias, o que importa? Jamais encontraria a liberdade. Poderia matar o Minotauro, vencer o inimigo, entretanto, ficaria aprisionado para sempre, pois um caminho aponta para outro, o outro aponta não para a liberdade, mas para um círculo vicioso e sem saída. Eis que Ariadne concede-lhe a liberdade ao entregá-lo um novelo de lã para que seu fio o guiasse. O fio de Ariadne proporcionou Teseu transcender os limites tediosos do que lhe parecia estranho e obscuro. Para caminhar pelos recônditos daquele labirinto ou do implícito do que lhe era real, naquele momento, aquele fio conduziu seu pensamento e seus passos além de suas cegueiras. O manteve com seu olhar ereto e em constante vigília. Ao seguir este fio, pôde caminhar com segurança pelos corredores labirínticos sem correr o risco de se aprisionar. Estava salvo. O fio de Ariadne o guiou para caminhos livres.

Neste tear, são as crianças do 1º ano da Alfabetização que nos oferece um fio, o *fio da poesia* para com ele anunciar outros caminhos para a descoberta da leitura e da escrita. Com esse fio, caminhar e descobrir caminhos, trilhas, vielas, frestas e outros mundos. Com o *fio da poesia* as crianças inauguram reinos e tecem poesias as quais roubam o tédio das palavras e seus sentidos únicos. Esse fio que despontou no entrelaçamento da leitura de mundo e na descoberta da escrita da palavra. Para onde nos guiará esse *fio de poesia*? O *fio da poesia* nos guiará à saída? Acredito que sim, mas saída que ao mesmo tempo se tornará chegada de muitas partidas, reflexões e olhares. Partir do “saber de experiência feito” (FREIRE, 2003). Partir no sentido de estar sempre a caminho, ir de um lugar ao outro, procurar, deslocar-se e não ficar, permanecer embevecidos, como a mariposa em volta da luz (FREIRE, 2003). A partir deste *fio de poesia* deixar que as crianças brinquem com ele, desenhe seus mundos, desenhe olhares que avistem outros lugares e avancem para a outra margem.

k ~ fio de poesia que inaugura reinos

No quintal a gente gostava de brincar com as palavras
 mais do que de bicicleta.
 Principalmente porque ninguém possuía bicicleta.
 A gente brincava de palavras descomparadas. Tipo assim:
 O céu tem três letras
 O sol tem três letras
 O inseto é maior.
 O que parecia um despropósito
 para nós não era despropósito.
 [...]
 Manoel de Barros

Depois de um longo feriado fui novamente ao “Alzira” para a sala da tia Rosemary. Era dia de prova. As crianças faziam prova de Ciências naquele dia. Deyvisson fez sua prova sozinho sem ajuda de ninguém. Assim que terminou Deyvisson chamou-me para sentar ao seu lado.

Conversamos sobre poesia. Ele me disse que poesia é uma história bonita e que a poesia o deixa alegre. Perguntei a ele se ele queria fazer poesia, sorridente ele disse que sim. Perguntei sobre o que ele gostaria de escrever, respondeu que queria escrever sobre o sol e a escola. Iniciou a escrita. Não interrompi enquanto ele escrevia, não corrigi a ortografia, a criança foi escrevendo de seu jeito, à sua maneira, brincando com as palavras. Perguntou se

precisava rimar, eu disse que a poesia era dele e poderia escrever do jeito que quisesse, com rima ou sem rima. Às vezes, perguntava como escrevia alguma palavra e continuava. Vez ou outra levava o lápis à boca quando pensava em alguma palavra. Deyvisson perguntou se poderia “pular linha” eu dizia que sim. Cada verso que escrevia ele relia, voltava ao primeiro verso, relia tudo o que havia escrito, o que não gostava apagava. Eu lia o que ele escrevia em voz alta, ele ouvia e sorria. De repente a poesia aconteceu:

O SOL E A ESCOLA

QUANDO ACORDO DE MANHÃ
VEJO O SOL BRILHANDO
CHEIO DE PASSARINHO
CANTANDO E VOANDO

EU VOU PARA A ESCOLA
APRENDER E ESTUDAR
FAÇO MINHA LIÇÃO
DEPOIS VOU CORRENDO BRINCAR

Quando Deyvisson terminou de escrever, eu o aplaudi e disse que estava linda. Fiquei encantada com a poesia. Pedi licença para a tia Rosemary e contei que Deyvisson havia escrito uma poesia, perguntei à professora se ele poderia ler para a turma. Ao lê-la a professora ficou surpresa. Todos o aplaudiram. Ao final, ele disse que iria levar a poesia para sua avó.

Diário de Pesquisa, 20 de abril de 2017.

Deyvisson desenrola o novelo do *fio da poesia* e percorre pela escrita e pela leitura guiado por ele, à medida que se aventura com o fio, descobre seu caminho, tece seu caminho. Ele enxerga o *fio da poesia* e tece com linhas e traços coloridos sua poesia, recolhidos em seu caminho para a escola, e com ele o desenha em palavras: sol, passarinho, estudo, brincadeira... Escreve e vive sua experiência com a escrita na qual “vai reconhecendo e recriando a sua capacidade de escrever, vai desvendando a sua linguagem, as suas palavras” (BARBOSA, 2012, p.12). Em sua escrita, Deyvisson compõe a história que deseja para si “depois da lição, vou correndo brincar”, sua poesia é encharcada do que vive, suas palavras matizam tonalidades variadas de cores, como um arco-íris no céu.

A poesia de Deyvisson revela a escrita como forma das crianças dizerem escrevendo seu próprio modo de olhar o mundo que a rodeia, escrever não para memorizar ou para

cumprir uma obrigação, escrever para criar e inventar “posto que a curiosidade na criança é a força que a impulsiona para a vida e para a descoberta”. Descoberta que vai além da escrita alfabética, correta e decorada, para que nessa dinâmica a criança possa descobrir que “escrever é registrar suas ideias”, descobrir a escrita para que sejam “amantes das palavras” e não “meramente reproduzir um texto produzido por outro” texto esse sem sentido, sem vida, distante do mundo das crianças (MORAIS e SAMPAIO, 2011, p. 162).

Diferentemente dos textos copiados e reproduzidos por outros, a criança precisa escrever para descobrir o poder e a doçura das palavras. Escrever para dar forma às palavras de acordo com o desenho que esculpiu de seu mundo, assim como o oleiro faz com o barro em suas mãos, dá-lhe forma, poesia e encanto. Aprender a escrever para ampliar suas “leituras de mundo” (FREIRE, 1986). Deyvisson não escreve as palavras utilizando a ortografia correta, não se prende a esse detalhe, vai além, abre outra janela, busca canto e cor para sua poesia. Não escreve para esgotar determinado assunto ou tem como finalidade informar, escreve para reinventar-se. Antes de ir para a escola, ele vê o sol brilhando, vê os pássaros cantarem e voarem. Mundo dessa criança. Palavras que tecem e colorem seu mundo. Nesse movimento, a poesia de Deyvisson foge “inteiramente da escrita artificial e escolarizada presente na maioria das escolas” (ARAÚJO, 1998, p.99).

Para cantar é preciso perder o interesse de informar
(Manoel de Barros)

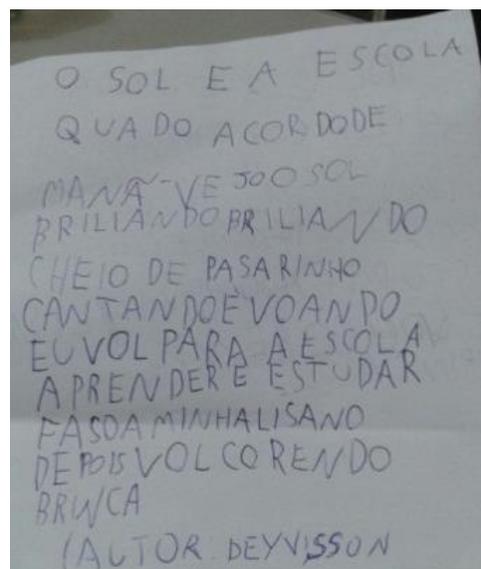


Figura 1: Poesia do aluno Deyvisson, 6 anos

Por sua criatividade e originalidade, a poesia de Deyvisson revela que embora não saiba escrever corretamente as palavras, aprisionando-se às regras ortográficas, as quais estão de acordo com a norma padrão da língua, a criança demonstra o quanto já conhece da estrutura de nossa língua: “Quando acordo de manhã vejo o sol brilhando”, neste caso, “quando” é um termo acessório da frase, ou seja, pode passear na oração (adjunto adverbial), “Eu vou para a escola” (sujeito, verbo e complemento). Sua escrita indica também que Deyvisson entendeu a função social da escrita, uma vez que expressa e comunica seu mundo e sua fantasia através de seu texto. Mostra também que se apropriou da estrutura textual da poesia, já que ele a escreve em versos e estrofes. Revela, acima de tudo, que Deyvisson assume uma posição de autoria, assina seu texto e seu modo de escrita, sua personalidade de escritor, escreve, tece poesia. A partir deste texto, o tear com o *fio da poesia* nesta turma, apenas se inicia.

Esta criança descobriu-se autor, *alfabecriou*. ZACCUR (2001b) enfatiza que a linguagem escrita implica refletir sobre algo que já havia sido apropriado anteriormente, neste caso, Deyvisson se apropriou de sua leitura de mundo, aquela que precede a da palavra, uma vez que sua poesia reflete seu mundo e seus saberes. Além de ter ouvido poesias, e tecido coletivamente outras poesias, por isso “não se trata de fazer mecanicamente a escrita, de copiar, mas produzir um saber sobre um fazer” (ZACCUR, 2001b, p.45). Passeou com o olhar enxergando o *fio da poesia* em seu mundo. Recolheu passarinho, sol, escola, sua casa, seu gosto para brincadeiras e o teceu com linhas potentes e coloridas em forma de poesia.

I ~ desenhando o brilho da lua com a escrita

Invento para me conhecer.
(Manoel de Barros)

O mundo que avistamos carrega em suas linhas uma geometria previsível, talvez possamos esquadrihá-lo com nossas vestes e véus os quais encobrem nossas fantasias, nos prendem e nos sufocam. Precisamos de ar. Precisamos desamarrar nossas sandálias, descansar, para percorrer outro mundo, aquele inventado pelas crianças e nele fazermos morada, mesmo que seja por alguns segundos, apenas para respirar. Esse chão é para percorrê-lo descalços ou talvez com algumas linhas nos olhos, aquelas que nos remetem ao que nos move e que nos tece. Descalços, nós podemos inventar e criar, quem sabe assim, sejamos semelhantes ao poeta, nos descobriremos?

Thalita me chamou. “*Tia, quero escrever poesia*”. Sentei ao seu lado. Perguntei sobre o que ela gostaria de escrever sua poesia, ela disse que queria escrever sobre a Lua. “*Tia, mas não sei escrever todas as palavras*”. Eu disse que não teria problema, que eu a ajudaria. Alexandra veio ficar perto. Thalita disse: “*A lua brilha no céu*”, Alexandra completou “*Ela brilha muito*”, Thalita disse: “*Não, assim não rima*”. Thalita continuou a pensar, e pedia para eu dizer algumas letras das palavras que ela queria escrever. Ao final, gostou do que escreveu.

A LUA

A LUA BRILHA NO CÉU
 DISTANTE, DISTANTE
 QUANDO VEJO A LUA LÁ NO CÉU
 DÁ VONTADE DE PEGAR
 E LEVAR PARA O CARROSSEL
 Autora: Thalita – 6 anos

Thalita também declamou sua poesia para a turma, às vezes esquecia e eu a lembrava.

Todos a aplaudiram.

Diário de Pesquisa, 20 de abril de 2017.

A leitura de mundo de Thalita articula outros mundos, a realidade se ergue outra. Mais colorida. Tem lua brilhando. Quem nunca sentiu vontade de pegar a lua? A autora diz que quer pegar a lua e levá-la para o carrossel. Poesia tecida por linhas e fios da leitura que a criança faz de seu mundo, leitura e escrita como possibilidade de transformar em palavras suas impressões, experiências e desejos. Na escrita, Thalita exerce sua “capacidade criadora da imaginação, conjugando-a com a memória, com o conhecimento que temos de nós mesmos, dos outros e do mundo” (BARBOSA, 2012, p.12). Tudo tecido junto.

Muitas vezes aprisionamos nossas vozes, aprisionamos nossas palavras em linhas que as sufocam, sufocam até a nós mesmos. Não conseguimos dar canto ao que de fato queremos entoar, assim como um pintor imóvel diante de uma tela ainda sem cores. Quem sabe nos falta a experiência da leitura e da escrita como forma de nos fazermos livres? Escrever para expressar o que mora dentro de nós, sem medo, sem amarras, pois “a escrita é esse mistério que permanece escrevendo a si mesmo” (SKLIAR, 2014, p.127).

De sua janela particular, Thalita vê a lua brilhando. Não precisamos nos debruçar sobre a janela de seu mundo, pois “faz parte do ato de escrever o exercício de ler a dimensão do mundo, a dimensão do eu no mundo, que se quer expressar” (BARBOSA, 2012, p.16). Na poesia, Thalita transforma seu olhar particular e individual em coletivo. Seu mundo nos captura. Sua poesia nos faz girar.

Enredados na língua do poeta e em sua poesia mergulhamos profundo, sempre à procura de outras vozes, ou mesmo, à procura de nossa própria voz. Na poesia, buscamos a outra margem, mas nem sempre a encontramos, nos perdemos tamanha sua imensidão, pois “a língua do poeta no poema é, por assim dizer, uma língua à parte: um híbrido, nunca resolvido e sempre a resolver, entre a pronúncia, a imagem, a especialidade singular e o deslocamento” (SKLIAR, 2014, p.26). Um mar a desbravar. Um céu azul a descobrir. A palavra do poeta mesmo perto de nós ecoa para o longe.

Nosso conhecimento não era de estudar em livros.
Era de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos.
Seria um saber primordial?
Nossas palavras se ajuntavam uma na outra por amor
e não por sintaxe.
A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras.
[...]
(Manoel de Barros)

O *fio da poesia* tece com a imaginação de Thalita, uma vez que quis escrever poesia, preocupou-se, pois não domina as regras ortográficas. Tranquelizei-a. Eu a ajudaria se fosse preciso. As regras nos prendem, mas não a imaginação da criança que teima traçar linhas, vai até a lua e volta. Sua vontade de escrever a fez vir até mim e pedir: “*Tia, quero escrever poesia*”. Esta criança entendeu que poderia registrar seu mundo através da escrita. Thalita transfere para a escrita sua vontade de tecer sua fantasia. O aprendizado da leitura e da escrita vai se compondo através de seu uso e de suas descobertas. As perguntas variam: *Tem s? Tem r? Como escreve?* Às vezes, a criança escreve e nos olha, através de seus olhos nos indagam: “*Tá certo?*” As crianças sabem, antes de entrar para a escola que aquelas letras que se misturam nas embalagens ou nas folhas de um papel querem dizer alguma coisa e que precisam se aventurar para descobri-las. Têm sede de aprender.

Meninos e meninas não se acham mergulhados em um mundo ágrafo, mas vivem em uma sociedade na qual circulam inúmeras formas de escrita. Meninos e meninas esbarram em seu cotidiano com variados objetos portadores de textos, múltiplos em conteúdos e formas: jornais, cartazes, revistas, etiquetas, livros, placas, propagandas, rótulos de produtos, *outdoors*, letreiros, painéis etc. As crianças tomam-nos como objetos de reflexão e de leitura, como não poderia deixar de ser [...] (MORAIS e SAMPAIO, 2011, p.161).

Nesse movimento, a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo contínuo no qual a criança vai descobrindo e se apropriando de suas descobertas e compondo outras inquietações. A criança sabe que precisa fazer suas descobertas, que precisa conectar as letras e as sílabas para formarem as palavras e para depois formarem seus textos. Elas sabem ou ao menos, imaginam. Talvez nossa ansiedade de ver a criança lendo, despe a magia da escrita e sua beleza. Também fui professora alfabetizadora e comungo dessa “pressa” de ver a criança ler. Nesse caminho apressado, perdemos o essencial: “o gorjeio das palavras”. A descoberta da leitura e da escrita precisa ir além do pacote de regras, pois “reduzir a aprendizagem da escrita à aprendizagem de sinais é despír a linguagem escrita de todo o valor que possa ter para a criança. É transformar o ato de escrever num processo difícil, enfadonho, artificial e sem sentido.” (PÉREZ, 1997, p.66).

Ao realizar suas produções escritas, as crianças vão, através do diálogo seja com o professor ou com um colega, compondo o seu “saber/fazer”. O ensino da leitura e da escrita vai se constituindo em uma aventura na busca de conhecimento, compreensão e comunicação com o mundo no qual faz parte (PÉREZ, 1997). Quando a criança escreve o que para ela faz sentido, o aprendizado da leitura e da escrita transforma-se em um processo natural e real de descoberta, pois a criança vai se apropriando daquilo que para ela carrega significado. Nessa dinâmica, a escrita cumpre sua atividade social, assim como fez para Thalita, anunciou sua fantasia com encanto e graça. Esta criança fez uso da escrita ao comunicar-se e expressar-se.

Ler e escrever podem ser um processo agradável, prazeroso e criativo. Se o foco da prática pedagógica está centrado na aprendizagem, a sala de aula pode se converter num espaço de exercício da criatividade e da imaginação. No processo de alfabetização a leitura e a escrita podem (e devem) ser trabalhadas de forma lúdica e criativa. Brincando com a palavra, a criança a incorpora a sua realidade e utiliza-se dela para expressar conteúdos existenciais, imaginários e emocionais, num processo de comunicação com o mundo (PÉREZ e SAMPAIO, 2011, 137).

Nas escritas as crianças tecem não só suas próprias reflexões e olhares sobre o mundo físico que as cerca, como também fragmentos de textos ou informações de um texto ouvido por um adulto ou mesmo de outras fontes, a exemplo: filmes, desenhos, revistas... Afinal, vivemos em um mundo cercado por linguagens. Aquilo que Thalita vê quando olha para o céu

à noite, é tecida em forma de poesia, a leitura e a escrita como processo de significação e ao mesmo tempo de decifração, por que não? Aos poucos as crianças vão percebendo que o “que acontece em outro lugar e em outro tempo pode ser trazido para o aqui e o agora graças à escrita” (ARAÚJO, 1998, 98). As crianças vão compreendendo os significados e as funções da escrita à medida que a reinventam. Ao reinventarem, as crianças vão fortalecendo essa relação de “sujeitos de aprendizagem”, na qual vão se apropriando de sua linguagem e “se tornando cada vez mais potente” (ARAÚJO, 1998, p.101).

**A infância da palavra já vem com o primitivismo
das origens.
(Manoel de Barros)**

A poesia das crianças da Alfabetização nos traz uma ideia de ludicidade com a palavra, talvez por saber escrever com a felicidade infantil. Aquela que nos acolhe e nos abraça. Também nos desloca para tempos longínquos, no quais rememoramos nossa infância plena de imagens, que colhemos no quintal de casa, na rua ou na brincadeira. Essas crianças tecem poesias com o que recolhem em seu mundo, são crianças de uma escola pública do interior de Minas Gerais, vale lembrar. Não há cinema nesta cidade, nem lojas ou mercados enormes, tudo é proporcional para uma cidade de pouco mais de cinco mil habitantes. Lojas, shoppings, parques enormes não pertencem ao mundo dessas crianças. Cheiro de poeira, passarinho no caminho da escola, pés descalços marcando o chão, lua que se vê pela janela, barulho de chuva, choro, riso, abraço e carinho fazem parte do mundo dessas crianças. É esse o território cotidiano que esses sujeitos habitam, nesse ambiente, a partir deste mundo que capturam o *fió de poesia* para tecerem poesias. Poesia gestada na vida real desses autores.

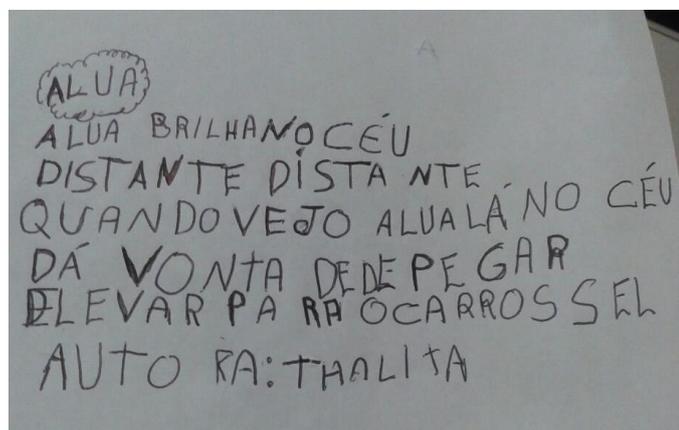


Figura 2: Poesia da aluna Thalita, 6 anos

Assim como Deyvisson, Thalita não domina as regras ortográficas pertinentes à língua padrão. Thalita escreve algumas palavras deixando um espaço entre as sílabas, outras vezes, une artigo com a palavra (ALUA) revelando que escreve como fala, não percebe ainda a distinção de oralidade e escrita “ainda não percebeu que a escrita é uma linguagem específica que, embora possa representar a fala, não é uma simples transcrição da linguagem oral” (PÉREZ, 1997, p.62). Esta compreensão se dará ao longo de suas produções, aos poucos, através do uso da escrita em suas práticas cotidianas. A criança toma como referência a linguagem oral e tenta, através da escrita, estabelecer as diferenças entre grafia e som (PÉREZ, 1997).

O aprendizado da leitura e da escrita é um processo contínuo de descoberta, no qual as crianças vão compondo seus conhecimentos em uma relação dialógica com o professor, com o colega ou com um adulto. Ainda assim, o texto de Thalita revela que já se apropriou da estrutura da língua sujeito + verbo + complemento, embora não leia e não escreva alfabeticamente. No processo de alfabetização, é fundamental esse espaço onde “a criança possa escrever o que pensa, onde seja capaz de entender o que os outros escrevem e se fazer entender através da linguagem escrita” (PÉREZ, 1997, p.65).

Neste processo, o verbo alfabetizar não pode ser compreendido senão *alfabeciar*, o que significa mais que ler e escrever, nesse tecer a boniteza está no caminho pela busca da descoberta, o fato da criança descobrir e desvelar o que antes estava nas dobras da leitura que precede a palavra (ZACCUR, 2001b) Os olhares curiosos dessas crianças com sede de registrar suas emoções e fantasias, brincar com as palavras, isso é tecido com o *fio da poesia* no cotidiano da sala de aula, onde uns aprendem com os outros e todos aprendem com esses momentos experienciais de leitura e de escrita.

m ~ poesia sem pontos e sem nós

Intrínseco a este texto, entre seus parágrafos, ofereço os versos da poesia: *O apanhador de desperdícios* de Manoel de Barros (2008), a fim de anunciar a descoberta da leitura e da escrita de Wemerson.

Uso a palavra para compor meus silêncios.
Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
 Às que vivem de barriga no chão
 tipo água pedra e sapo...

Às vezes, as palavras cansam. Ficam exaustas, pois respiram informações. Elas murcham, perdem o brilho, a majestade. As palavras, aquelas com as quais queremos brincar, vivem de barriga no chão, são ótimas para brincadeiras. Escorregam soltas em balanços, sobem em árvores, e descansam no sofá. Essas palavras, os poetas e as crianças logo querem suas companhias. Essas palavras sorriem, pisam no chão, sujam-se de areia, queimam com o sol e se molham com a chuva. Poetas e crianças apalpam essas palavras, agarram-nas, eles querem brincar com essas palavras, eles respiram na companhia dessas palavras. Se teimar, as palavras escapam, não são animais domésticos, elas gostam de voar com os pássaros. As crianças entendem as palavras, pois são assim também. Gostam de travessuras. Gostam de brincar com a tinta das palavras de seu mundo, escorregam e se sujam com elas. Anunciam suas fantasias e suas travessuras em companhia das palavras que tecem o seu mundo.

Wemerson quis também escrever poesia. *“Tia, eu quero escrever da barata”*. Assim que sentei ao seu lado foi dizendo muito rápido: *“A danada da barata estava no sofá depois saiu voando pela casa”*, interrompi-o. Perguntei se ele gostaria de escrever poesia ou historinha. Ele disse que era poesia. Então perguntei o que era poesia. Ele disse mexendo os braços que poesia *“É ler devagar”* Coçou a cabeça e disse: *“Eu estava inventando historinha. Historinha tem muitas páginas, a poesia é curta. Quero escrever poesia”*. Outras crianças quiseram ver Wemerson produzindo sua poesia e até opinavam. Deyvison disse a palavra *“esmagou”* e Wemerson concordou: *“É!”* Logo a escreveu. E continuou a pensar... Apagar... Escrever... Reescrever...
 Até que...

A BARATA

A DANADA DA BARATA
 ESTAVA NO SOFÁ
 PAPAI SENTOU EM CIMA DA BARATA
 ESMAGOU A POBRE BARATINHA
 QUE FICOU A CHORAR

Wemerson também declamou sua poesia para a classe. Todos aplaudiram. As crianças gostaram de produzir poesias. Algo diferente inundava aquele lugar. A poesia e a brincadeira com as palavras coloriram aquela sala de aula.

Diário de Pesquisa, 20 de abril de 2017.

Entendo bem o sotaque das águas.
Dou respeito às coisas desimportantes
e ao seres desimportantes...

Wemerson também quis escrever a sua poesia. Empolgado, foi dizendo frases e mais frases, entusiasmado com o momento, impulsionado pela vontade de descobrir. Depois concluiu: “Poesia é ler devagar”. O modo de ler uma poesia, a entonação em um tom, às vezes, suave ou “devagar” o influenciou a pensar dessa forma. Sem precisar explicar a diferença entre uma narrativa e uma poesia, Wemerson descobriu através do papel que gostaria que seu texto desempenhasse, a função social da poesia. As palavras foram adquirindo sentido à medida que ia tecendo seu texto. Deyvisson e outros coleguinhas foram dizendo algumas palavras e Wemerson foi escrevendo-as de forma dinâmica e colaborativa, um exercício de ação e criação. Ao brincar de escrever suas fantasias e suas leituras de mundo, essas crianças vão tecendo intimidade com a leitura e com a escrita registram seu mundo interior e aos poucos vão encontrando “seus próprios caminhos para a aquisição da leitura” (PÉREZ e ARAÚJO, 2011, p.142).

Wemerson quis escrever uma poesia sobre barata. Escreveu. A barata subiu no sofá. Ficou com pena da barata, a chamou de coitadinha. Brincou. Imaginou. Sorriu. Criou uma poesia na qual a barata foi a protagonista. Inovou. Wemerson, igual ao poeta, aprecia as coisas desimportantes. Sua observação captou os restos, aquilo que ninguém enxerga, exclui. Wemerson enxergou naquilo que a sociedade despreza motivo para tecer poesia.

Prezo inseto mais que aviões.
Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.
Tenho em mim esse atraso de nascença...

Em sua escrita, Wemerson revelou que domina a estrutura de nossa língua, mesmo não obedecendo à ortografia. Quanta desimportância! Não impediu de criar, pois “as crianças não pedem permissão para aprender, vão exercendo seu direito à curiosidade, deixando-se levar pelo exercício do pensamento” (MORAIS e ARAÚJO, 2007, p.165). A curiosidade foi tomando conta daquela sala, à medida que as crianças foram descobrindo que podiam tecer

poesia sobre qualquer assunto, seja estrela, vampiro, lua, sol ou barata, a escrita ganhou ainda mais sentido, as palavras iam amadurecendo ao ponto de saboreá-las e nessa composição a criança “ir entrando como sujeito em aprendizagem [...]” (FREIRE, 2006, p.119).

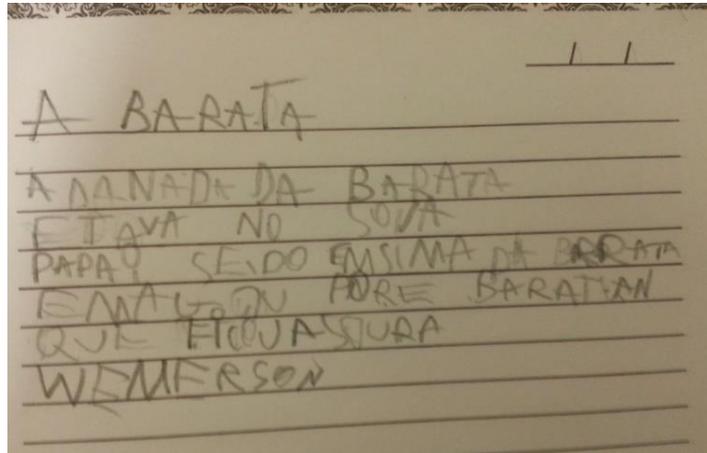


Figura 3 Poesia do aluno Wemerson, 6 anos

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.
Tenho abundância de ser feliz por isso.
Meu quintal é maior que o mundo...

Crianças tecem poesias em um mundo permeado por muitas regras, entretanto, as mesmas traçam suas linhas sem nós, correm daqui e dali e escapam dos moldes, reinventam a palavra, quando leem suas poesias o rosto e o corpo também se expressam, descobrem sua linguagem através de sua própria escrita, nesse movimento, enxerga o outro através das lentes da linguagem.

Escrever é também descobrir o outro. Descobrir a realidade do outro. Transformar-se imaginariamente no outro. Um as formas mais fortes da descoberta dos outros é o desvendamento da sua linguagem. Através das palavras do outro, conhecemos sua vivência (BARBOSA, 2012, p.27).

A presença do diálogo está viva neste tear em cada poesia. O eu e o outro estão presentes em cada *fio de poesia*, seja com olhar ou palavra, tecida com a presença marcante da alteridade em cada linha. Leituras de mundo que se misturam a olhares, gestos, medo e brincadeira tecem o cotidiano dessas crianças. Importante é juntar tudo isso e espremer, depois sentir o cheiro e o gosto desses variados mundos. Aprender com eles.

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática social de que fazem parte (FREIRE, 2003, p.86).

É importante esclarecer que a afirmação sobre o valor que tem o mundo e os saberes dos educandos para Freire (2003), não significa que se deva debruçar sobre os mesmos e se limitar a tais conhecimentos. O próprio autor nos diz que “respeitar esses saberes, de que falo tanto, para ir mais além deles [...]” (p.86). É preciso avançar, “partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber” (p.71). Abrir outras janelas. Para achar é preciso procurar por caminhos não percorridos, aguçar o olhar e o olfato. Nesta dinâmica, é preciso aprender a descobrir as dobras dos olhares dessas crianças, buscando a cada dia uma prática mais crítica e criadora.

**Sou um apanhador de desperdícios:
Amo os restos
como as boas moscas...**

A escrita de Wemerson nos revela que ao recebê-la como forma de expressar suas emoções, ele se apropria das informações necessárias sobre a língua escrita e ainda cria condições de ampliá-las. Não é um mero receptor de ensinamentos, Wemerson age ativamente em seu processo de aprendizagem. A criança em sua essência, brinca e interage, encontra no outro a costura para unir conhecimentos, aprendendo com o outro, no coletivo, no dialogismo da linguagem. Se analisarmos a escrita de Wemerson de acordo com a norma padrão, sua poesia estaria “cheia de erros de ortografia”, no entanto, neste tear, o mais importante em sua composição textual é a experiência da criança com sua escrita, de forma segura e não aprisionada às regras ou à noção de erro, ao contrário, sua poesia é pensada como “aproximação da verdade” (PÉREZ, 1997).

**Queria que a minha voz tivesse um formato de canto.
Porque eu não sou da informática:
eu sou da invencionática.**

Essas crianças querem dizer o que sentem, o que gostam, querem inventar poesias com as cores e linhas de seu mundo. São palavras que pulsam no mundo desses autores, palavras que querem brincar, alçar voos, tagarelar, sair dos porões.

A crueza com que as crianças assumem sua escrita, sua linguagem, não deixa de ser também sua nudez, sua transparência, essa tentativa para que a linguagem diga alguma coisa, algo que possa ser sentido como verdadeiro, no meio da completa nulidade deixada pela informação. (SKLIAR, 2014, p.21)

Da janela da imaginação, sob olhares curiosos, essas crianças vasculham becos, sobem em árvores, caminham em estrada de chão com poeira, conseguem ver o brilho das estrelas, sentem o cheiro e o gosto das brincadeiras, depois vivem a leitura e a escrita de seu mundo em forma de poesia. Aprender a ler e a escrever tecendo poesias, brincando com palavras, dialogando com o outro, vasculhando, recolhendo da leitura de mundo linhas potentes, olhares outros os quais são vistos através das lentes da infância e da imaginação. Explorar a linguagem em uma dinâmica de troca de saberes e de experiências, nesse movimento, a alfabetização “se orienta pela experiência: as crianças sentem as palavras e vão ao encontro para narrá-las” com o *fio da poesia* (PÉREZ e SILVESTRI, 2017, p.26). Poesia e experiências dialogam com a leitura e a escrita.

No movimento da escuta de poesias, as crianças criaram outras significações para a leitura. O importante não é o texto em si, mas a relação que as crianças teceram com a leitura e a escrita através da poesia. Ouviram-na com a imaginação e a recriaram. As palavras escorregaram na poesia tornando-se multiplicadoras de olhares, gestos, não um “eu” repetido, mas autores capazes de sentir a leitura como experiência.

n ~ fios e linhas se entrelaçam

Para entrar em estado de árvore é preciso partir de
um torpor animal de lagarto às três horas da tarde,
no mês de agosto.

Em dois anos a inércia e o mato vão crescer em
nossa boca.

Sofreremos alguma decomposição lírica até o mato
sair na voz.

Hoje eu desenho o cheiro das árvores.

(Manoel de Barros)

A professora promoveu uma roda de conversa a fim de concluir as apresentações para o Dia do Livro. A professora leu as poesias que as crianças haviam produzido na última aula e

perguntou quem gostaria de declamar a da “Estrelinha”. Wehenner logo se ofereceu para recitá-la.

ESTRELINHA NO CÉU
A MENINA NO AVIÃO
INDO NA DIREÇÃO
PARA PEGAR A ESTRELINHA
COM A PALMA DE SUA MÃO

A professora disse que poderia, sim. Mas, Wehenner perguntou: “*Tia, posso falar menino e não menina?*” A professora disse que sim, já que ele também produziu essa poesia, ele poderia alterá-la sem problema. Pedro pediu para ser o menino da poesia do Vampiro e Leonardo pediu para ser o vampiro. Deyvisson irá ler a poesia do Vampiro, Pedro e Leonardo dramatizarão a poesia.

NA NOITE DE LUA CHEIA
SAIU O VAMPIRO
COM SEU DENTE AFIADO
ENCONTROU UM MENINO
QUE ESTAVA COM MUITO MEDO
O VAMPIRO LHE DISSE: CUIDADO!
O MENINO EDUCADO RESPONDEU:
SEU VAMPIRO, MUITO OBRIGADO!

As crianças quiseram que a poesia da Boneca também fosse apresentada. Brenda e Alexandra serão as meninas que brigam pela boneca e eu fui convidada, pela professora, para declamá-la. A poesia será dramatizada.

A Boneca

Deixando a bola e a peteca,
Com que inda há pouco brincavam,
Por causa de uma boneca,
Duas meninas brigavam.

Dizia a primeira: “É minha!”
— “É minha!” a outra gritava;
E nenhuma se continha,
Nem a boneca largava.
Quem mais sofria (coitada!)
Era a boneca. Já tinha
Toda a roupa estraçalhada,
E amarrotada a carinha.

Tanto puxaram por ela,
Que a pobre rasgou-se ao meio,

Perdendo a estopa amarela
Que lhe formava o recheio.

E, ao fim de tanta fadiga,
Voltando à bola e à peteca,
Ambas, por causa da briga,
Ficaram sem a boneca...
(Olavo Bilac)

Deyvisson, Wemerson e Thalita irão apresentar as poesias de suas próprias autorias. Deyvisson disse que iria levar o “papelzinho” com a poesia. Rodrigo apresentará com Thalita.

O SOL E A ESCOLA

QUANDO ACORDO DE MANHÃ
VEJO O SOL BRILHANDO
CHEIO DE PASSARINHO
CANTANDO E VOANDO

EU VOU PARA A ESCOLA
APRENDER E ESTUDAR
FAÇO MINHA LIÇÃO
DEPOIS VOU CORRENDO BRINCAR
(Autor: Deyvisson – 6 anos)

A LUA

A LUA BRILHA NO CÉU
DISTANTE, DISTANTE
QUANDO VEJO A LUA LÁ NO CÉU
DÁ VONTADE DE PEGAR
(Autora: Thalita – 6 anos)

A BARATA

A DANADA DA BARATA
ESTAVA NO SOFÁ
PAPAI SENTOU EM CIMA DA BARATA
ESMAGOU A POBRE BARATINHA
QUE FICOU A CHORAR
(Autor: Wemerson - 6 anos)

Crianças, professora e até eu, juntos, escolhemos o quê e como seriam apresentadas as poesias. As crianças ficaram felizes e empolgadas, assim como eu. Ficou ainda decidido que durante toda a semana haveria ensaio e que na quinta-feira próxima seria o ensaio final para a apresentação. Nesse movimento de palavras, poesias sendo produzidas a partir das experiências das crianças, diálogos sobre poesia, palavras vão tecendo os fios de um cotidiano que nos laça com graça e encantamento.

Diário de pesquisa, 20 de abril de 2017.

O roteiro da apresentação do Dia do Livro foi tecido junto com o olhar da criança. Poesias autorais, cujos autores estavam ali, seriam apresentadas para toda a escola. As crianças irão apresentar poesias que guardam os seus mundos, onde nenhuma traça irá perfurá-las, pois estas poesias povoavam a imaginação dessas crianças, está impregnado nelas, algo que água não lava, não limpa e nem dissolve. Poesias que ao serem apresentadas formarão ecos que ressoarão em outros olhares. As poesias das crianças não ficarão mais escondidas sob a tinta e o papel, sairão de lá nas vozes de seus próprios autores. Plainarão sobre o momento da apresentação e cobrirão os vazios que por lá poderá existir. O *fio de poesia* percorrerá por frestas do cotidiano, seu desejo é descobrir mais caminhos e por ele traçar rotas na imaginação, quem sabe, de outras crianças.

V ~ LINHAS DA EXPERIÊNCIA ENTRELAÇAM LEITURA E ESCRITA

o ~ o fio da poesia na voz das crianças

Quisera o canto jubiloso
que corresse por dentro de minhas palavras.
Como um rio destampado corresse para os
campos.
(Manoel de Barros)

Chegou o dia em que as crianças apresentarão suas poesias para toda a escola. As crianças e a professora, confesso que eu também, estávamos vivendo um misto de ansiedade e alegria. Fizemos mais um ensaio, estava tudo pronto! As crianças estavam sabendo a poesia uma das outras, declamavam com alegria e entusiasmo. Hora da apresentação! As crianças vão para o pátio. A apresentação será no pátio da escola, todas as crianças, professoras e funcionários do turno diurno assistirão. Todos estavam no pátio. A diretora estava como mestre de cerimônia, ela quem chamava as crianças para irem à frente para se apresentarem. Primeiro todos cantaram o hino Nacional Brasileiro, havia um CD com o hino, as crianças também cantaram. Após o hino, deu início às apresentações. A turma da tia Sabrina, também do 1º ano da Alfabetização, foi a primeira turma a se apresentar. As crianças cantaram uma música em homenagem ao Dia do Índio gesticulando os bracinhos de acordo com a música.

Um, dois, três indiozinhos.
Quatro, cinco, seis indiozinhos.
Sete, oito, nove indiozinhos. Dez num pequeno bote.
Iam navegando pelo rio abaixo,
Quando um jacaré se aproximou.
E o pequeno bote dos indiozinhos,
Quase, quase virou.

A turma da tia Rosemary foi convidada para ir para o palco. As crianças subiram ao palco e se sentaram. A diretora entregou o microfone para a tia Rose fazer a apresentação de sua turma. Wemerson e João Vítor se apresentaram primeiro. A professora disse que eles iriam apresentar a poesia da Estrelinha e que não sabia o autor, mas Wemerson disse apontando o dedo para mim, lá de cima do palco: *“Essa poesia é da tia Aninha”*. João Vítor e Wemerson declamaram num tom alto e gesticulando. Todos aplaudiram!

Estrelinha no céu pisca, pisca
 Mamãe diz que ela pisca me chamando
 Quando eu crescer
 Vou pedir papai para comprar um avião
 E vou te buscar, estrelinha
 Para você piscar bem aqui
 Na palma da minha mão.
 (Desconheço autoria)

Diário de pesquisa, 03 de maio de 2017.

No dia da apresentação, senti um gosto raro, talvez seja o da felicidade, ao ver aquelas crianças declamando poesias com olhares misturando leveza, alegria e potência. Toda a escola, naquele momento, respirava poesia. As crianças que assistiam riam, batiam palmas e se divertiam. Parecia que seus olhos apalpavam a estrela da poesia, a buscava, por mais longe que ela estivesse. A poesia ocupava os espaços vazios, impregnando cada fresta ali contida. Tudo se revestira de poesia, estávamos todos entrelaçados pelo *fio da poesia*.

Esse momento, ainda hoje, dispara em mim questionamentos: o que vivemos em nosso cotidiano se transforma em nossa linguagem? Seria a escrita um laço capaz de prender nosso pensamento que teima em voar perseguindo o movimento de nossas emoções cotidianas desacomodadas por nossas leituras? Falo aqui da leitura de mundo que descobrimos cotidianamente e da leitura de palavras que nos provoca e vibra em nós, como se em nossa frente houvesse um caleidoscópio se movimentando e que a cada composição que visualizamos nos lançasse a outras composições. Para as crianças da turma da tia Rose, a leitura não foi só diversão e prazer, para elas o momento da leitura foi intenso e, quando vivido plenamente, possibilita ao leitor uma experiência que entrelaça leitura e infância da vida, uma transformação acontece. A leitura e a escrita extrapolam, vão além da decodificação de sinais, são carregadas de sentido, nesse movimento, as crianças vão se tornando autores e sujeitos de sua própria aprendizagem “lendo e escrevendo suas histórias, registrando suas experiências, a criança vai progressivamente incorporando a escrita à sua atividade cotidiana” (PÉREZ, 1997, p.67).

Kramer (2001) nos faz uma pergunta: “Mas o que significa entender a leitura e a escrita como experiência?” Mais adiante a autora nos explica que “a leitura pode ser fruição, divertimento, prática que informa, comunica, avisa”, diz também que ela mesma não pensa “que toda a leitura e toda a escrita precisam ser feitas como experiência, nem que se não for

experiência não é leitura nem escrita”. A autora diz que “instrumentalizar é também necessário, importante, tal como divertir, envolver-se, praticar”, entretanto, Kramer esclarece que “para se constituírem como formadoras a leitura e a escrita precisam se concretizar como experiências” (p.106). Aquela leitura que não seja apenas um passatempo, mas aquela que vive além do seu tempo no qual está sendo composta, essa deixará rastros, será uma leitura como experiência (KRAMER, 2001). Não seria a apresentação das poesias das crianças uma experiência com a leitura e a escrita?

Ao assistir e ao participar da apresentação da Turma da tia Rose, percebo que a descoberta da leitura e da escrita para essas crianças não se reduz à pura aquisição de conhecimentos, querem ler para descobrirem-se como sujeitos de suas histórias. Não se trata de uma leitura apenas para distração. Querem descobrir a leitura e a escrita para experimentarem a heterogeneidade de imagens que habita em suas poesias. Querem aprender a ler para avistar outros “eus”, desejam transformarem-se.

Eu estava parado no meio de uma oração
 Como se eu tivesse desenvolvido a vermes.
 Veio a minha professora e me ensinou:
 Tudo o que você tem a fazer é retirar do
 seu texto as palavras bichadas de seus
 próprios costumes - falou!
 Poesia é um desenho verbal da inocência!
 (Manoel de Barros)

Thalita e Rodrigo se apresentaram logo após. Thalita estava tímida, iniciou em um tom baixo, a professora ofereceu o microfone, mas esta recusou. Thalita e Rodrigo apresentaram a poesia timidamente, mas declamaram até o final, delicadamente. Declamaram a poesia escrita por Thalita. Novamente, todos aplaudiram.

A LUA

A LUA BRILHA NO CÉU
 DISTANTE, DISTANTE
 QUANDO VEJO A LUA LÁ NO CÉU
 DÁ VONTADE DE PEGAR
 E LEVAR PARA O CARROSSEL.
 (Autora: Thalita – 6 anos)

Diário de pesquisa, 03 de maio de 2017.

Neste tear, falo da leitura e da escrita que escapam ao modo prescritivo, dado ou concluído. Falo da leitura e da escrita de um lugar que compreende ambos longe dos olhos que as enxergam como algo a ser memorizado, ou até mesmo entendido e explicado. Falo de um lugar que compreende a leitura e a escrita como um encontro que nos faz “passar” algo dentro de nós (LARROSA, 2016). Ao declamar sua poesia Thalita e Rodrigo a haviam decorado, decorado não em seu sentido pejorativo, falar da boca para fora, mas “decorado” em seu sentido original.

**Recordar: Do latim *re-cordis*, voltar a
passar pelo coração.
(Galeano)**

Kramer (2001) tece uma importante reflexão sobre leitura e escrita entendidas como experiência, reportando-se à base teórica de Walter Benjamin, na qual entende “a centralidade da narrativa como espaço de diálogo e de rememoração e dimensionamos seu papel na constituição do homem como sujeito social, enraizado na coletividade” (p.106). A autora toma de empréstimo a denúncia que Benjamin faz à perda da capacidade de narrar por consequência do definhamento da experiência da sociedade moderna, sem a necessidade de diferenciar modernidade e pós-modernidade, “mas considerando que o processo se agrava e acentua” (p106). A autora remete-se às diferenças estabelecidas por Benjamin entre vivência (reação a choques) e experiência (vivido que é pensado, narrado) na vivência, a ação se esvai no momento da sua realização, por isso é finita, enquanto “que na experiência, a ação é contada a um outro, compartilhada, se tornando infinita”, se torna permanente e esse caráter “de ir além do tempo vivido e de ser coletiva constitui a experiência” (p.106).

Não seria essa experiência, a qual a Kramer (2001) se refere, pautada nos estudos do filósofo Walter Benjamin, que as crianças da tia Rose tecem na apresentação de suas poesias? Ao declamarem seus textos as crianças não os tornam infinitos? Não me refiro ao que as mesmas sentiam ao apresentá-las ou, até mesmo, o que se passava com elas mesmas ao tecerem suas poesias. Nesses momentos, a experiência que discuto é segundo Larrosa (2016) aquilo que nos passa e nos acontece, não conseguimos transferi-la. Refiro-me ao ato de apresentar suas poesias, as crianças narraram e compartilharam suas escritas. Para Benjamin

(1994) a experiência se constitui de tudo aquilo que posso narrar aos outros, um ensinamento, um conselho, para este filósofo narrar é compartilhar a experiência, é reinventá-la no plano individual, mediante a escuta do outro. As crianças ao apresentarem suas poesias para outras pessoas: crianças, professoras, supervisoras, merendeiras, enfim, para toda escola, não tornaram infinitas suas poesias? Nesse movimento de linhas e fios, dispara em mim algo: também eu narrei poesias para essas crianças, tornando-as infinitas? Wemerson disse no momento de sua apresentação: “*Essa poesia é da tia Aninha*”. Pelo fato de desconhecermos a autoria da poesia da “estrelinha”. O movimento de linhas e fios segue neste tear...

Entrelaçada ao *fio da poesia*, o qual é conduzido pela imaginação e agora também pela voz das crianças da Alfabetização, este tear desenha caminhos para outras reflexões. Vamos pensar na apresentação do Dia do Livro como um movimento interno, aquilo que nos passa e nos acontece (LARROSA, 2016) e também como um movimento que acontece externamente, ao narrar suas poesias, ao compartilhá-las as crianças as tornam infinitas (BENJAMIN, 1994). É a partir da experiência da descoberta da leitura e da escrita que este momento foi tecido. Não apresento aqui nenhum instrumento de solução para o aprendizado da leitura e da escrita, traço apenas linhas para nos “colocar no caminho, ou melhor, no espaço” que a experiência se abre e com a mesma tecer pontos de encontro (LARROSA, 2016).

**Escrever o que não acontece é tarefa da poesia.
(Manoel de Barros)**

Agora é a vez de Deyvisson declamar, Leonardo será o vampiro e Pedro o menino educado. Leonardo ficou com a dentadura do vampiro desde o momento que eu o entreguei. A capa do vampiro teria que ser improvisada, pois até o momento da apresentação não havia chegado, a diretora havia esquecido, porém no momento em que Leonardo estava vestindo uma blusa preta, a surpresa! A capa chegou! A capa até recebeu aplauso! A diretora pediu para alguém
buscá-la.

Meses atrás, quando cheguei à sala da tia Rosemary, Leonardo mal olhava para mim, percebi-o um tanto tímido. Percebia que não conversava durante a aula, sempre quietinho.

Da última vez que fui à escola, havia percebido uma mudança nele. Estava mais solto, conversando mais. Na poesia, ele imitou o vampiro e disse bem alto a fala do vampiro: CUIDADO, MENINO! Deyvisson declamou a poesia em tom alto e com entonação, com a voz trêmula transmitindo medo: NA NOITE DE LUA CHEIA... Pedro disse a fala do

menino educado: SEU VAMPIRO, MUITO OBRIGADO POR NÃO ME MORDER. Ao final da poesia, vampiro e o menino educado apertam a mão um do outro. Esta poesia foi uma produção coletiva das crianças da tia Rosemary. Todos aplaudiram.

NA NOITE DE LUA CHEIA
SAIU O VAMPIRO
COM SEU DENTE AFIADO
ENCONTROU UM MENINO
QUE ESTAVA COM MUITO MEDO
O VAMPIRO LHE DISSE: CUIDADO!
O MENINO EDUCADO RESPONDEU:
SEU VAMPIRO, MUITO OBRIGADO
POR NÃO ME MORDER

Diário de pesquisa, 03 de maio de 2017.

A apresentação foi linda! Deyvisson declamou com entonação, Leonardo encarnou seu personagem, talvez tenha sido de fato o vampiro que povoa sua imaginação, Pedro fizera com graça o menino educado. Todos que assistiram aplaudiram com encantamento. Ao apresentarem suas poesias as palavras se juntam. Olhares se conectam. O verde, o azul, as cores, tudo entra pela porta daquela apresentação. Leitura das palavras. Leitura de mundo. Penetram. Tecem a gente. Aquilo que faz dialogar conosco mesmo e com o mundo. Parece que as crianças da tia Rose decalcaram a poesia na pele, em seus poros, talvez para adentrar outros mundos, não aqueles que sabemos existir, mas aqueles outros, aqueles que os olhos percorrem e habitam apalpando-os, sentindo-os. A leitura não é única para todos, ela é aquela que nos chega, nos abraça. Gostamos de conversar a respeito do lido, do sentido.

O leitor leva rastros do vivido no momento da leitura para depois ou para fora do momento imediato – isso torna a leitura uma experiência. Sendo mediata ou mediadora, a leitura levada pelo sujeito para além do dado imediato, permite pensar, ser crítico da situação, relacionar o antes e o depois, entender a história, ser parte dela, continuá-la, modificá-la. Desvelar. (KRAMER, 2001, p.107)

Delirar, fazer seu sentido correr por vários outros sentidos. Assistimos ao espetáculo das palavras que correm para dentro de nós, fomos laçados, capturados. Somos tocados em outras leituras, aquelas que repousam dentro de nós. Nossas primeiras leituras. As leituras que precedem a leitura da palavra.

A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe -, o quintal amplo em que se achava, tudo isso foi o meu primeiro mundo (...) Na verdade, aquele mundo especial se dava a mim como o mundo de minha atividade perspectiva, por isso mesmo como o mundo de minhas primeiras leituras. (FREIRE, 1986, p. 12).

Leituras que são nossas marcas, apenas adormecem, assim que tocadas vêm à tona e tornam-se vivas. Brincamos com elas. Remetemos-nos ao momento no qual experimentamos seu sabor, agora outro, um novo sabor, a cada experiência outro sabor. Único. As palavras de Paulo Freire nos conectam às nossas primeiras leituras, àquelas que grudaram em nós e passaram a fazer parte de nosso mundo. Tudo o que está ao nosso redor e dentro de nós: objetos, pessoas, cores, som da voz do outro, palavras, aquelas leituras que escutávamos quando íamos dormir. Leitura que me remeteu a Manguel (1997) que ao resgatar a história da “leitura ouvida” se lembra das histórias contadas por sua babá ao dormir, nos diz que ora dormia, ora a curiosidade o provocava a descobrir o que aconteceria na história.

Às vezes a voz dela me fazia dormir; outras vezes, deixava-me numa excitação febril, e eu insistia em que ela descobrisse, mais rápido do que o autor pretendia, o que aconteceria na história. Mas na maior parte do tempo eu simplesmente gozava a sensação voluptuosa de ser levado pelas palavras e sentia, num sentido muito físico, que estava de fato viajando por algum lugar maravilhosamente longínquo, um lugar que eu dificilmente arriscava espiar na última e secreta página do livro. (MANGUEL, 1987, p. 132)

A leitura ouvida, sem saber ler as letras, ainda assim, a experiência acontece, apenas lendo com os ouvidos, a experiência se faz como um movimento interno, nos afeta, nos passa (LARROSA, 2016). Transitamos com nossas leituras infantis, passeamos com as mesmas. Levar a leitura para além do tempo, contamos a outros, plantamos nos outros reflexões e curiosidades assim como fazia a babá de Manguel, assim como fazem as crianças ao narrarem e apresentarem suas poesias, a experiência como um movimento externo (BENJAMIN, 1994). Comentar sobre leituras com o outro, uma notícia, um conto ou uma poesia, isso é tornar a leitura experiência, contar o que nos move (KRAMER, 2001). Assim, com o *fio da poesia*, nos lançamos a um intenso movimento que nos faz vibrar entrelaçando palavras e leituras “o que faz da leitura uma experiência é entrar nessa corrente em que leitura é partilhada e, tanto quem lê, quanto quem propiciou a leitura ao escrever, aprendem, crescem, são desafiados” (KRAMER, 2001, p.108).

Recorro novamente a Manguel (1997) a fim de ilustrar outra experiência com a leitura quando criança. Em sua infância tivera que passar por uma sucessão de noites em variados e estranhos hotéis, o detalhe que lhe concedia uma espécie de lar era o cheiro de eucalipto na

água fervente que colocavam para ajudá-lo a respirar e a companhia dos livros, sabia que podia voltar à noite sob qualquer céu, ali estariam seus livros, dormiria na companhia desses amigos.

O que acontecia, acontecia no livro, e eu era o narrador. A vida acontecia porque eu virava as páginas. Acho que posso me lembrar de nenhuma alegria mais compreensiva do que a de chegar às últimas páginas e pôr o livro de lado, para que o final ficasse pelo menos para o dia seguinte, e mergulhar no travesseiro com a sensação de ter realmente parado o tempo (MANGUEL, 1997, p.177).

Descobrimos cotidianamente a leitura de palavras que nos provoca e vibra em nós, como se em nossa frente houvesse um caleidoscópio se movimentando e que a cada composição que visualizamos nos lançasse a outras composições. A leitura gira o caleidoscópio, mas aquela cintilância se torna única para nosso olhar. É um movimento de pensamentos que abalam nossas certezas, não somos os mesmos após esta leitura. É assim que me senti com a apresentação das crianças da turma da tia Rose para o Dia do Livro. Capturada pela poesia das crianças.

Os sonhos não têm comportamento.
Sempre havia de existir nos sonhos daquele
menino o primitivismo do seu existir.
E as imagens que ele organizava com o
Auxílio das palavras eram concretas.
Ele até chegou um dia a pegar na crina
do vento.
Era sonho?
(Manoel de Barros)

Rhuan, Wehenner e Jhean declamaram a poesia produzida pela turma da tia Rosemary, Rhuan e Jhean são irmãos gêmeos. Primeiramente, Jhean iria segurar um cartaz. No ensaio daquele dia eu perguntei à professora “*Segurar um cartaz?*” Quando fiz a pergunta a professora disse: “*Peraí. Jhean, vem cá. Vamos ver se você sabe declamar*”. Para surpresa de todos Jhean sabia a poesia de cor. Então ficou combinado que os três declamariam juntos: Rhuan, Wehenner e Jhean. Os três declamaram com graça e simpatia, abriram os braços imitando um avião, e gesticularam os braços imitando o movimento do avião.

ESTRELINHA NO CÉU
A MENINA NO AVIÃO

INDO NA SUA DIREÇÃO
PARA PEGAR A ESTRELINHA
COM A PALMA DE SUA MÃO
(Produzida pela turma da tia Rosemary)

Diário de pesquisa – 03 de maio de 2017

Ao declamar a poesia “da estrelinha” as crianças imitavam o avião com seus braços esticados, empregando ainda mais movimento à poesia, parecia que a estrela piscava reluzente para aquelas crianças ou elas acreditavam mesmo que iriam alcançá-la. Acredito que Rhuan, Wehenner e Jhean, cada um, ao final da declamação da poesia, saiu com sua estrelinha brilhante na palma de suas mãos. A poesia bailava naquele lugar.

As crianças teceram suas poesias com palavras que recolheram na leitura como experiência. Aprendi que a experiência deixa marcas (LARROSA, 2016) e que o leitor leva rastros do que viveu no momento da leitura (KRAMER, 2001), portanto, podemos dizer que esses textos são frutos das marcas da leitura como experiência. Ao declamar poesias para essas crianças, as mesmas embaladas em sua sonoridade se envolviam com a leitura, se divertiam, saboreavam, além disso, concretizavam a leitura em experiência. Ao ouvirem, da poesia se apropriaram, misturaram cores e significados e a teceram com suas marcas. A declamação de poesias abriu espaço para que a leitura “ouvida” se tornasse experiência “ouvir alguém ler permite ao ouvinte uma escuta íntima das reações que normalmente devem passar despercebida, uma experiência catártica [...]” (MANGUEL, 1997, p.145). Nessa experiência, de ouvir a leitura, consigo imaginar essas crianças ouvindo as cores da poesia.

Quando penso na escrita como experiência, refiro-me a situações em que o vivido assume uma dimensão para além do finito, contando-se no texto. O que faz de uma escrita uma experiência é o fato de quando quem escreve quanto lê enraízam-se numa corrente, constituindo-se com ela, prendendo como o ato mesmo de escrever ou com a escrita de outro, formando-se. (KRAMER, p.2001, p.110).

No cotidiano da sala de aula, o vivido nos conduz a uma dimensão que nos permite compreender o infinito a partir do momento no qual as crianças apresentam e compartilham suas poesias, compreendemos o infinito a partir do momento em que as mesmas se entrelaçaram em nós (BENJAMIN, 1994). Mais uma vez, essas poesias se tornam infinitas, ao dividi-las com você.

Naquele dia eu estava um rio.
 O próprio.
 Achei em minhas areias uma concha.
 A concha trazia clamores do rio.
 Mas eu queria mesmo era de me
 aperfeiçoar quanto um rio.
 Queria que os passarinhos do lugar
 Escolhessem minhas margens para pousar.
 E escolhessem minhas árvores para
 cantar.
 Eu queria aprender a harmonia dos
 gorjeios.
 (Manoel de Barros)

Wemerson novamente foi chamado para declamar. Agora ele iria declamar a poesia que ele mesmo produziu. Gesticulando, fazendo expressão de nojo quando falava “barata”, gesticulando quando para dizer “esmagou” e em um tom alto e expressivo declamou toda a poesia.

A BARATA

A DANADA DA BARATA
 ESTAVA NO SOFÁ
 PAPAI SENTOU EM CIMA DA BARATA
 ESMAGOU A POBRE COITADA
 QUE FICOU A CHORAR
 (Autor - Wemensor – 6 anos)

Deyvisson, assim como Wemerson, novamente foi convidado para declamar. A poesia era de sua autoria. Num tom alto e rápido ele a declamou.

O SOL E A ESCOLA

QUANDO ACORDO DE MANHÃ
 VEJO O SOL BRILHANDO
 CHEIO DE PASSARINHO
 CANTANDO E VOANDO
 EU VOU PARA A ESCOLA
 APRENDER E ESTUDAR
 FAÇO MINHA LIÇÃO
 DEPOIS VOU CORRENDO BRINCAR
 (Autor: Deyvisson – 6 anos)

Diário de pesquisa – 03 de maio de 2017

As imagens da natureza saltam das palavras na poesia dessas crianças. Conseguimos percebê-las. Conseguimos penetrar no mundo desses autores. Deyvisson e Wemerson declamaram suas próprias poesias. Sem medo. Sem amarras. Autores de suas palavras, sujeitos de suas leituras e escritas. Estavam à vontade. Ofereceram suas poesias a todos que estavam naquele lugar, essas crianças também narraram suas poesias e as tornaram infinitas (BENJAMIN, 1994). Essas crianças teceram poesias nas quais ressoam suas leituras de mundo, ressoam suas falas que saem de seu interior permeado de olhares colhidos aqui e acolá. Cada aluno assumiu-se sujeito de sua experiência. Estavam expostos, se entregaram, foram movidos e capturados pela experiência (LARROSA, 2016).

A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que outros guardam, às vezes de forma proposital, em baús fechados com chaves. Escrevemos e lemos, pois queremos dizer depois alguma coisa que não nos foi possível dizer até hoje. (SKLIAR, 2016, p.15)

Quem sabe aprendemos com essas crianças a tirar a ferrugem de nossas palavras e permitir que suas sementes se rompam dentro de nós exalando seu perfume? Palavras que estão em ponto de voo para reinaugurar a vida e recomeçar a cada suspiro. Palavras que colocam em movimento a criação de suas próprias imagens e prolongam a vida.

Chegou minha vez! Também fui convidada para declamar uma poesia: “A boneca” de Olavo Bilac. Brenda e Alexandra foram as meninas que brigavam pela boneca, ambas gritavam “É minha!” e puxavam pela boneca. Ao final da poesia toda a turma da tia Rosemary dizia “Coitadinha da boneca!” Brenda e Alexandra dramatizaram com muita graça, as crianças que estavam assistindo ficaram atentas. Ao final das apresentações turma da tia Rose levantou e agradeceu a todos.

Ao final das apresentações a diretora parabenizou a turma da tia Rose, disse que ficou lindo e que gostou muito. E ainda disse que enquanto as crianças estavam se apresentando ela teve uma *ideia* “*Se a turma da tia Rosemary foi capaz de produzir poesias, vocês também são capazes. Está chegando o Dia das Mães e o dia do aniversário de Palma, por que a gente não faz a mesma coisa?*” As crianças que estavam no pátio disseram empolgadas “*Simm!*”

Todas as crianças voltaram para a sala de aula, voltaram diferente de quando chegaram ao pátio, voltaram com o coração aquecido pela poesia.

Diário de pesquisa , 03 de maio de 2017.

A poesia que declamei também ficou marcada em mim, assim como nódoa, água não a removerá. Que momento mágico! Deixei-me ser capturada pela poesia, se a experiência é isso que “me passa” sou como um território, aberto ao que me acontece, uma vez que sou sujeito da experiência (LARROSA, 2016). As crianças vivenciaram a dramatização, sofreram com a dor da boneca, sorriram, brilharam como a estrelinha da poesia. O brilho nos olhos das crianças possuía algo a mais, vontade, paixão. Foram seduzidas pela experiência da leitura e da escrita. A apresentação foi possível porque as crianças viveram um processo de intimidade com a leitura e a escrita de poesia, descobriram o *fio da poesia* e nos ofereceram para também com ele inaugurar mundos.

Esse momento não foi tecido em apenas um dia, foi um processo, dia a dia descobertas, linhas, fios, desenhos, medinho, sorrisos, encantamento, trajetos... Ninguém ofereceu pronto, foi sendo composto com o olhar e com a palavra do outro. Crianças, leituras de mundo, descoberta da palavra escrita, descoberta da leitura da palavra, poesia, mundos, sol, lua, vampiro, barata, escola, estrela – tudo tecido junto. A apresentação das crianças, sobretudo, foi sendo composta dentro de cada criança, de modos e maneiras diferentes, pois a experiência é como se fosse a casa de cada um, não falo da casa de tijolo e cimento, mas aquela que faz parte de nós: o olhar, o sentir, o toque, nossa marca, aquilo que nos passa (LARROSA, 2016).

Kramer (2011) nos faz o seguinte questionamento “Como ensinar a ler e escrever a quem não lê literatura e não aprendeu o gosto pela poesia?” (p.43), diante desta indagação a autora aconselha “precisamos levar para as aulas contos, poemas, crônicas, romances, fábulas, mitos, letras de músicas; precisamos ler esses textos e deixá-los atravessar as aulas” (p.44). A partir das leituras desses textos as crianças terão a oportunidade de conhecer textos literários, trata-se também de “propiciar oportunidades de ler, escrever, voltar a ler, perder a vergonha de escrever” (p 44). Não se trata de uma escrita mecânica, de copiar o que a professora escreve no quadro, agindo assim estaríamos delimitando o saber, apenas transferindo

conhecimento, já sabemos por meio de nosso mestre Freire (1992) que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção” (p.22).

A apresentação das poesias da turma do 1º ano da Alfabetização se desenhou a partir do encontro dessas crianças com a poesia, ao ouvirem-nas, se encantaram e foram, aos poucos, criando intimidade com esses textos. Ao seu tempo, foram descobrindo a leitura e a escrita através dos tons da poesia. Meses depois, essas poesias voaram e pousaram no palco da escola ao serem apresentadas por seus autores. O *fio da poesia* entrelaçou a imaginação das crianças da turma da tia Rose, enredando-a, a fim de descobrirem a leitura e escrita como experiência, cada criança com seu modo singular de sentir o que lhe passa e o que lhe acontece (LARROSA, 2016). Tecido junto. Fio a fio. Bordados que foram descobertos.

p ~ experiência é linha que se sente

Quando retornamos da apresentação, de volta à sala de aula, perguntei para as crianças o que elas sentiram ao declamar suas poesias, Wemerson disse “*Meu coração ficou batendo muito*”, Thalita disse “*Ah, fiquei feliz*”, Wehenner “*Fiquei muito feliz*”, Rodrigo disse “*Senti amizade*”.

Parabenizei a turma e disse que eles fizeram muito bonito, que foi apresentação mais linda que vi. Nesse momento, a diretora entra na sala de aula e diz “*Olha, vim aqui para parabenizar as crianças e dizer que até fiquei emocionada*”. Depois disse para a professora “*No final do ano faz um livrinho das poesias das crianças ao invés de fazer como todo ano, faz diferente!*”. A professora apoiou e gostou muito da ideia. A outra diretora ainda disse “*Rosemary, conversa com a Sabrina. Vê se ela faz isso também, leva a poesia para os alunos dela*” (Sabrina é professora alfabetizadora de outra turma do 1º ano de Alfabetização).

Diário de pesquisa, 03 de maio de 2017.

VI ~ ANDARILHANDO COM O FIO DA POESIA...

q~ linhas do devaneio

Três personagens me ajudaram a compor estas memórias. Quero dar ciência delas. Uma, a criança: dois, os passarinhos; três, os andarilhos. A criança me deu a semente da palavra. Os passarinhos me deram o desprendimento das coisas da terra. E os andarilhos, a preciência da natureza de Deus.

Quero falar primeiro dos andarilhos, do uso em primeiro lugar que eles faziam da ignorância. Sempre eles sabiam tudo sobre o nada. E ainda multiplicavam o nada por zero - o que lhes dava uma linguagem de chão. Para nunca saber onde chegavam. E para sempre de surpresa. Eles não afundavam estradas, mas inventavam caminhos. Essa é a pré-ciência que sempre vi nos andarilhos. Eles me ensinaram a amar a natureza.

Bem que eu pude prever que os que fogem da natureza um dia voltam pra ela. Aprendi com os passarinhos a liberdade. Eles dominam o mais leve sem precisar ter motor nas costas. E são livres para pousar em qualquer tempo nos lírios ou nas pedras - sem se machucarem. E aprendi com eles ser disponível para sonhar.

O outro parceiro de sempre foi a criança que me escreve. Os pássaros, os andarilhos e a criança em mim são meus colaboradores destas memórias inventadas e doadores de suas fontes.

(Manoel de Barros)

Neste tear, ao me deparar com crianças da Alfabetização tecendo poesias com leveza e graça, sinto-me seduzida a reencontrá-las... Meses depois, volto à Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos a fim de andarilhar pelos caminhos traçados pelo *fio da poesia*, o qual as crianças da tia Rose descobriram ao tecer poesias.

Não com o intuito de estudar ou explicar as poesias das crianças, fazer análise sintática das mesmas, ou examinar sua estrutura, não. Vamos andarilhar com o *fio da poesia* nessas escritas poéticas, saborear, tingir nosso mundo com suas cores, apegados a essas poesias por meio das imagens desenhadas por palavras e diante das mesmas “maravilhar-se” (BACHELARD, 1996). Essas poesias nos faz um convite para passearmos em nossa infância, descobrir a infância dentro de nós, acordá-la com as imagens próprias dessas crianças “Uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades” (BACHELARD, 1996,

p.95). Se em nós cultivamos o desejo de nos banhar com a imaginação poética dessas crianças, cabe a nós fecharmos os olhos e deixar-nos inundar por essa imensidão poética.

Chegando à escola, não resisti. Fui até a sala da Alfabetização para dar um “Oi”. As crianças logo cumprimentaram: *Tia Aninha! Bom dia! Seja bem-vinda!* Perguntei se estava tudo bem.

Através do sorriso das crianças percebi que pareciam felizes em rever-me. A professora Rosemary me contou que havia feito uma atividade na semana anterior com as crianças. Consistia no seguinte: as crianças diziam palavras que viessem à cabeça quando pensavam em: AMOR, BRINCADEIRA, DOR, MEDO e depois faziam poesias. Wemerson foi logo dizendo: *Tia, vamos fazer de novo pra tia Aninha ver?* E a brincadeira iniciou: Qual palavra vocês lembram quando digo a palavra ALEGRIA? – a professora perguntou. *Eu lembro borboletinha* – disse Thalita. Leonardo disse: Pião, tia. E as palavras foram surgindo: PULAR, CORDA, PIÃO, BORBOLETINHA, BAMBOLÊ, BICICLETA, PIPA, BONECA. Depois as crianças iam dizendo algumas frases para escrever poesia. Wemerson disse: *Minha bicicleta é minha motoca*. Leonardo achou graça da frase. Wemerson se explicou: *É, às vezes eu faço da minha bicicleta minha motoca, quando eu corro*. Thalita disse: *Meu bambolê parece um sol!* Não resisti e perguntei: *“Por que sol?”* Ela respondeu: *Porque ele é redondo e grande, tia*. Leonardo disse outra frase: *Minha pipa voa para o céu*. A professora perguntou: O que a pipa vai buscar no céu? Vieram várias palavras: amor, carinho, alegria. Optaram em colocar alegria e a poesia aconteceu:

A BICICLETA É A MINHA MOTOCA
 MEU BAMBOLÊ PARECE UM SOL
 MINHA PIPA VOA PARA O CÉU
 PARA BUSCAR MINHA ALEGRIA
 AUTORES: CRIANÇAS DA ALFABETIZAÇÃO

Diário de pesquisa, 19 de outubro de 2017.

As crianças não quiseram parar, estavam com sede de poesia. A brincadeira continuou e eu ali, bebendo daquela fonte de palavras que brincam, bailam e vasculham a imaginação das crianças. Fiquei exposta, já que sou sujeito da experiência, deixando a experiência de mim se apoderar, mais uma vez (LARROSA, 2016). Wemerson diz que sua bicicleta é sua motoca, vamos nos permitir pegar carona com ele, passear em sua garupa e sentir o vento em nossa pele, deixar que o vento brinque com nosso cabelo. O bambolê de Thalita é seu sol, ela pode

pegá-lo, fazê-lo girar em seu corpo, deixá-lo cair e novamente fazer dele seu brinquedo, tem esse poder, pode jogá-lo para cima, ou para baixo, rodopiá-lo com o pé ou com a mão. Seu bambolê pode ser laranja, vermelho, azul... A pipa de Leonardo voa para o céu para buscar algo: amor, alegria ou até mesmo balas, não importa, quem borda as poesias é a imaginação dessas crianças, sua infância. As crianças brincam com as palavras, vão criando uma intimidade, uma relação de amizade com as palavras, fazendo das mesmas seus brinquedos, apalpam, movimentam as palavras com o toque mágico da infância.

O fio da poesia nos entrelaça, linhas eriçam. Despontam. O pedal do tear não para. Movimenta-se. Cores se misturam. Linhas coloridas vão ao longe buscar aquelas que teimamos em guardá-las, não fica bem usá-las, são cores vibrantes, fortes, mas o tear está potente sente desejo de devanear com as poesias dessas crianças. Tons próprios da infância esquecem a rigidez daquele olhar enferrujado e apagado, se desperta pelo desejo de brincar com palavras de cores vibrantes, há muito tempo, esquecidas. Linhas anunciam desenhos.

Bordados são escolhidos, mais uma vez, não estou sozinha, bordado requer cuidados, detalhes são essenciais, uma vez que ao uni-lo ao tecido, dele também fará parte, será também tecido. Traços serão bordados sob o olhar do filósofo francês Gaston Bachelard em sua obra “A Poética do Devaneio” escrita em 1960, a qual traz um viés filosófico: a “fenomenologia da imaginação”. Esse método fenomenológico trata “de trazer à plena luz a tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas” (p.1). Aquelas criadas no “descomeço”, a qual Manoel Barros nos falara.

O despertar da imaginação, que se faz por meio da imagem poética, neste tear, será tecida pelas crianças em suas poesias como possibilidade de nos maravilhar diante das mesmas. Nesse movimento, os devaneios poéticos não são uma descrição objetiva ou empírica dos fatos, mas partem de um olhar fenomenológico, de uma experiência individual, onde se compõe o devaneio poético, do lugar onde conseguimos “escutar a cor do passarinho”. Somente através de uma “fenomenologia da imaginação”, como Bachelard (1996) mesmo denomina, que se pode aprofundar o estudo da imagem criadora que os poetas nos oferecem. Imagens essas, que nos fazem pertencentes ao mundo e nos possibilitam outro mundo, move nossos pensamentos. Conhecer e imaginar são ações que fundamentam e especificam a condição humana. Segundo o teórico a imaginação poética nos faz “criar aquilo que vemos” a imagem vai ao real e não parte dele (p.14).

A poética do devaneio, voltado para a infância, viaja em direção ao nosso passado, nas asas da imaginação poética, nos abre o mundo da mesma maneira que o devaneio da criança, aqueles dos primeiros instantes de “habitar” o mundo, no “descomeço” de Manoel de Barros, mais uma vez se faz necessário citá-lo. Esse devaneio poético, que se volta para a infância, nos faz refletir sobre a solidão dos primeiros tempos da vida, nos conduzindo na busca para compreender o que é devaneio, infância, solidão. Ao se referir em solidão, Bachelard (1996) não se refere àquela solidão que nos remete à incompreensão ou nos leva ao distanciamento, mas à busca de descobrir-se a si mesmo.

Ao sonhar com a infância, regressamos à morada dos devaneios, aos devaneios que nos abriram o mundo. É esse devaneio que nos faz primeiro habitante do mundo da solidão. E habitamos melhor o mundo quando o habitamos como a criança solitária habita as imagens. Nos devaneios da criança, a imagem prevalece acima de tudo. As experiências só vêm depois. Elas vão a contravento de todos os devaneios de alçar voo. A criança enxerga grande, a criança enxerga belo. O devaneio voltado para a infância nos restitui à beleza das imagens primeiras (BACHELARD, 1996, p.97).

Na infância, a beleza se revela em cada detalhe, a liberdade lhe faz companhia e sonham sem limites, proporcionando uma dimensão de amplitude para a vida. A criança “muda a função de um verbo, ele delira”, conforme anunciara Manoel de Barros. Bachelard enfatiza que “o ser do devaneio atravessa sem envelhecer todas as idades do homem, da infância à velhice” (p.96). Não importa a idade em que o homem se encontra quando se permite sonhar, imaginar e fantasiar. Ele volta à sua primeira condição de vida, na qual seu devaneio o ajudava a viver com liberdade. O filósofo explica que ao sonhar com nossa infância e ao regressarmos à morada dos devaneios, isso não significa dizer viver uma memória, ou um “amontoado de recordações”, mas viver uma infância que “está por ser reimaginada” (p.98). Reinventar a infância, talvez em uma imagem que nos atraía quando habitávamos essa primeira fase, em todo sonhador há uma criança que reside dentro de si, uma criança que devaneia.

É preciso viver, por vezes é muito bom viver com a criança que fomos. Isso nos dá uma consciência de raiz. Toda a árvore do ser se reconforta. Os poetas nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel (BACHELARD, 1996, p. 21).

Para Bachelard (1996) é fundamental que o homem volte a sonhar como criança que um dia já foi, na verdade, os poetas que compõem a poética do devaneio fazem esse convite através de suas poesias e de suas imagens. Nessa dinâmica, memória e imaginação aliadas metamorfoseiam o racional e o imaginário, conduzindo o adulto a encontrar seus sonhos, a

devanear alçando voos longínquos na sedução da fantasia da infância “Somente quando a alma e o espírito estão unidos num devaneio pelo devaneio é que nos beneficiamos - da união da imaginação e da memória” (p.99). Assim vivemos nossas histórias da primeira fase de nossas vidas, lembranças vêm à tona trazendo em seu bojo nossas primeiras imagens. Nesse movimento, reencontro com imagens de minha infância a me tocar, a infância está viva em mim, trazendo lembranças de quando eu era menina, e ficava a observar as borboletas, confesso, querendo ser parte da natureza, sendo uma delas, multicolorida, para voar sem pressa sobre as flores, cheirá-las, acariciá-las, depois cochichar em seus poros meus segredos, sorrir com as flores, pousar delicadamente sobre várias em um contínuo abrir e fechar das asas, ou de repente, anunciar o recado do beija-flor para uma daquelas margaridas amarelas ou brancas que enfeitavam o jardim de minha casa, imagino até o enrubescer das mais tímidas.

O devaneio poético, segundo Bachelard (1996), possibilita a fuga da realidade e também a tomada de consciência, o ato consciencial no campo da linguagem poética, quando a consciência imaginante cria e vive a imagem poética, porque o poético não é explicação sobre o mundo, é ato no mundo, é um pensamento em ação, o qual cria e fornece linhas para a imaginação. Nessa dinâmica, a poesia nutre em nós devaneios, pois deixa de ser o lugar no qual suas imagens e palavras precisam significar ou explicar o mundo, para viver o mundo. Para Bachelard (1996) são os poetas que “nos ajudarão a reencontrar em nós essa infância viva, essa infância permanente, durável, imóvel” (p.21). Ela está viva em nós, precisa ser tocada, ou, quem sabe, deixá-la ser tocada. Basta apenas ouvir os poetas. O teórico enfatiza os sonhos e os devaneios como caminhos que aproximam imaginação e o mundo real, ambas se complementam no processo de criação.

A poesia constitui ao mesmo tempo o sonhador e o seu mundo. Enquanto o sonho noturno pode desorganizar uma alma, propagar, mesmo durante o dia, as loucuras experimentadas durante a noite, o bom devaneio ajuda verdadeiramente a alma a gozar do seu repouso, a gozar de uma unidade fácil (BACHELARD, 1996, p. 16).

Essa dupla face da imaginação baseia a compreensão de que a constituição do ser humano revela dois sujeitos imaginantes, um homem noturno e um homem diurno, o homem da ciência e o homem da poesia, ambos são interdependentes e complementares. Para que se crie é necessário antes, sonhar. Duas modalidades de sonhos, mas que se relacionam às duas maneiras de ser do mesmo homem, o homem noturno é aquele que devaneia e o diurno o que sonha, este cria ciência, aquele cria arte. Ambos não se manifestam em pessoas distintas, mas

em um mesmo homem, que tem a capacidade de sonhar e devanear impulsionado pela imaginação criadora. O próprio Bachelard se nomeia como um sonhador, um sonhador de palavras, para ele, as palavras também sonham.

Sou, com efeito, um sonhador de palavras, um sonhador de palavras escritas. Acredito estar lendo. Uma palavra me interrompe. Abandono a página. As sílabas da palavra começam a se agitar. Acentos tônicos começam a inverter-se. A palavra abandona o seu sentido, como uma sobrecarga demasiado pesada que impede o sonhar. As palavras assumem então outros significados, como se tivessem o direito de ser jovens. E as palavras se vão, buscando, nas brenhas do vocabulário, novas companhias, más companhias. Quantos conflitos menores não é necessário resolver quando se passa do devaneio erradio ao vocabulário racional! [...] Pior ainda quando, em vez de ler, ponho-me a escrever. Debaixo da pena, a anatomia das sílabas desenrola-se lentamente. A palavra vive, sílaba por sílaba, sob o risco de devaneios internos. Como mantê-la em bloco, adstringindo-a às suas servidões habituais na frase esboçada, uma frase que possivelmente vai ser riscada do manuscrito? O devaneio não ramifica a frase começada? A palavra é uma vergôntea que tenta vir a ser um râmulo. Como não devanear enquanto se escreve? É a pena que devaneia. É a página branca que dá o direito de devanear (BACHELARD, 1996, p.17).

O que interessa para Bachelard é esse devaneio que se escreve ou pretende escrever; é o devaneio poético, pois diferente do sonho, o devaneio não é contado, é escrito “um devaneio, diferentemente do sonho, não se conta. Para comunicá-lo, é preciso *escrevê-lo*, *escrevê-lo* com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. Tocamos aqui no domínio do *amor escrito*” (BACHELARD, 1996, p. 11 grifos do autor). A poesia traz um mundo a ser revelado pelo leitor, nas dobras do olhar do poeta “E na vida de um leitor chegam devaneios que o escritor tornou tão belos que os devaneios do escritor se convertem em devaneios vividos pelo leitor” (p.117). A poesia faz seu leitor devanear, criar, imaginar, move o leitor.

“Quais palavras vocês lembram quando dissemos AMOR?” Alexandra disse: *Aninha*. As crianças olharam para mim e sorriram, retribui com um largo sorriso. Outras palavras foram arremessadas pelas crianças e escritas no quadro pela professora: BEIJO, ABRAÇO, CARINHO, PAI, MÃE, PAZ. Agora vamos à poesia! Do modo como as crianças iam dizendo a professora escrevia no quadro. Alexandra disse: *A tia Aninha é meu amor está dentro do meu coração*. Wemerson disse: *Para mim você me dá...* Thalita completou: *Paz e amor*. Alexandra mais uma vez participou: *Parece a rainha da bateria*. Eu perguntei: “*Por que rainha da bateria?*” Ela respondeu: *Porque você dança e faz assim...* Em um movimento ela se levantou da cadeira sacudiu o corpo e balançou os braços. Na hora do recreio, eu costumava brincar com as

crianças, às vezes dançava um pouco com elas. Wemerson novamente participou: *No carnaval do meu samba*. Mais uma vez a poesia aconteceu:

A TIA ANINHA É MEU AMOR
 ESTÁ DENTRO DO MEU CORAÇÃO
 PARA MIM ME DÁ PAZ E AMOR
 PARECE A RAINHA DA BATERIA
 NO CARNAVAL DO MEU SAMBA
 AUTORES: CRIANÇAS DA ALFABETIZAÇÃO

Diário de pesquisa, 19 de outubro de 2017.

As crianças adentraram o mundo da magia e do encanto convidados pela poesia que impregna a sala de aula. Seduz. Palavras e imagens geradas na infância dessas crianças, em seus sonhos e devaneios, depois são trazidas para seu mundo real em forma de poesia, a fim de nos maravilhamos. São palavras que pulsam no mundo desses autores, palavras que querem brincar, alçar voos, tagarelarem, sair dos porões. Essas crianças querem dizer o que sentem, o que gostam, querem inventar poesias com as cores e as imagens de seu mundo. Desse mundo fazemos parte, somos levados como personagens para suas poesias. Podemos ser príncipes ou princesas, reis ou rainhas, podemos dançar e bailar. As crianças adentram o reino de palavras, talvez sonhem em morarem na casa das palavras, assim como sonhou Helena, personagem da crônica: *A casa das palavras* (GALEANO, 2017, p.19).

Na casa das palavras, sonhou Helena Villagra, chegavam os poetas. As palavras, guardadas em velhos frascos de cristal, esperavam pelos poetas e se ofereciam, loucas de vontade de ser escolhidas: elas rogavam aos poetas que as escolhessem, as cheirassem, as tocassem, as provassem. Os poetas abriam os frascos, provavam palavras com o dedo e então lambiam os lábios ou fechavam a cara. Os poetas andavam em busca de palavras que não conheciam, e também buscavam palavras que conheciam e tinham perdido. Na casa das palavras havia uma mesa das cores. Em grandes travessas as cores eram oferecidas, e cada poeta se servia da cor que estava precisando: amarelo-limão ou amarelo-sol, azul do mar ou de fumaça, vermelho-lacre, vermelho-sangue, vermelho-vinho...

Enredados na língua do poeta e em sua poesia mergulhamos profundo, sempre à procura de outras vozes ou mesmo à procura de nossa própria voz. Na poesia, buscamos a outra margem, mas nem sempre a encontramos, nos perdemos tamanha sua imensidão, pois “a língua do poeta no poema é, por assim dizer, uma língua à parte: um híbrido, nunca resolvido e sempre a resolver, entre a pronúncia, a imagem, a especialidade singular e o deslocamento”

(SKLIAR, 2014, p.26). Um mar a desbravar. Um céu azul a descobrir. A palavra do poeta mesmo perto de nós ecoa para o longe. Nela voamos. Nas poesias, as crianças da Alfabetização concretiza o sentido *stricto* da palavra poesia, do grego “*poiésis*”: criação, agir criativo e essencial. Cada poesia carrega em si uma semântica própria, com movimento e graça. A partir de uma visão pessoal composta dentro de uma coletividade, a poesia é descoberta também na provisoriidade do pensamento. A cada momento um novo mundo. ESCOLA, BAMBOLÊ, PIÃO, CARNAVAL, AMOR, SAMBA, CASTIGO são os componentes do mundo dessas crianças, mas são também elementos propulsores da criação de suas poesias. Poesias que bailam. Brincam. Murmuram. Falam. Saibamos escutá-las.

As crianças não queriam que a brincadeira parasse. “De que vocês lembram quando falo a palavra TRISTEZA” - Perguntou a professora. Lá vieram bailando as palavras: ESCURO, CHORAR, BATER, CASTIGO, ZANGAR, TEIMAR, MACHUCAR. Logo em seguida, as crianças iam dizendo as frases e a poesia ia acontecendo:

FIZ MUITA BAGUNÇA
FUI DIRETO PARA O CASTIGO
FIQUEI TRISTE E CHOREI
E NA ESCURIDÃO
FIQUEI COM MINHA TRISTEZA
(AUTORES: CRIANÇAS DA ALFABETIZAÇÃO)

Logo após, a professora disse que fariam só mais uma poesia, pois eles teriam que terminar a atividade anterior. “Agora vocês terão que me dizer palavras que lembram ESCOLA.”

Novamente, as palavras escorregavam para o quadro: ESTUDAR, PROFESSORA, ESCREVER, DEVER, COLEGUINHA. A poesia veio em seguida. Leonardo disse: *Na escola eu quero ler e escrever*. Thalita completou: *Uma poesia...* Alexandra disse: *Para a professora*. Wenhennner disse: *Na poesia eu escrevo...* Wemerson logo disse: *Minha imaginação. Meu mundo de alegria*. Eis a poesia:

NA ESCOLA EU QUERO LER E ESCREVER
UMA POESIA PARA MINHA PROFESSORA
NA POESIA EU ESCREVO MINHA IMAGINAÇÃO
MEU MUNDO DE ALEGRIA
AUTORES: CRIANÇAS DA ALFABETIZAÇÃO

Diário de pesquisa, 19 de outubro de 2017

As crianças da turma da tia Rosemary, com o olhar atento da imaginação, escorregam livres na realidade, despertam imagens que estão adormecidas em nós, ou estão lá, trancadas em um baú, também dentro de nós. A palavra liberta o poeta e seu leitor. Ao lê-lo vagamos em suas palavras, nós é que damos o rumo se for preciso, muitas vezes, queremos apenas vagar, sem rumo mesmo, nos libertar nas palavras que o poeta oferece. No movimento dessas palavras, podemos também nos transfigurar, transpor territórios, nos rasgar em palavras e perambular em seu reino, imaginar e criar.

O poeta não explica em sua poesia: ele deixa um traço que poderá ser lido por outro. O poeta não obriga um tipo específico de leitura desse traço, ao contrário, sua palavra culmina no fio do tempo em que o outro poderá lê-lo, reconhecê-lo. É preciso, aqui, sustentar essa ideia: a do poeta que oferece, que entrega signos que outros deverão decifrar a seu tempo e a seu modo (SKLIAR, 2014, p.26).

As crianças tecem suas poesias movidas pelo desejo de brincar, sopram em nós sua liberdade, com este sopro podemos traçar itinerários diversos dentro de nós, de agora não conseguimos nos lembrar dos castigos atuais e nem os que habitam no passado, pois estamos enredados pelo mundo dessas crianças, flutuamos “a imaginação, em suas ações vivas, nos desliga ao mesmo tempo do passado e da realidade. Aponta para o futuro” (BACHELARD, 1978, p.195). Podemos escalar montes, sobrevoar abismos, estar à deriva no mar, deixar-se levar, sem medo e sem amarras, nesse movimento, talvez, nos tornamos oceano, terra, árvore ou até estrelas, ou mesmo uma pedra, que embora torta e pesada, ali, do seu jeito, dura milênios. Cabe a nós escolhermos, assim como fazem as crianças ou do mesmo modo que fazíamos em nossa infância, imaginar, criar. Bachelard (1978) nos questiona “Tornar imprevisível a palavra não será um aprendizado da liberdade?” (p.190). Aprendamos com a imprevisibilidade das palavras a provar da liberdade que as mesmas usufruem, sentir seu gosto, saboreá-la e em suas asas descansarmos das correntes que asfixiam e aprisionam nossa imaginação, “[...] a poesia contemporânea pôs a liberdade no próprio corpo da linguagem” (p.190). Nessa dinâmica, o poeta tece sua própria linguagem e nela se desmancha para fazer-se livre “a poesia aparece então como um fenômeno da liberdade” (BACHELARD, 1978, p.190).

Eu queria fazer parte das árvores como os
pássaros fazem.
Eu queria fazer parte do orvalho

como as pedras fazem.
 Eu só não queria significar.
 Porque significar limita a imaginação.
 E com pouca imaginação eu não poderia
 fazer parte de uma árvore.
 Como os pássaros fazem.
 Então a razão me falou: o homem não
 pode fazer parte do orvalho como as pedras
 fazem.
 Porque o homem não se transfigura senão
 pelas palavras.
 E isso era mesmo.
 (Manoel de Barros)

Nas palavras, ao homem é permitido transpor seu limite humano, no reino das palavras o humano se torna parte da natureza, pode ser o orvalho, a pedra, o sapo, uma árvore, pode até voar. Isso acontece porque na poesia o poeta não precisa explicar, suas palavras não estão preocupadas em significar, pois “O poeta não explica”, ele apenas “Percebe nos altos e baixos e com sua peculiar pronúncia da língua aquilo que, talvez, escuta quando escreve” (SKLIAR, 2014, p.27). Escuta a natureza e a desenha com palavras para expressar seu desejo “a imagem poética é uma emergência da linguagem, está sempre um pouco acima da linguagem significante” (BACHELARD, 1978, p. 190). A imagem na poesia se transfigura em palavras, não precisa significar, elas nos tocam, precisamos senti-las. É bem verdade que não precisamos da poesia para viver, assim como necessitamos do ar, ela não nos é vital, mas podemos dizer que a poesia “é mesmo assim uma tonificação da vida” (BACHELARD, 1978, p.190). Refresca e fortalece a vida.

r ~ as andarilhagens com o fio da poesia

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
 era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás
 de casa.
 Passou um homem e disse: Essa volta que o
 rio faz por trás de uma casa se chama enseada...
 Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que
 fazia uma volta atrás da casa.
 Era uma enseada.
 Acho que o nome empobreceu a imagem.

(Manoel de Barros)

O poeta gosta de subir e descer nas palavras, não para nomear o que vê, o poeta não tem essa necessidade, seu desejo é inventar lugares outros para pousar as palavras, sair do lugar comum, que muitas vezes as obrigamos permanecer, tirando assim seu brilho e seu vigor. Elas gostam de plainar, tornar grande o mínimo que não percebemos. Para o poeta as palavras têm sentidos outros, aqueles que residem somente na infância da palavra. Com elas o poeta brinca, as joga para o alto, para os lados ou para cima, como bola e peteca, as palavras possuem asas nos olhos do poeta. Se alguém quiser engessá-las na fôrma de seus sentidos literais, essas não servirão mais para poesia. As palavras fogem, correm e se escondem dessas fôrmas, sabe onde? Na poesia. É na poesia que o real e o irreal são tecidos juntos, misturados e servidos para saboreá-los.

[...] E, na poesia, o engajamento do ser imaginante é tal que ele não é mais o simples sujeito do verbo adaptar-se. As condições reais não são mais determinantes. Com a poesia, a imaginação se coloca no lugar onde a função do irreal vem seduzir ou inquietar – sempre despertado – o ser adormecido em seus automatismos. O mais insidioso dos automatismos, o automatismo da língua, não funciona mais quando se entrou no domínio da sublimação pura (BACHELARD, 1978, p.195).

Sabe, Bachelard, comungo de sua sabedoria, e bebo de sua fonte, peço-lhe apenas licença, para coser, acrescentar uma linha ao que recolhi em seu pensamento. Essa linha, não é minha, a busquei em Larrosa (2016), e com cuidado, irei cosê-la neste bordado. Penso que para sermos sublimados pela poesia, precisemos estar com o pé no chão, descalços, sem amarras, sem correntes, precisamos nos encurvar, nos tombar, não sermos “um sujeito que permanece sempre em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo”, precisamos ser o “sujeito da experiência” para nos entregarmos à sublimação da poesia (LARROSA, 2016, p.28). Para usufruirmos do deleite da poesia, de sua sublimação, precisamos estar expostos ao que o poeta nos serve em seus banquetes poéticos. Aquele sujeito incapaz de experiência, por ser “um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade” não conseguirá sentir o encanto que emerge da poesia (LARROSA, 2016, p.28). Tudo o que é usual, pré-estabelecido e previsível limita o olhar do imaginário e faz com que as possibilidades de usufruir do belo passem despercebidas.

Vamos andarilhar... Vou andarilhando com o *fio da poesia* no cotidiano da escola. Será que o cotidiano me reserva alguma surpresa? Tenho um desejo. Conversar com crianças

de outras turmas, mostrar a elas esse *fio de poesia* encontrado na imaginação das crianças da Alfabetização. Ao andarilhar, encontro-me com algumas crianças.

“Vocês gostam de poesia?” *Sim. “E o que é poesia?” É tipo um poema.* Hyasmin pergunta para suas colegas: *Como é o nome daquela mesmo? Maria Cecília? Ah, eu não sei.* Nesse momento eu perguntei se não seria Cecília Meirelles. Elas concordaram. - *É. Estudamos no prezinho.* - As alunas não se lembravam da poesia. Li o texto abaixo e perguntei se elas o consideravam poesia.

FIZ MUITA BAGUNÇA
FUI DIRETO PARA O CASTIGO
FIQUEI TRISTE E CHOREI
E NA ESCURIDÃO
FIQUEI COM MINHA TRISTEZA

Ficaram em dúvida, depois disseram que não tem rima. - *Poesia tem que ter rima. É tipo trava-língua. Se não tem rima, não é poesia, fica tipo texto* - disse Hyasmin.
“*Vou ler mais*”, eu disse.

NA ESCOLA EU QUERO LER E ESCREVER
UMA POESIA PARA MINHA PROFESSORA
NA POESIA EU ESCREVO MINHA IMAGINAÇÃO
MEU MUNDO DE ALEGRIA

Kaila e Thaila disseram imediatamente que se tratava de uma poesia, segundos depois voltaram atrás e disseram que é texto. Hyasmin disse: - *Para mim é poesia, porque tem um pouquinho de rima.* Perguntei se elas gostavam de escrever poesia, elas disseram que sim. Mas que é difícil, muito difícil. Kaila disse: - *É difícil, tem que pensar muito porque tem que rimar uma palavra com a outra.* - Thayla disse: - *Poesia tem que ter um título bacana e tem que rimar.*
Li outro texto.

O SOL E A ESCOLA

QUANDO ACORDO DE MANHÃ
VEJO O SOL BRILHANDO
CHEIO DE PASSARINHO
CANTANDO E VOANDO

EU VOU PARA A ESCOLA
APRENDER E ESTUDAR
FAÇO MINHA LIÇÃO
DEPOIS VOU CORRENDO BRINCAR

(DEYVISSON – 7 anos)

“O que vocês acham?” Todas disseram: - *É poesia*. Kaila disse: - *Tem rima, então é poesia*. Perguntei se para ser poesia sempre tem que ter rima. Kaila disse: - *Algumas vezes até que pode não ter*. Thayla disse: - *É, mas tem que ter sentido. Tem texto que não tem muito sentido*. Eu disse: “O que vocês acham deste texto?”

No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele
delira.
E pois.
Em poesia que é voz de poeta, que é a voz de fazer
nascimentos —
O verbo tem que pegar delírio.
Manoel de Barros

“O que acham?” “É poesia?” Thayla explicou: - *Parece um texto porque não tem sentido. Eu queria ver a cor do passarinho? Não, não pode ouvir a cor. Não tem sentido*. Hyasmin disse: *Se fosse ver a cor, imaginar a cor do passarinho, aí podia ser um poema*. Kaila completou: - *Ou ouvir um assovio do passarinho, o canto do passarinho*. Kaila disse: - *Eu demoraria um século para escrever poesia*. “Por quê?” *Por que tem que rimar*.

Diário de pesquisa, 19 de outubro de 2017

Ao ouvir as crianças do 3º ano do Ensino Fundamental, dispararam em mim reflexões, a pesquisa traz outros elementos, elementos esses estereotipados. Ao encontrar crianças da Alfabetização tecendo poesias, mesmo que vez ou outra transparecia o receio de errar a ortografia, ainda assim não as impediram de criar e inventar, seus olhares não foram restringidos ou penalizados por não dominarem a ortografia. Com o *fio da poesia* traçaram caminhos outros em busca do “delírio do verbo”. O olhar das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental não consegue enxergar o “sentido” da palavra quando esta se retira de seu lugar comum, ou seja, quando nós a vestimos da função denotativa. Isso porque aquelas crianças imaginaram que teriam que explicar a poesia, interpretá-la *ao pé da letra*, “temendo incorrer

em erros, imobiliza-se” (ZACCUR, 1998, p.120). Precisamos desamarrar as sandálias, pisar descalços no mundo dessas crianças, percorrê-lo em busca do olhar que vai além dos montes.

A imposição de leituras estereotipadas aprisiona, quase sempre, o imaginário infantil, podendo preparar uma futura derrota no processo de alfabetização. [...] A linguagem é fonte de potência, que vive em função da expressão ou do silenciamento da sua linguagem; e que se expressa, não importando a forma escolhida, e se faz presente no mundo, nele deixando sua marca (GOMES e ALVARENGA, 1998, p.180).

O que nos parece é que a escola ainda não se apropriou de uma concepção a partir de uma linguagem criadora, imaginativa, sem amarras, sem pacotes de regras para engessá-la. A potencialidade de uma linguagem criadora é tecida no cotidiano da sala de aula, a partir da leitura recolhida no mundo das crianças. Como podemos compor uma prática na qual possibilita uma linguagem criativa, se a escola ainda não se apropriou de uma concepção de uma linguagem não estereotipada? Como podemos mudar esse olhar? No processo ensino-aprendizagem não podemos ficar presos como âncora, afinal crianças e professores estão permanentemente frente ao que é novo. Precisamos pensar com palavras vivas e coloridas, pensar para além dos modelos prontos e lacrados de conhecimentos puramente livrescos “nada impede que o aprendido na escola da vida oxigene a vida da escola”, as crianças aprendem com seu mundo e a partir dele conseguem “explorar a polissemia” de suas palavras (ZACCUR, 1998, p.116). É preciso que o tear seja impulsionado pela imaginação das crianças e dos professores.

Nesse trabalho de garimpagem, mais que ver, o olhar aprende a descobrir e desvelar o antes oculto nas dobras. É então que se distendem os limites da professora que ousa desconstruir os modelos, para reinventá-los, buscando uma prática mais crítica e criadora para si mesma e para seus alunos (ZACCUR, 1998, p.120, 121).

Nossa prática diária não se deve reduzir ao repasse de modelos, no exercício mecânico da repetição, pois nesse fazer esvaziado de cor e de vida, não se tece criatividade e imaginação. Cadê o *fio da poesia*? Nesses moldes, perdemos a oportunidade de aprender com o outro, com o mundo do outro, sobretudo perdemos a oportunidade de nos apropriar de uma linguagem que se desenha com as palavras colhidas na “leitura de mundo” do eu e do tu (FREIRE, 1986). Assim é o cotidiano da escola, assim é a escola, aprendemos uns com os outros, seja na hora do recreio, nos cochichos dentro da sala de aula, na hora do lanche, no encontro rápido no bebedouro nesses momentos também colhemos aprendizados, muito diferentes daqueles pacotes prontos.

O primeiro poema:

O menino foi andando na beira do rio e achou uma voz sem boca.
 A voz era azul.
 Difícil foi achar a boca que falasse azul.
 Tinha um índio terena que diz-que falava azul.
 Mas ele morava longe.
 Era na beira de um rio que era longe.
 Mas o índio só aparecia de tarde.
 O menino achou o índio e a boca era bem normal.
 Só que o índio usava um apito de chamar perdiz que dava um canto azul.
 Era que a perdiz atendia ao chamado pela cor e não pelo canto.
 A perdiz atendia pelo azul.
 (Manoel de Barros)

O olhar do poeta é seu ponto de partida para viagens, ou, ele mesmo, o olhar do poeta, sua própria viagem. Está sempre a acenar, seja pousado no sol, na lua, na rua, em qualquer prateleira ou canto, onde se descortina um espetáculo de cores e imagens onde é possível imaginar e sonhar. Onde é possível ouvir o azul. Para Skliar (2014) o modo diferente e inaugural de ver e ouvir o mundo, a disposição que o poeta possui da escuta e do olhar é sempre inédita, não é algo pronto para ser incorporado ou explicado, é para ser sentido, “esse é o caráter perceptivo do poeta, que faz com que disponha de uma percepção, mas não de uma teoria” (p.24). Poesia para sentir. Poesia acende nossos sentidos, ilumina. O poeta sente, percebe o mundo para transcendê-lo em palavras, nos lembrando de que a travessia poderá nos parecer terra e suave, apenas lembrando, ou apenas nos inspirando, nunca nos impondo ou teorizando algo. A poesia não precisa do pigmento da cor para pintar nosso mundo e nem do som para fazer-se ouvir, ela própria se basta para nos encantar e nos embalar, sem explicação. É preciso escutar a cor do passarinho, contemplar as palavras, gestá-las. Ouvir o azul.

Por isso o poeta não ensina a escutar, e sim compartilha o escutado, sem ânimo de legislar, mas, talvez, de transformação. Por isso, o poeta não ensina a olhar, mas tenta oferecer, com insistência e desespero, a possibilidade de olhar de modos sempre diferentes. Escutar e olhar – e dizer – como se fosse pela primeira vez, porque, a cada uma, algo da ordem do inédito atravessa a percepção e muda a pronúncia. (SKLIAR, 2014, p.24)

Para ouvir o azul que o poeta enxerga, precisamos de uma prática, na qual podemos, apesar dos moldes, envolver também um pensar, um olhar curioso. Podemos partir do “igual”, entretanto, temos condições de fazer do “igual” uma prática diferente. Dos retalhos podemos tecer o canto azul que as crianças buscam enxergar no aprendizado da leitura e da escrita.

Encontrei, na hora do recreio, com Emily, Rana e Lívia crianças entre 7 e 8 anos, do 2º ano do Ensino Fundamental. “Vocês sabem o que é poesia?” - perguntei. *Sim*. Poesia é uma leitura. Rana respondeu. “Já ouviram poesia?” - *Sim*. Elas disseram que já fizeram poesia e gostam de poesia, disseram que colocam amor, felicidade na poesia. “Vou ler um texto para vocês” - eu disse.

FIZ MUITA BAGUNÇA
FUI DIRETO PARA O CASTIGO
FIQUEI TRISTE E CHOREI
E NA ESCURIDÃO
FIQUEI COM MINHA TRISTEZA

Perguntei se o texto que eu havia lido era poesia. *Sim* - responderam. “Por que vocês acham que é poesia?” Rana disse: - *Porque poesia é um texto pequeno, é felicidade, amor, paixão*. Emily disse que quando ouve poesia ela lembra quando era pequenininha e lembra-se do urso que tinha. Rana gosta de ler e escrever poesia quando sente inspiração. Rana disse: - *Gosto de escrever sobre o amor*. Emily. *O amor é legal. Posso escrever poesia?* - perguntou Rana. Respondi que *sim*. Rana escreveu:

O AMOR É MUIO DIVERTIDO
E TAMBÉM MUITO LEGAL
EU AMO O AMOR
ELE ME TRAZ MUITA ALEGRIA
E MUITA FELICIDADE
RANA (7 ANOS)

Diário de pesquisa, 19 de outubro de 2017

Ao vestir as palavras com vestes denotativas, restringimos seus sentidos, não saímos do lugar comum, não precisamos imaginar e nem criar, nesse movimento, as palavras não entoam, não cantam. É o vício dos modelos com seus sentidos unilaterais, “mamãe é linda”, “meu filho é um tesouro”, “que dia lindo”... Vestes iguais para as palavras. Engessamos.

Acabamos nos enredando por uma linguagem sistematizada, livresca, obedecendo a uma forma e ficamos parados nesses lugares. Não deixamos as palavras alçarem seus voos. O amor nos lembra de poesia, é o que vem de imediato à nossa mente, porém, precisamos ter o cuidado de não amarrarmos a poesia à forma, pois corremos o risco de sufocá-la.

A presença viva do diálogo durante a aprendizagem da leitura e da escrita é essencial, a criança explora suas leituras de mundo e expõem-nas no movimento do diálogo, se entrega por inteiro, com o outro interage seu modo criador, crítico, espontâneo, curioso e até rebelde de ser. No cotidiano da sala de aula, a prática do professor vai se compondo, vai se tecendo junto com o aprendizado das crianças. Essas palavras tocaram em minha lembrança. Recordo do dia no qual tia Rose organizou uma atividade, um jogo de rimas, para que as crianças pudessem brincar, imagino que a professora nutria o desejo implícito que essas rimas pudessem ser utilizadas na tessitura das poesias, porém a professora tornou o igual, uma brincadeira, não uma imposição. Mostrou que rimas existem e que também podemos tecer poesias com as mesmas, mas não impôs seu uso. Nesse diálogo, abrimos caminhos. Recordo-me também de Thalita, ao tecer sua poesia, preocupou-se com a rima das palavras, entretanto, a forma da poesia e sua sistematização às quais teimamos engessá-la, não aprisionaram a imaginação dessa criança. Imagino que o *fio da poesia* a guiou por outros caminhos. Poesia não gosta de vestes, gosta de cores, por isso podemos tecê-las com dois, três ou quatro versos, por sua própria natureza a poesia voa. Penso que as palavras sabiam que aquelas crianças no “descomeço” conseguem vê-las vestidas de azul, as crianças atendem ao chamado das palavras pela cor, assim como a perdiz do poema de Manoel de Barros.

Nesse movimento, entendemos que “penalizar as crianças que não alcançaram a intimidade desejável com a escrita, é no mínimo injusto” (ZACCUR, 1998, p.119). As crianças criam, são curiosas, têm sede em aprender, precisamos de uma prática que enxergue a leitura de mundo das crianças, não como solução para o aprendizado da leitura e da escrita, mas para que não tenhamos uma prática capenga “Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita a que falte o exercício crítico da leitura e releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga” (FREIRE, 2000, p.79). As palavras do mundo dessas crianças desejam acordar, querem ser colhidas, o *fio da poesia* está lá, no nó das formas sistematizadas, aprisionado no lugar comum das palavras, precisamos ouvir seu chamado azul. O momento exige que troquemos também nossas vestes.

Essa corrente revitalizadora do pensamento pode reinventar a escola. Uma escola onde a curiosidade, criticidade e criação estejam presentes. Para tanto, convém recuperar o olhar menino que cintila curioso diante do novo, desafiando o desconhecido. Ele adivinha que é direito seu tomar posse da parte que lhe cabe no culturalmente produzido, escapando à esquematização que “tolhe o voo”. Do mesmo modo, é direito da professora apropriar-se da teoria subjacente à sua prática. E sua aventura é reinventar modelos, escolhendo fios que outros lançaram, urdindo novas tramas e desvelando avessos. Isto, se ousar romper amarras de uma escolarização em que a reprodução do unívoco se sobrepôs à polissemia da criação (ZACCUR, 1998, p.124).

Reinventar a escola com um olhar que atenda ao chamado do azul, com criticidade e curiosidade, sem tolher a imaginação das crianças. Nas dobras do cotidiano, em nossa prática diária reside uma teoria criativa, curiosa, esta também tem um chamado azul, nela reside nossa emancipação. A lógica das formas suprime a abundância do olhar da infância no qual cintila a curiosidade e nos move para a criação “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 2006, p.32). Nosso fazer afeta o modo de ouvirmos o chamado azul, isso seria, por assim dizer, tomar esse chamado azul como “esticador de horizontes” nos termos de Manoel de Barros, no meu fazer, consigo esticar meu horizonte, nesse movimento do tear, o outro compreende que pode ser também um “esticador de horizontes”.

VII ~ O TEAR DE MEU DIÁRIO DE PESQUISA

~ caderno diário

Quando estava prestes a iniciar esta pesquisa, adquiri um caderno para fazer dele Meu Diário de Pesquisa. Antes de adquiri-lo, imaginava sua capa, seu tamanho, “as páginas não poderiam ser coladas, pois descolariam com o manuseio” - pensava eu. Na escolha, fitei os olhos em um caderno de desenhos todos iguais que lembravam rendas traçadas de variadas cores: brancas, amarelas e azuis. “Quero esse!” Ao manuseá-lo, fiquei ainda mais encantada, suas linhas eram bem escuras, nas bordas acima de suas folhas continham desenhos que minhas lembranças trouxeram à tona um caderno de bordados que minha mãe possuía. Decepcionei-me quando percebi que este caderno continha poucas folhas, desejava um diário mais espesso. A vendedora ofereceu a solução. “Tiro a capa do que você gostou e coloco no mesmo tipo de caderno, porém mais espesso, simples de fazer.” Saí da loja abraçada ao que seria meu companheiro e confidente.

Ao escrever essas linhas, percebi a feliz coincidência da capa de Meu Diário com a metáfora do tear em minha pesquisa. O caderno imóvel e paralisado identifica-se com a escrita que faz dele um diário. Está de alguma forma dentro dele próprio, em suas linhas. Integra sua escrita. Parece que o que antes era apenas uma capa, tornou-se também uma escrita. Consigo lê-la. A comunicação tornou-se profunda, mesmo no silêncio que a compõe como objeto.

~ primeiras linhas

Ainda como professora na Educação Infantil e na Alfabetização conservava a rotina de fazer anotações em meu próprio Plano de Aula sobre minhas observações ocorridas durante a aula: desenvolvimento, aspectos emocionais, fala das crianças, minhas dúvidas e meus questionamentos. Quando registrava as falas ou tiradas de minhas crianças, vez ou outra costumava ler em sala de aula, as crianças gostavam de ouvir seus nomes citados, muitas vezes achavam graça de si mesmas. Talvez aquelas palavras guardassem para elas tons de amorosidade, para mim guardavam tons de encanto e aprendizado.

Para esta pesquisa, optei por registrar minhas observações em um caderno, meu Diário de Pesquisa. Sempre que ia a campo, levava-o comigo. Durante minhas visitas à escola,

sentava-me ao fundo da sala ou em algum lugar do pátio para tentar tecer em palavras as cenas, os gestos, os olhares, o barulho e o cheiro do que via e sentia. Difícil tarefa. Confesso. Ao ler que “toda palavra ressoa, também no olhar” percebi que minhas palavras permitiriam não só a condução da escrita de Meu Diário, as palavras seriam também lentes de minha subjetividade e das ressignificações que meus olhos apalpavam (SKLIAR, 2014, p.68). Meu Diário seria, portanto, um criador de linguagens em suas páginas brancas e mudas na qual a palavra borda seus traços mais internos colhidos no cotidiano.

Ao longo de sua composição, compreendi que o Diário de Pesquisa é um exercício de escrita que possibilita uma experiência com nosso próprio eu e a partir desse ato nos experimentamos por distintos modos de escrever cuja finalidade não se encerra nele mesmo, faz outros caminhos, outros bordados, outros traçados. Com o Diário nas mãos, fui seguindo o ritmo do tear no cotidiano, sem amarras. Por estar dentro do cotidiano, o fiar não traçaria meu desejo, nele eu viveria o desconhecido, viveria a memória do que ainda não havia visto. O novo. A criação.

Por vezes, alguma criança me perguntava o que eu escrevia naquele caderno. Em um desses dias, uma aluna do 2º Período da Educação Infantil perguntou se eu estava escrevendo histórias. Essa criança de alguma forma acertou, estava mesmo escrevendo histórias. Estava fiando histórias que acontecem no cotidiano de uma sala de aula e de uma escola, um lugar que tem crianças, professores, sentimentos, gestos, cheiro, movimento, brincadeira, riso, choro, lugar no qual sentimos a vida pulsar. Dentro de uma escola, há sempre várias histórias acontecendo, histórias atravessadas ou até mesmo, histórias reveladas pela retórica de meu olhar e de minhas apropriações.

Eu me servia da linguagem escrita para registrar cenas também feitas de outras linguagens, ora gestual, ora visual. Tudo junto. Warshauer (1993) diz que “registrar é deixar marcas”, de certa forma eu registrava o que antes, em mim, ficava marcado a partir da experiência de um olhar. Meus registros se tornavam histórias, marcas em mim, com novas significações, com sentidos particulares atribuídos, “marcas que retratam uma história vivida” (WARSHAUER, 1993, p.61). Histórias de personagens reais até então, desconhecidos, traços que teimavam por lugares ainda não atravessados, sem divisas, histórias sem cortinas, histórias marcadas em mim.

Nesse movimento, minhas palavras, minhas escritas, são formas de como percebo a realidade à minha volta, ao escrevê-las viram histórias daquilo que não é documentado em

uma escola. Para Warschauer (1993) registrar o não-documentado é de grande interesse para que se compreenda a complexidade da escola, uma única sala de aula é um mundo de complexo, cheio de contraste e diferenças “Penetrar em seu interior registrando sua(s) histórias é também caminhar no sentido de um aprofundamento da compreensão das relações ali estabelecidas entre seus habitantes e o conhecimento” (p.31). As páginas de papel nas quais deposito minhas impressões e experiências como forma de organizar uma pesquisa vão se tornando, aos poucos, fonte de conhecimento, de autoconhecimento e de reflexão.

s ~ fios no tear

Para Barbosa (2010) o diário de pesquisa é um recurso processual que pode auxiliar na autoformação de quem nele escreve diante de três perspectivas “formação para a pesquisa; para a escrita e, principalmente, formação de si como autor de sua atuação no social da vida cotidiana” (p.15). Com esse autor posso pensar o diário de pesquisa como um importante aliado que é para mim, professora-pesquisadora em minha formação para esta pesquisa, como também para minha escrita. Meu Diário possibilitou o encontro desta pesquisa comigo mesma. Ao tecê-lo minha pesquisa ganhava cor, ganhava desenhos com traços e rabiscos que só quem tece conhece seus contornos e o caminho que o manuseio do tear percorre. Para dar existência à minha escrita diarística veio à tona uma subjetividade pensante fazendo-se existir através de palavras e frases, subjetividade esta constituída nas relações que estabelecemos com os outros e nos contextos nos quais habitamos (CALLAI, 2016).

Em meu Diário, minha subjetividade metamorfoseia a realidade a partir da voz do olhar de uma pesquisadora que o compõe. Para Lourau (1993) o diário da pesquisa “reconstitui a história subjetiva do pesquisador”, no cotidiano não há personagens cristalizados, não há um enredo que traça com linearidade os acontecimentos, não se delimita os espaços, muito menos sou eu a narradora do que se passa em uma sala de aula, minha subjetividade passível de criação é que tece suas linhas (p.78).

Essa experiência diarística criou uma elasticidade em minha escrita que a esgarçou tornando-a livre da linearidade previsível de um exercício acadêmico. Lourau (1993) faz algumas considerações em relação à escrita institucional “A instituição acadêmico-científica nos faz escrever e escrevemos para sermos validados e valorizados por ela. A produção de nossos textos, o meu e o de vocês, está, portanto, implicada com a existência de tal instituição” (p.70). Seria minha escrita validada? Escrita tal que funciona como um tear,

minhas impressões, meu pensar, minhas reflexões e desabafos, minhas experiências tudo lá, fiado e entrelaçado conservando as impressões colhidas naquele dia. Cada dia, linhas e fios diferentes no tear. Cada dia, uma trama única, não linear. Callai (2016) agasalha-me quando diz que “as experiências não podem ser classificáveis e identificáveis dentro dos padrões hegemônicos” (p.109). Lourau indica uma direção contrária àquela escrita que anula nossa subjetividade nos conduzindo à condição fria de resultados categóricos, o autor propõe o Diário de Pesquisa como um caminho para pensar a pesquisa e seus efeitos em nós mesmos.

O diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo (não o "como fazer" das normas, mas o "como foi feito" da prática). Tal conhecimento possibilita compreender melhor as condições de produção da vida intelectual e evita a construção daquilo que chamarei "lado mágico" ou "ilusório" da pesquisa (fantasias, em torno da CIENTIFICIDADE, geradas pela "asséptica" leitura dos "resultados" finais). (LOURAU, 1993 p.77).

O Diário de Pesquisa nos permite um diálogo entre teoria e prática, ou seja, a vivência da prática, não uma busca desenfreada por resultados finais categóricos, Warschauer (1993) diz que “o Diário é também um instrumento que vai alimentando a ligação entre teoria e prática” (p.62). Conviver com a prática possibilitando aprendizado, compondo conhecimento.

Em campo, escrevia em Meu Diário à mão, depois reescrevia em um arquivo do *Word*, passava a “limpo” minha pesquisa. Em sua reescrita, em sua transcrição outras reflexões. Deliberações tecidas no silêncio, como diante de um espelho. Reler o que foi escrito no calor do momento, no movimento de vozes sobrepostas. Hess (2006) vê neste momento de releitura passo estratégico do uso diário. É na releitura, na tomada de distância, que se compõem novas abordagens reflexivas e que se alia à prática e à teoria, leituras carregadas de minhas interpretações. É inegável a experiência como mola propulsora para a composição de um Diário, aquilo que nos “toca” borbulha e solta para suas páginas. É preciso costurar, desmontar, encaixar, coser, alinhar e reinventar. No cotidiano, há uma variedade de histórias. Muitos são os retalhos que para aquele momento não cabe para determinada costura, há de se escolher o tecido, a cor, os fios. Para tanto, não se pode olhar apenas para fora, enxergar por um olhar unilateral, mas deslocar-se para dentro.

O primeiro destinatário de meu Diário de Pesquisa era eu mesma. Escrevia também para conservar a memória do que eu via e sentia. As falas. O cheiro. O movimento. Os olhares. Minha experiência recolhia os gestos, tentava transcrevê-los “o registro ajuda a guardar na memória fatos, acontecimentos ou reflexões, mas também possibilita a consulta quando nos esquecemos” (WARSCHAUER, 1993, p.62). Muitas vezes, nossa memória nos

traí. Esquecemos. O Diário nos lembra, aquece nosso pensamento. Entretanto, minha escrita diarística não era apenas para mim mesma, de forma passiva e memorialística. Não. Ela mirava o futuro. Um lugar sujeito a muitas ressignificações.

Era a partir dos “vestígios” colhidos a cada dia, que minha pesquisa ganhava forma e cor (GINZBURG, 2016). A cada palavra escrita meu Diário compunha um manancial de reflexões, questionamentos, conhecimento e autoconhecimento “o registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho” (WARSCHAUER, 1993, p.62). Brincadeiras, palavras jogadas ao vento, olhares, risos, lápis, palavras rabiscadas, poesias, encontros... São elementos propulsores do cotidiano, murmuram, falam, gritam. Às vezes, saltam ao chão à procura de um olhar atento. Registrá-los é permitir o movimento promovido por eles. É aprender.

Com Freire (2006) aprendi que preciso pesquisar para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade, para que isso aconteça, é necessário que o Diário de Pesquisa seja além de uma “escrita de si para si” (BARBOSA e HESS, 2010) é preciso que se anuncie a novidade para que outros possam olhar através de você, com outro mundo dentro de si. Nesse movimento de escrita, nos experimentamos e nos inventamos como pesquisadores por distintos modos de ver e sentir a realidade. Minhas impressões não ficam guardadas para mim, ganham novos interlocutores.

t ~ o tecido de dentro do Diário

Meu Diário de Pesquisa seduziu-me ao ponto de desnudá-lo. Relê-lo. Revisitá-lo. Uma leitura intensa convida sempre a outras vezes, não para esgotar por completo tal assunto, lê-se para reinventá-lo. Lê-se para descobrir um novo olhar. Olhar através de suas paredes. Arrancar sua pele. Olhá-lo por dentro.

Quando pensamos em escrever um texto, principalmente para ser mostrado para alguém, seja o professor, seja uma pessoa que manifestará um juízo sobre o que escrevemos - por exemplo, quando enviamos um texto para um evento científico ou para uma revista para ser publicado -, nossa maior preocupação é aprimorá-lo o máximo possível e só mostrar o produto quando acabado, lindo de se ver! Até parece que os livros que lemos e que gostamos já nascem prontos, sem nenhum reparo a ser feito! Os “andaimes” da construção do livro ocultados. É feio deixar à mostra as armações, os monturos, os cacos de pedras, blocos de cimento e pedaços de madeira que foram se amontoando durante o percurso até que a “casa” ficasse pronta. Não sabemos o que fazer com esses cacos todos. Há que serem escondidos.

Sempre nos ensinaram, nossos professores e nossos pais, que não devemos mostrar nossas fraquezas, nossas imperfeições, nossos medos... Mas se tratando de nossa formação, com sentido principalmente para nós mesmos, esses cacos e amontoados de coisas também fazem parte da construção. [...] Acho que aquilo de bom que pensamos em mostrar tem a ver com nossa habilidade de lidar com esse tipo de material, os “andaimes”, os “cacos”, em outras palavras, com nossas “implicações”. (BARBOSA, 2010, p. 35).

Cada palavra vinda de dentro dele próprio, de Meu Diário, minhas implicações “nossas implicações são nossas “armações internas” que não aparecem, mas são determinantes para o que aparece como pronto se apresente da forma que se apresenta” (BARBOSA, 2010, p.36). Impressões que guardo e mesmo hoje, como os pedais de um tear, vão e vêm em minha memória, em bordados não lineares que muitas vezes a escrita traça, algumas questões adquirem outros contornos e outras cores.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Assim como a personagem do conto de Marina Colasanti “A Moça Tecelã” que com o poder do tear em suas mãos ela tece seus dias, suas alegrias, suas tristezas, seus sonhos, tece assim sua vida, entrelaço fragmentos desse conto em minhas escritas a fim de desenhar com palavras o ato de tear.

u ~ dobras do olhar

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Embalados com o movimento do tear, vamos tecer neste capítulo uma relação dialógica com meu Diário não com o objetivo de analisá-lo, mas trazer algumas reflexões dos gestos e olhares deixados por mim e pelos sujeitos, em suas linhas. Em minhas palavras e nas palavras do outro, dizer o que ainda não foi dito, apenas desenhado nas dobras de seus bordados. Ecos que suscitam dos traçados de meu Diário de Pesquisa os quais nos enredam a conjugar cores e tons produzidos pelos sujeitos que dele fazem parte e nessas vozes “encontrando saberes e fazeres que me arrastaram para outros lugares, para outras perguntas, conduzindo-me a outros caminhos...” (CALLAI, 2016, p.110).

Ver o que não vi, através de outros olhares, outros pontos. Olhar atrás das montanhas, além dos rios, aplainar o olhar, se preciso for, arriscar-se a itinerários imprevistos. Weffort (1996) diz que “nosso olhar cristalizado nos estereótipos produziu em nós paralisia, fatalismo, cegueira”, a autora ainda acrescenta “não fomos educados para olhar pensando o mundo, a realidade, nós mesmos” (p.3). Muitas vezes estamos aprisionados em um olhar unilateral, um olhar colonizador e ali permanecemos paralisados. Precisamos olhar pensando e questionando nosso próprio olhar. Talvez por isso precisemos dar muitas voltas para conhecer algo, assim como disse José Saramago no documentário *Janela da alma* (2001) “Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta”. Como olhar o que todo mundo olha e enxergar traços e desvios que ali habitam? Não posso delimitar minha percepção, restringir meu olhar, preciso dar voltas, muitas voltas. Olhar além de mim mesma.

Não pretendo fazer uma “restituição da pesquisa de campo como sendo a de um laboratório” como as ciências exatas fazem, proponho aqui suscitar algumas impressões que com o tempo ganharam ainda mais peso e dimensões conceituais, fazer uma restituição escrita, ou seja, “produzir um tipo de reflexão própria do escrever” (LOURAU, 1993, p.79). Fragmentos, talvez aqueles retalhos que sozinhos não tenham significado, mas juntando-se a outros se transformam em veste para outras ocasiões. Ocasões especiais.

Lourau (1993) diz que alguns diários fazem esse movimento reflexivo, “esse jogo de espelhos”. O autor considera esse proceder muito produtivo para auxiliar a “desnaturalizar as construções científicas, em especial a – já mitológica – NEUTRALIDADE” (p.79). Se somos sujeitos da pesquisa, como sermos passivos ou neutros? O cotidiano traz consigo a realidade e seus sujeitos com suas inquietações, angústias, medos, alegrias e também sonhos, por que não? Sou também o cotidiano, a realidade, a pesquisa, essa experiência contribui para arejar e dilatar os sentidos de uma subjetividade criadora. A etimologia da palavra “criar” nos lança para além da neutralidade, pois nos remete à ideia de erguer, produzir, colocar de pé. A extinção da subjetividade nesta pesquisa seria conduzir minha experiência a uma participação objetual marginalizada e sufocante.

v ~ fiando olhares

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Mais uma vez, sirvo-me do documentário “Janela da alma” (2001) que traz à tona as várias maneiras de ver o “real”, nos ensina que vemos de acordo com a subjetividade e de acordo com a experiência de vida que possuímos. Nesse documentário, o poeta Antônio Cícero em seu depoimento nos conta como foi sua experiência quando usou óculos pela primeira vez. Ele diz que pôde enxergar a riqueza e a quantidade de detalhes que os outros viam normalmente, mas que ele não conseguia notar sem os óculos. O poeta nos conta que foi uma descoberta maravilhosa quando viu a multiplicidade de detalhes que era composta uma árvore. Ter o privilégio de enxergar a multiplicidade de detalhes seja de uma árvore ou de outra coisa qualquer, requer mais que nossos olhos. Requer atravessar paredes e janelas para que nosso olhar se prolongue inaugurando novos modos e maneiras de enxergar, acender luzes.

A escrita do Diário requer olhares, olhar além daquilo que nos é imposto. Em minha escrita eu procurava registrar o que via, minha pesquisa possuía um objetivo, uma mira, mas o cotidiano tem sua teima, seus caminhos. No início da escrita de Meu Diário, registrava o máximo de observações que eu conseguia. Escrevia com uma linguagem informal, com a intenção de fazer um decalque do que ocorria. Que infantilidade a minha! Quanta pretensão! Decalcar o cotidiano. Esse não cabe em um Diário, suas páginas são insuficientes para desenhar o movimento promovido por ele. Enquanto tecia Meu Diário, descobri que não podemos nos resguardar sob a lente da pesquisa de forma inconveniente e curiosa, corremos o risco de tornar o “espaço” um “lugar” quando vamos atribuindo um olhar unilateral e absoluto (CERTEAU, 1994). Não podemos correr esse risco.

Para tanto, também necessitamos estar concentrados com nosso ritmo interno. A ação de olhar e escutar é um sair de si para ver o outro e a realidade segundo seus próprios pontos de vista, segundo sua história. Só podemos olhar o outro e sua história se temos conosco mesmo uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história. (WEFFORT, 1996, p.2)

Trago recortes de Meu Diário de Pesquisa para bordá-los com outras cores, outros fios. Independentemente de onde estou neste momento, arrasto uma memória fecunda e uma noção de pertencimento afetivo em relação a esse Diário. O fato de eu estar em outro lugar, não me exclui o sentimento de fazer ainda parte dele, de me ver nessa paisagem e nessa história. Não vou destecer Meu Diário como a Moça Tecelã o fez com seus bordados, não. Apenas revisitá-lo e por entre os fios, com cuidado, permeá-lo com o “olhar do outro”.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor de luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

As crianças logo começaram a rir do “boi” e a falar “Olha o boi!” Riam muito! Riam com os olhinhos brilhando, sorriso farto e intenso. A professora segurava a mão das crianças para que elas colassem “certo”, dizia “Vai fazer errado porque está conversando”, “Se o boi ficar feio é porque vocês colaram errado”.

A imagem do “boi” provocou as crianças a fantasiarem aquele lugar e aos poucos foram dando asas à imaginação. Alice começou a cantar “Boi, boi, boi da cara preta, pega essa menina que tem medo de careta”. Todas as crianças cantaram também. A professora se surpreendeu com a música, sorriu e aprovou.

Diário de pesquisa – 23 de Fevereiro de 2017

No recorte acima corremos o risco de falsear a observação por mim escrita, uma vez que, quando não alcançamos ou não escutamos o real, nosso hábito de olhar ou de “passar os olhos” se torna um exercício ficcional. Von Foerster (1996) nos explica que conseguimos ver quando compreendemos algo, se não compreendemos, não conseguimos enxergá-lo. De acordo com esse autor nossa retina está sujeita a um controle e é por isso que devemos “crer para ver”. Portanto, para esse autor, para que eu possa ver, precisarei alcançar a compreensão do que quero enxergar. Muitas vezes, corremos o risco de olhar somente pelo hábito diário de um mesmo olhar, talvez autoritário e distante, sem a mínima compreensão de seu significado.

Weffort (1996) considera que para rompermos com o modelo do olhar autoritário “a observação é a ferramenta básica neste aprendizado da construção do olhar sensível e pensante”, um olhar que envolve “atenção e presença” (p.3). A autora ressalta que o “ver e o escutar” fazem parte da composição desse olhar. Muitas vezes não ouvimos o outro, ouvimos o que gostaríamos de ouvir, ou seja, ouvir nossa voz no outro, assim “reproduzimos o monólogo que nos ensinaram”, pois não fomos educados para a escuta (p.2). Nosso olhar admite versões, sugere interpretações é como abrir um baú de fios multicoloridos e com o tear nas mãos, tecê-los com nossas impressões e rasuras.

Olhar com o olhar do outro, com olhar da criança, com o olhar da professora com suas realidades e suas histórias “onde o desafio está em sair de si para colher os dados da realidade significativa e não da idealizada” (WEFFORT, 1996, p.2). Recolhendo os fios de Meu Diário de Pesquisa avistamos *as crianças logo começaram a rir, riam muito!* Rir. Rir alto. Eu também ri, junto com as crianças. Alegria! Brincadeira! Eram as palavras naquele momento. O “boi” representava tudo isso. Símbolo do Carnaval Palmense. Quando sai às ruas no “Bloco do Mineiro-pau”, o boi é a maior atração para as crianças, a dança do mineiro-pau fica para a admiração dos mais velhos e para a dos visitantes. As crianças preferem o boi correndo atrás delas provocando um misto de medo e euforia, em sala de aula, o sorriso das crianças remetia às suas lembranças desse boi faceiro e brincalhão. Como posso saber disso? Através de “uma abertura de aprendiz que observa (se estuda) em sua própria história” (WEFFORT, 1996, p.2). As crianças são sujeitos de Meu Diário com suas histórias, gestos, respiração e voz.

O Diário pode ser um local também para estimulação das imagens, “num sonhar acordado” (e por que não?). Num segundo momento, podemos reler o que foi escrito “com outros olhos”, aí sim procurando “pescar” possibilidades de “concretização de sonhos”. (WARSCHAUER, 1993, p.62)

Uma observação produtora de significados requer um ponto de onde se avista e que deve ser sustentado com coerência. Quando se elege o olhar do outro como ponto de onde se avista, o observado produz outros signos além da palavra, sons, imagens e gestos tornam-se atributos da potência da palavra. A alteridade se faz presente. Reflete o outro. Apresenta outros ângulos de visão. Produz uma realidade transfigurada. Produz canto. Nesse olhar, tem joelhos ralados e machucados, sapatos velhos, alegria e risos, tudo junto, fiado e entrelaçado com cores multicoloridas.

x ~ o mover dos velos

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos de algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Continuo como a Moça Tecelã, rebordando sobre o tecido de Meu Diário. A professora segurava a mão das crianças para que elas colassem “certo”, dizia: *Vai fazer*

errado porque está conversando, Se o boi ficar feio é porque vocês colaram errado. Essa situação pedagógica trouxe à tona reminiscências de quando fui professora na Educação Infantil em todos os seus períodos, I, II e III. Compartilho da preocupação da professora, do cuidado com o “trabalhinho” da criança. Em minha prática, por vezes dizia: *Não pode amassar! Cuidado para não borrar!* Confesso que muitas vezes segurei a mão de meu aluno para que seu “trabalhinho” ficasse primoroso. Nós, professores, aprendemos com nossas falhas e com nosso fazer, isso porque as pessoas produzem coisas, Certeau (1994) já nos disse isso. Não recebemos um manual explicativo das situações que iremos conviver, o cotidiano vai além de um conhecimento livresco e “bancário” vai além de nossas limitações.

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não me permitem burocratizar-me, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos. (FREIRE, 2006, p.72).

Histórias de professores que se entrelaçam, a história de um que se faz na história de outros, os fios no cotidiano se movem provocando reflexões e memórias, aumentando um ponto aqui e outro acolá. Os retalhos dispersos vão se unindo com suas idiossincrasias e ranços de uma educação onipotente a qual, vezes ou outra, segura nossas mãos tornando-nos cerceadoras da criatividade por puro receio de errar. Em nossa prática cotidiana de educadores, dificilmente conseguimos separar o que somos daquele que projetamos em sala de aula, não somos seres fragmentados. Somos sim, seres inacabados.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. [...] Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo. (FREIRE, 2006, p.53)

Somos seres impulsionados por uma busca que não se completa, algo fora do próprio tecido. Estamos sempre em trânsito à procura de preencher um vazio que não conseguimos explicar. Seres inacabados. A dimensão política, social e educacional que nos envolve não está sempre na coletividade, mas sim em nós, no particular de nossas dores e abandono. O cotidiano é móvel, assim como as paisagens, no entanto, permanece imóvel em nossa memória, precisamos olhá-lo sem limitá-lo. Não posso estar no cotidiano com uma visão limitada e disciplinada “impossível investigar o cotidiano presos aos limites da visão disciplinar, pois, se assim o fazemos, da realidade veremos o que nosso estreito ponto de vista

unidisciplinar nos permite ver” (GARCIA, 2003, p.196). Para que eu veja o outro, eu preciso me despir de couraças impregnadas de conceitos e certezas que carregamos. Preciso enxergar sem amarras para que eu seja iluminado pelo que vejo.

Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas sim, fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (WEFFORT, 1996, p.4)

Ao recolher, proteger e tornar pública uma observação cumpre parte de nossa responsabilidade de pesquisadores iluminar, jogar luz sobre nós mesmos e sobre os outros através do observado. É permitir que sejamos iluminados por essas ações que nos ensinam, nos faz refletir, pois sua função extrapola a dimensão meramente observatória. Ao permitir que os indivíduos possam efetivamente fruir o que veem, estes serão capazes também de entendê-la por uma dimensão transformadora “o instrumento da observação apura o olhar (e todos os sentidos)” (WEFFORT 1996, p.3). É fundamental que o olhar de um pesquisador ultrapasse o reducionismo de um pensar mecânico e colonizador. O olhar do pesquisador precisa acender luzes. Iluminar. E deixar-se ser iluminado.

w ~ rebordando o olhar

Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta. Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando na sua vida.

O cotidiano da sala de aula representa a dinâmica para a composição de minha pesquisa. A sala de aula é um espaço de trocas e de encontros. É um espaço de experiência compulsória com a alteridade. É um espaço privilegiado para vivenciar e entender o outro que se avizinha casualmente, ou não. Adentrar uma sala de aula e dela fazer parte em seu cotidiano constitui uma instigante experiência de proximidade com o anônimo, com aquele que ainda não conhecemos, o estranho que muitas vezes rejeitamos e que, muitas vezes o somos, na pele de um pesquisador. Não consigo ser oculta em minha pesquisa. Preciso me apresentar, entrar e encontrar meu lugar nesse ondulante movimento da sala de aula. Qual

lugar? De pesquisadora? Sim. Não posso negar, mas também de sujeito da pesquisa com minhas inquietações e buscas, consciente que esse processo não é unilateral, tem o outro, assim como eu, com suas dúvidas, alegrias e dores “a pesquisa do outro que nos leva também à pesquisa com o outro, avançando ao conhecimento do outro e ao nosso autoconhecimento” (GARCIA, 2003, p.200).

O sociólogo José de Souza Martins (1993) ao abordar o impacto do capitalismo na Amazônia nos traz uma importante contribuição para compreender não apenas a questão econômica, fundiária e cultural dessas pessoas, mas também a instigante relação entre pesquisador e campo/sujeitos:

Há uma reciprocidade de consequências, o que não quer dizer equidade. Os grupos vitimados por esses programas lançam neles contradições, tensões, desafios. A partir do momento em que essa interferência se dá, ela não se efetiva apenas através da coisa física, que é a barragem, o lago ou rodovia. Os projetos se materializam em obras que se apresentam diante de indígenas e camponeses através de pessoas diferentes e de relações sociais novas. Mesmo velhas relações sociais são substancialmente alteradas, embora mantenham a forma exterior. [...] Indígenas e camponeses não ficam fora dessas relações. São por elas envolvidos de algum modo, geralmente numa relação de alteridade. (MARTINS, 1993, p. 65)

A defesa da alteridade feita pelo pesquisador é o reconhecimento de indígenas e camponeses como sujeitos históricos desse processo. Não diferente é desta pesquisa, na qual professora, crianças e eu fazemos parte desse cotidiano, desse campo de pesquisa. De algum modo, crianças e professores são afetados por minha presença, assim também quando observo, faço anotações, sou também observada. Ali, no cotidiano, na sala de aula, não tenho os pés nos pedais do tear, sou também um dos fios entremeados em outros, muitos outros.

Ao final da aula, agradei à professora por ter consentido participar de minha pesquisa. Expliquei a ela que não estava lá para vigiar seu trabalho, eu estava fazendo uma pesquisa e expliquei qual era meu objetivo. Ela disse que não teria problema algum e que eu poderia ficar à vontade.

Diário de pesquisa, 23 de Fevereiro de 2017.

Para que se estabeleça uma relação de confiança as palavras bastam? Licença, agradecimento, cordialidade, cumprimentos são gestos de praxe para relacionamentos sociais.

Bastam? Podemos dizer que nesse processo as relações sociais foram “alteradas”, não podemos negar, caso contrário, estaríamos fazendo uma pesquisa cartesiana. Somos todos sujeitos históricos estabelecendo novas relações sociais (MARTINS, 1993). Talvez, fiquemos mais à vontade quando descobrirmos essas relações e a partir disso crescemos com elas. Estamos aprendendo. Aprendendo um com os outros.

E aí, é uma coisa linda de ver quando estamos pesquisando a prática docente! Observar como a professora vai assumindo uma postura investigativa, voltando-se para o outro, para melhor compreender o outro em sua diferença e, ao compreender o outro vai tornando-se mais criativa, vai produzindo novas teorias explicativas que lhe possibilitam interferir no processo pedagogicamente. Belo processo de fazer-se uma professora melhor. Por se sentir insatisfeita com o resultado de seu trabalho, comprometida que é com seus alunos e alunas, tem coragem de sair da atitude onipotente que aprendera e que a impedia de ver a sua dificuldade e avança para pôr-se em dúvida. Dúvida que a leva a pesquisa para melhor compreender a complexidade do que acontece na sala de aula e no processo ensino-aprendizagem. Pesquisa, reflete, descobre, cria. Pesquisa a ajuda a ver o que antes não via, simplesmente, porque não compreendia. (GARCIA, 2002, p.109)

No cotidiano da sala de aula reside a multiplicidade e o sentido caleidoscópico essenciais para esta pesquisa. Lá aprendo com seus sujeitos a ser e a formar-me uma pesquisadora não com um olhar unilateral e absoluto, mas carregando nas mãos fios de possibilidades de um rigor flexível (GINZBURG, 2016).

y ~ o outro no tear

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Quais os fios que podemos escolher para tecer o cotidiano de uma sala de aula? Se respondêssemos a essa pergunta, talvez estaríamos frustrando o objetivo desta pesquisa a qual se propõe: a partir da experiência. Não há como escolhê-los, separá-los, introduzi-los. Não há imposição. É preciso refletir. Preciso olhar no espelho e ver minhas rasuras. Minha intenção é convidar a pensar em linhas e fios que se conjugam sem necessariamente apontar um único caminho. Muitas vezes queremos ser como o companheiro da Moça Tecelã. Escolher os desenhos, as cores, as linhas e os fios do cotidiano sem nos lembrar de que o cotidiano tem seu modo, sua maneira, seus caprichos ao tecer. Suas escolhas. Outros caminhos. Esquecemos. Grave erro.

Ao final da aula, conversei com tia Madalena e, novamente, perguntei se ela trabalhava com texto. Desta vez ela respondeu que não, ela acha que “Texto é perda de tempo, eu gosto de trabalhar com o som das palavras.”. Ela também disse que em datas comemorativas como Dia do Índio, Dia das Mães, Dia do Soldado ela trabalha com alguns versinhos, mas só isso. “Texto não”.

Saí da sala decepcionada. Como prosseguiria na pesquisa se a professora não trabalha com textos? Como fazer? Será que o cotidiano está conduzindo-me para outros caminhos?

Diário de pesquisa – 16 de março de 2017

Retalhos e restos de panos também precisavam ser costurados na escrita de Meu Diário para que seus interlocutores compreendessem os contornos que o cotidiano desenha, compreender as dobras desta pesquisa e não apenas contar como foi a ação do pesquisar. Os fiapos do vivido espalhados no chão de Meu Diário renovam os sentidos da experiência nesta pesquisa. Seus pontos precisam ser cuidadosamente apertados para que não venham a afrouxar. Quando ouvi da professora que ela não trabalhava com textos, pensei em primeiro plano que minha pesquisa havia caído por terra. Quanto egoísmo! Olhar unilateral. Por isso a decepção. Não caberia a mim definir seu método de trabalho.

Conhecer nosso lado sombrio ajuda na tolerância em relação ao outro. Então, o autoconhecimento possibilita o encontro com o outro como ele é e não como gostaríamos que ele fosse para satisfazer a nossa própria incompletude. Pode ser, então um caminho para não sermos presas fáceis de nossas projeções. (WARSCHAUER, 1993, p.65)

Ao passar a limpo Meu Diário, fui refletindo nos contornos que o cotidiano faz “num primeiro momento a reflexão passa por um movimento de desintoxicação da visão autoritária que cada um viveu em relação a linguagem escrita” (WEFFORT, 1996, p.22). Na reescrita do diário os pontos vão ganhando mais segurança, vamos refletindo sobre o que aconteceu. Alguns traços se tornam mais profundos. Os momentos vividos vêm à tona, às vezes, não há necessariamente início, meio e fim, mas um entrelaçamento temporal. Penso então que presente, passado e futuro se unem em uma lógica regida pelo movimento que estimula a reflexão.

[...] ao penetrar no interior de nós mesmos com o auxílio do Diário, não encontramos apenas nossos aspectos sombrios, mas também os recursos de que não suspeitávamos, que revelam uma fonte pessoal de força para enfrentarmos os problemas que antes pareciam insolúveis. (WARSCHAUER, 1993, p.65)

Um tear em permanente movimento, que vai se revelando para nós em sua complexidade. Eu que não o havia percebido assim. Fui compreendendo com a reescrita de Meu Diário a necessidade de romper com o olhar disciplinar e cartesiano que muitas vezes teimava imperar “a distância do vivido permite mudar a própria ação” (idem, 1993, p.35). A escrita e reescrita de Meu Diário ajudou-me nesse processo, exercitou meu olhar diante do outro. Olhando o outro, descobri outras possibilidades, outros desenhos e não naquele o qual havia traçado previamente.

z~ o cotidiano tece próprias suas linhas

*Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.
(A Moça Tecelã, Marina Colasanti)*

Precisamos encontrar o equilíbrio entre fios e linhas para tecermos nossas escolhas “enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções” (FREIRE, 2006, p.98). Precisamos afirmar nosso discernimento diante das teorias, sobretudo, além de assumir nomenclaturas e usá-las como referência, ir ao encontro de nós mesmos, ainda que seja com nossas dúvidas e imperfeições, sem a necessidade de instaurar verdades engessadas. É no cotidiano e na prática que digerimos os efeitos dos encontros que traçaram aberturas renovando olhares. É bem aqui, na prática que nasce o desejo de deixar-se encharcar por ela. A sensação é de que esse tear não terá fim, sempre poderemos tecer desenhos e olhares diferentes.

Parece que algo nasceu desse encontro. Não consigo explicar, algo que também passa pelos aspectos da sensibilidade. Fui tocada.

Diário de pesquisa – 23 de Fevereiro de 2017

Através do exercício da escrita fui aos poucos desenhando meus sentimentos e emoções, com cautela, afim de não suplantiar os registros para a pesquisa. Isso trouxe uma maior espontaneidade para meu tecer, me senti mais aberta para a ação do escrever. Alinhar meus sentimentos em Meu Diário, mostrar minhas singularidades revela um pouco do que sou “nosso testemunho sobre nós mesmos, sobre nossa vida, é um testemunho único e insubstituível” (BARBOSA, 2012, p.29). Sou eu diante de mim mesma.

É no cotidiano que nascem os encontros. Ele é nosso chão, onde, entre tentativas, erros e acertos encontramos o outro e nós mesmos. Por entre o tecido, o cotidiano transita soberano trazendo consigo novelos coloridos, fios e nós, retalhos, remendos, linhas multicoloridas e alguns fiapos recolhidos aqui e ali. Às vezes, não percebemos seu movimento e muito menos conseguimos explicá-lo, pois, vez ou outra, se apresenta pelo avesso, mas dentro de nós, bem dentro de nós, compreendemos seu permanente tear.

VIII ~ LINHAS DESCARRILADAS

Lacraia

Um trem de ferro com vinte vagões quando descarrila,
 ele sozinho não se recompõe. A cabeça do trem ou seja
 a máquina, sendo de ferro não age. Ela fica no lugar.

Porque a máquina é uma geringonça fabricada pelo
 homem. E não tem ser. Não tem destinação de Deus. Ela
 não tem alma. É máquina. Mas isso não acontece com a
 lacraia. Eu tive na infância uma experiência que
 comprova o que falo. Em criança a lacraia sempre me
 pareceu um trem. A lacraia parece que puxava vagões.
 E todos os vagões da lacraia se mexiam como os vagões
 de trem. E ondulavam e faziam curvas como os vagões
 de trem. Um dia a gente teve a má ideia de descarrilar
 a lacraia. E fizemos essa malvadeza. Essa peraltagem.
 Cortamos todos os gomos da lacraia e os deixamos no
 terreiro. Os gomos separados como os vagões da máquina.
 E os gomos da lacraia começaram a se mexer. O que é
 a natureza! Eu não estava preparado para assistir
 aquela coisa estranha. Os gomos da lacraia começaram
 a se mexer e se encostarem um no outro para se emendarem.

A gente, nós, os meninos, não estávamos preparados
 para assistir àquela coisa estranha. Pois a lacraia
 estava se recompondo. Um gomo da lacraia procurava
 o seu parceiro parece que pelo cheiro. A gente como que
 reconhecia a força de Deus. A cabeça da lacraia estava
 na frente e esperava os outros vagões se emendarem.

Depois, bem mais tarde eu escrevi este verso: com
 pedaços de mim eu monto um ser atônito. Agora me indago
 se esse verso não veio da peraltagem do menino. Agora
 quem está atônito sou eu.

(Manoel de Barros)

Sorte a minha de não ser igual ao trem, de ferro, alguém o movimenta, mas o próprio não sente esse mover, não muda. Neste tear, no intenso movimento de linhas e fios entrelaçados, fui muitas vezes descarrilada. A cada movimento, outro olhar, outras reflexões, outras maneiras de enxergar a pesquisa, neste desenrolar fui aos poucos, tecendo e aprendendo.

Aprendi com o movimento do tear e com as crianças que romper com a rigidez de nossas certezas promove outro olhar sobre nós, sobre o outro e sobre a vida. Ao descarrilar percebi o quão fragmentado é nosso modo de ver, nossa maneira de olhar o outro, talvez seja devido à formação cartesiana e linear que por vezes nos prende. Nesses momentos, voltava a soar aos meus ouvidos as palavras de José Saramago: “Para conhecer as coisas, há que dar-lhes a volta”, ora caminhava adiante, ora recuava a fim de dar muitas voltas para que eu pudesse enxergar as nuances e os detalhes que estão metamorfoseados e submersos no cotidiano.

Ao pesquisar no cotidiano encontramos os sujeitos e por eles somos afetados, com seus olhares, gestos, saberes e fazeres, tudo tecido junto, o que nos lança a caminhos imprevisíveis. A imprevisibilidade assusta, ficamos à deriva e voltamos a descarrilar. Aos poucos, aprendemos a nos recompor, depois retornamos ao movimento do tear, compreendendo que o caminho é sinuoso e que o descarrilar faz parte do aprendizado. Ao nos recompor, voltamos mais fortes, mudamos e renovamos.

Em alguns momentos os traços se faziam mais profundos, os fios passavam devagar, era preciso observar meus próprios tons, sentir o pulsar de meus pensamentos, ficar atenta aos detalhes a fim de percebê-los com delicadeza, depois me ouvir. Boaventura de Souza Santos (2001) diz assim: “Todo conhecimento é autoconhecimento”, ao tecer esta pesquisa, quantos aprendizados, leituras me lançavam a outras leituras e a outros encontros. Questionamentos, fissuras e dúvidas emergiram, algumas respostas foram encontradas, mas confesso que surgiram ainda mais questões, as quais ainda faíscam e ecoam sinalizando a busca de mais linhas. As incertezas fazem parte do cotidiano, nesse movimento, a ruptura com a linearidade ensina a descobrir caminhos que não seriam possíveis se a gente não se descarrilasse. Ficamos atônitos.

Carrego meus primórdios num andor.
 Minha voz tem um vício de fontes.
 Eu queria avançar para o começo.
 Chegar ao criancimento das palavras.
 Lá onde elas ainda urinam na perna.
 Antes mesmo que sejam modeladas pelas mãos.
 Quando a criança garatuja o verbo para falar o
 que não tem.
 Pegar no estame do som.

Ser a voz de um lagarto escurecido.
Abrir um descortínio para o arcano.
(Manoel de Barros)

As crianças me provocaram a repensar minha fala meramente informativa, rígida e linear, nesse movimento, linhas eriçaram, e com as crianças aprendi a tecer outra escrita, menos cartesiana, mais leve. Sinto vontade de brincar com as palavras, buscar significados outros e para com as mesmas me divertir, inaugurar outros mundos, habitar reinos. Fui compreendendo que as palavras não gostam das amarras sintáticas, nem de vestes, elas gostam mesmo é de alçar voo, de potencializar o dizer, de fazer cócegas na gente. Nessa dinâmica, podemos tomar o mundo como potência, no qual podemos criar e inventar com o *fio da poesia* oferecido pelas crianças do 1º ano da Alfabetização.

Esse *fio de poesia* ensina que uma história não se escreve somente a partir de grandes feitos heroicos e personagens mágicos com efeitos especiais, a história pode ser tecida com a leitura de mundo que uma criança recolhe no caminho da escola ou em uma brincadeira no quintal de sua casa, ou até mesmo, ao ver a lua brilhando no céu. Com o *fio da poesia* me lancei a conhecer a leitura e escrita, como experiência. Pude senti-las à flor da pele, em meu transformar. As leituras com as quais convivi e dialoguei me atravessaram o que possibilitou meu crescimento, leituras que me lançaram para um lugar no qual consigo pensar com mais cores. Talvez, quando esvaziamos a ferrugem que corrói nosso pensamento, deixamos o novo se aconchegar, nesse movimento, aquilo que era incompreensível se descortina diante de nosso olhar.

Eu queria ser banhado por um rio
como um sítio é.
Como as árvores são.
Como as pedras são.
Eu fosse inventado de ter uma garça e outros
pássaros em minhas árvores.
Eu fosse inventado como as pedrinhas e as rãs
em minhas areias.
Eu escorresse desembestado sobre as grotas
e pelos cerrados como os rios.
Sem conhecer nem os rumos como os
andarilhos.
Livre, livre é quem não tem rumo.

(Manoel de Barros)

Ao tecer esta pesquisa, cada traço, desenho e linha tecida se iniciaram a partir da experiência. A pesquisa de campo, a escrita de meu Diário de Pesquisa, as leituras, os estudos, tudo foi criando nódoa em minha pele, deixando suas marcas. Essa experiência me mostra o que pensar, o que buscar, impulsiona o movimento deste tear escapando àquilo que é programado e previsível. Não tenho a pretensão de interpretá-la, muito menos explicá-la, pois “não é um conceito” (LARROSA, 2016). Não pretendo tirar conclusões de minha experiência e oferecê-la como princípio de solução para algum ponto de investigação no campo da leitura e da escrita, impossível seria, uma vez que essa marca é “singular” (LARROSA, 2016). Meu desejo é que minha experiência não se esgote nestes fios e em mim permaneça trancada. Gostaria apenas que este tear, que se move a partir da experiência, tenha poder de ressonância e entre linhas, fios e retalhos, possam dialogar neste permanente tear.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza D.A de. **Etnografia da prática escolar**. 12ª ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização tem conteúdos?** In GARCIA, Regina Leite. (Org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

BENJAMIN, W. **O Narrador**. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BACHELARD, Gaston. **Os pensadores**. São Paulo: Abril S.A. Cultural e Industrial, 1978.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V, N.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de: LAHUD, M.; FRATESCHI, Y.6ª. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves. **O diário de pesquisa: o estudante universitário e seu processo formativo**/Joaquim Gonçalves Barbosa, Remi Hess. Brasília: Liberlivro, 2010.

BARBOSA, Severino e AMARAL, Emília. **Escrever é desvendar o mundo**. São Paulo, Papyrus, 2012.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior que o mundo. Antologia**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2008.

CALLAI, Cristiana. A relação da pesquisa com a escrita e com as possibilidades de dizer de si. In. RIBETTO, Anelice; CALLAI, Cristiana (orgs). **Uma escrita acadêmica outra: Ensaio, experiências e invenções**. Rio de Janeiro: 2016.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLASANTI, Marina. **A moça tecelã**. São Paulo: Global Editora, 2004.

[Documentário] **Janela da alma**. Dir. João Jardim e Walter Carvalho. Brasil, 2001. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=4F87sHz6y4s>

ESTEBAN, Maria Teresa. **Avaliar: ato tecido pelas imprecisões do cotidiano**. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Método Métodos Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FIORI, Ernani Maria. **Aprender a dizer a sua palavra**. In: Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*. 59ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Madalena. *A paixão de conhecer o mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1999

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 49. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 11ª.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. 10ª ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. Porto Alegre: L&PM, 2017.

GARCIA, Regina Leite, ALVES, Nilda. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Org.) **Professora Pesquisadora uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisa com o cotidiano. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) **Método, métodos, contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Guanabara Koogan S. A.: Rio de Janeiro, 1989.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. 2ª.ed. 7ª reimp. São Paulo: Cia das Letras, 2016.

GOMES, Denise Barata, ALVARENGA, Marilene Calheiros. **Teatralizando e musicalizando – em busca da poesia na alfabetização**. In GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões e práticas*. São Paulo: Cortez, 1998.

HESS, R. Momento do diário e diário dos momentos. [A. do livro] **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Trad. E. C. S. Abrahão & M. H. M. B. Souza. Porto Alegre: PUCRS, 2006.

KRAMER, Sônia. **Leitura e escrita como experiência – notas sobre seu papel na formação**. In: ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001a. 2ª Edição.

KRAMER, Sonia. **Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças**. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, 41-59, jul./2002.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Trad. João Wanderley Geraldi. Revista Brasileira de Educação, 2002.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. 2.reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LOURAU, René. **Análise Institucional e práticas de pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A chegada do Estranho**. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Histórias e narrativas na educação infantil**. In: GARCIA, Regina Leite (Org.) Crianças essas conhecidas tão desconhecidas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos & ARAÚJO, Mairce da Silva. **Alfabetização e analfabetismo no Brasil: algumas reflexões**. Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 9, 2010/ 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: setembro de 2010 – março de 2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, ARAÚJO, Mairce. **A “palavramundo” como conteúdo alfabetizador: problematizando o conceito letramento**. In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). Alfabetização e Letramento - o que muda Rio de Janeiro: Rovellet, 2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **O prazer de descobrir e conhecer**. In: GARCIA, R. L. (Org.). Alfabetização dos alunos das classes populares. São Paulo: Cortez, 1997.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, SAMPAIO Carmen Sanches. **A pré-escola em Angra dos Reis – tecendo um projeto de educação infantil**: In GARCIA, Regina Leite. (Org.). A formação da professora alfabetizadora: reflexões e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Leituras do mundo/leituras do espaço: um diálogo entre Paulo Freire e Milton Santos**. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). Novos olhares sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Com lápis de cor e varinha de condão... Um processo de aprendizagem da leitura e da escrita**. In: GARCIA, Maria Leite. (Org.). Revisitando a pré-escola. São Paulo: Cortez, 2005.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal, SILVESTRI, Mônica Ledo. **“É ASSIM: QUANDO EU BRINCO DE ESCREVER, ESCREVER É BRINCAR” as crianças e o seu languagear**. In: MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos Moraes, ARAÚJO, Mairce da Silva, CARVALHO, José Ricardo Carvalho. (Org.). Curitiba: CRV, 2017.

SAMPAIO, Carmen Sanchez, MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. **Superação da dicotomia Alfabetização e Letramento na articulação prática-teoria-prática.** In: ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. (Org.). *Alfabetização e Letramento - o que muda* Rio de Janeiro: Rovelle, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 16. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2010.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

VON FOERSTER, H. **Visão e Conhecimento: disfunções de segunda ordem.** In: SCHNITMAN, D. F. (Org.). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993

WEFFORT, Madalena Freire (Org.). **Observação, registro, reflexão.** São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

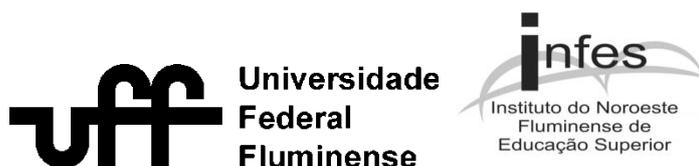
ZACCUR, Edwirges. **Aprendiz de modelo ou modelo de aprendiz?** In GARCIA, Regina Leite. (Org.). *A formação da professora alfabetizadora: reflexões e práticas.* São Paulo: Cortez, 1998.

ZACCUR, E. (org.) **A magia da linguagem.** Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2001a. 2ª Edição.

ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. **(RE)CRIANDO E ALFABETIZANDO: a partir de modos e sentidos?** In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Novos olhares sobre a alfabetização* São Paulo: Cortez, 2001b.

ZACCUR, Edwiges Guiomar dos Santos. **Conta outra vez: a construção da competência narrativa.** In: GARCIA, Regina Leite (Org.) *Revisitando a pré-escola.* 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
Autorização para desenvolvimento de Pesquisa*

AUTORIZO **Ana Isabel Ferreira de Magalhães**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), a desenvolver observações e coleta de escritas junto ao cotidiano escolar da **Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”** na turma 1º ano da Alfabetização. As observações e a coleta de escritas irão subsidiar o desenvolvimento de sua Pesquisa intitulada **“A letra do medonho é sua? Tecendo encontros e poesias na alfabetização das crianças”**. Estou ciente de que: a) as observações, bem como as escritas receberão tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) o emprego das observações e das escritas coletadas será a contribuição para com o desenvolvimento desta pesquisa, a inserção em publicações científicas; c) a pesquisadora estará à disposição para quaisquer esclarecimentos; d) receberei uma cópia deste “Termo de Consentimento”.

Assinam a Sra. Ana Luiza de Oliveira - Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos” e a Sra. Professora Rosemary Maria de Paula:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Professora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

Palma (MG), ____ de _____ de 2017.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Autorização para desenvolvimento de Pesquisa*

AUTORIZO **Ana Isabel Ferreira de Magalhães**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), o uso das imagens coletadas na turma do 2º Período da Educação Infantil bem como o uso dos nomes reais das crianças e dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar da **Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”**. A coleta das imagens e o uso dos nomes reais dos sujeitos desse cotidiano escolar irão subsidiar o desenvolvimento de sua pesquisa intitulada **“A leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil a partir do uso de variados de textos: um possível diálogo entre alfabetização e experiência”**. Estou ciente de que: a) o uso das imagens das crianças receberá tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) o uso das imagens e dos nomes reais no texto da pesquisa será a contribuição para com o desenvolvimento da mesma; c) a pesquisadora estará à disposição para quaisquer esclarecimentos; d) receberei uma cópia deste “Termo de Consentimento”.

Assinam a Sra. Ana Luiza de Oliveira - Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos” e a Sra. Professora Maria Madalena de Oliveira Corrêa:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Professora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

Palma (MG), ____ de _____ de 2017.

*Autorização para pesquisa em 2 vias: Escola e Pesquisadora.
Email: anaisabelfm2007@yahoo.com.br



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Autorização para desenvolvimento de Pesquisa*

AUTORIZO **Ana Isabel Ferreira de Magalhães**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), o uso das imagens coletadas na turma do 1º ano da Alfabetização bem como o uso dos nomes reais das crianças e dos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar da **Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”**. A coleta das imagens e o uso dos nomes reais dos sujeitos desse cotidiano escolar irão subsidiar o desenvolvimento de sua pesquisa intitulada **“A letra do medonho é sua? Tecendo encontros e poesia na alfabetização das crianças”**. Estou ciente de que: a) o uso das imagens das crianças receberá tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) o uso das imagens e dos nomes reais no texto da pesquisa será a contribuição para com o desenvolvimento da mesma; c) a pesquisadora estará à disposição para quaisquer esclarecimentos; d) receberei uma cópia deste “Termo de Consentimento”.

Assinam a Sra. Ana Luiza de Oliveira - Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos” e a Sra. Professora Rosemary Maria de Paula:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Professora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

Palma (MG), ____ de _____ de 2017.

*Autorização para pesquisa em 2 vias: Escola e Pesquisadora.
Email: anaisabelfm2007@yahoo.com



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO Autorização para desenvolvimento de Pesquisa*

AUTORIZO **Ana Isabel Ferreira de Magalhães**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Mestrado em Ensino, Linha de Pesquisa: Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, do Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior (INFES), da Universidade Federal Fluminense (UFF), a desenvolver observações e coleta de atividades de crianças junto ao cotidiano escolar da **Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”** na turma do 2º Período da Educação Infantil. As observações e a coleta das atividades irão subsidiar o desenvolvimento de sua Pesquisa intitulada **“A leitura e a escrita no cotidiano da Educação Infantil a partir do uso de variados de textos: um possível diálogo entre alfabetização e experiência”**. Estou ciente de que: a) as observações, bem como as atividades receberão tratamento pautado pelo respeito e pela ética; b) o emprego das observações e das atividades coletadas será a contribuição para com o desenvolvimento desta pesquisa, a inserção em publicações científicas; c) a pesquisadora estará à disposição para quaisquer esclarecimentos; d) receberei uma cópia deste “Termo de Consentimento”.

Assinam a Sra. Ana Luiza de Oliveira - Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos” e a Sra. Professora Maria Madalena de Oliveira Corrêa:

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Diretora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
Professora da Escola Municipal “Alzira Carvalho dos Santos”

Palma (MG), ____ de _____ de 2017.

*Autorização para pesquisa em 2 vias: Escola e Pesquisadora.
Email: anaisabelfm2007@yahoo.com.br