



5336 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)  
 GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

Crianças e suas leituras de mundo na escrita poética  
 Ana Isabel Ferreira de Magalhães - UFF - Universidade Federal Fluminense  
 Cristiana Callai - UFF - Universidade Federal Fluminense  
 Agência e/ou Instituição Financiadora: Não

### **Crianças e suas leituras de mundo na escrita poética**

#### Resumo

Este trabalho acompanha o cotidiano escolar de crianças do 1º ano do Ensino Fundamental na cidade de Palma, situada no interior de Minas Gerais, Zona da Mata Mineira. Vivenciando o processo de alfabetização, as crianças nos apresentam suas leituras de mundo juntamente com a descoberta da leitura e da escrita como potente fonte criadora que agencia pensamento, linguagem e, sobretudo, sensibilidade. Nesse movimento, compreendemos que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, com suas experiências de mundo as crianças vão tecendo poesias. 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. Como aporte metodológico utilizamos alguns procedimentos da etnografia, que nos possibilita mergulhar no cotidiano escolar, partilhando traçados com as crianças, na escrita mundo, na escrita poética.

Palavras-chave: Alfabetização. Crianças. Poesia.

#### **LINHAS INICIAIS**

No intenso movimento do tear no cotidiano escolar, vamos pensar inspiradas pelas poesias das crianças da turma de 1º ano de Alfabetização da Escola Municipal Alzira Carvalho dos Santos, situada em Palma, cidade da Zona da Mata Mineira. Crianças 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 rabisçam o chão. Crianças que com suas mãos apalpm 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.

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).

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). Poesia que nasce da 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.

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).

A criança ao se relacionar com o mundo, além de receber informações e impressões a partir de outros olhares, 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. Talvez, nessas leituras, colhidas pelas crianças antes mesmo de saberem ler ou escrever, as mesmas conseguem contemplar e gestar as palavras e assim pegam na semente das palavras, conforme era o desejo de Manoel de Barros (2017) “Eu queria pegar na semente da palavra”. 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.

Paulo Freire (1986) nos diz que foi a partir da compreensão da leitura de seu mundo “imediato” 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) diz 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. Freire nos conta o modo pelo qual foi alfabetizado, a partir de suas palavras podemos imaginar sua descoberta da palavra escrita como se fosse uma semente que nasce ao ser abraçada pela terra, nasce naturalmente, ao seu tempo e dentro de seu mundo, o autor assim relata: “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).

Podemos enxergar poesia na vivência de Freire (1986), enxergar poesia no mundo cotidiano que o criou e o teceu, podemos ver a poesia impregnada nas mangas pintadas, caídas no quintal de sua casa em Pernambuco, no canto dos pássaros que por lá voavam, podemos ver poesia e também no voo desses pássaros, basta ouvi-los. A poesia está presente na “palavramundo” de Freire e das crianças. Poesia que tece poesia.

### **TRAÇOS METODOLÓGICOS**

Como no movimento do tear, indo e vindo, no intenso movimento do cotidiano, fomos descobrindo os traços, os bordados, os fios e as linhas que foram tecendo este estudo. Atentas aos sinais. Atentas ao outro. Na composição deste trabalho, em alguns momentos, percebíamos 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.

Neste artigo, a fim de tecermos nossas reflexões utilizamos como aporte metodológico alguns procedimentos da etnografia,

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, 1989, p.7).

Os procedimentos da pesquisa qualitativa do tipo etnográfica nos 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 pretendemos 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 nos 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, buscamos 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).

Para que possamos compreender os “sinais” e as “minúcias” do cotidiano, utilizamos 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 lançamos mão de “elementos imponderáveis: fardo, golpe de vista, intuição” precisamos mergulhar no que acontece na teia cotidiana. Atribuímos 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).

### **TECENDO DIÁLOGOS E POESIAS**

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”. 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 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 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” (LARROSA, 2016, p.17).

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 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 as histórias daquelas crianças. Na dinâmica da sala de aula, as palavras não apenas nomeiam coisas ou objetos, trazem 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 e que 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.

Larrosa 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” (20016, 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 nessa pesquisa, por entre o *fio da poesia*, conduz 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 (2015) 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. O diálogo é o encontro no qual as pessoas se pronunciam mediatizados pelo mundo, tecem significado, por isso é uma exigência existencial. No diálogo, se encontram pessoas que 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 (FREIRE, 2015).

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” (FREIRE, 2015, p.227). 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, envergå-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, in: Meu quintal é maior que o mundo, 2016, p.51)

\*\*\*

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 e as crianças aos poucos iam dizendo: VAMPIRO, NOITE, MENINO, SANGUE, MEDO, DENTE AFIADO. As crianças foram dizendo palavras, frases foram 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!

Diário de pesquisa, 06 de abril de 2017

\*\*\*

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, 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, é nesse cotidiano que 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, somos tecidos tudo junto: gestos, palavras, olhares. A criança comunica seus sentidos, assim me constituindo-se assim como sujeito. Freire (2000) 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” (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 (1992) “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” (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).

## POEMA

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, in: Meu quintal é maior que meu mundo, 2016, p.125)

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” (p.117), 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 as crianças produzem o delírio do verbo. Mesmo que ainda não saibam ler e escrever alfabeticamente, realizam 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” (2001, p.138).

## LINHAS FINAIS

Ao finalizar nossas reflexões, percebemos que 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. 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.

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.

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.

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 criticidade e curiosidade, potencializando a imaginação das crianças. Nas dobras do cotidiano, em nossa prática diária reside uma teoria criativa, curiosa, precisamos percebê-la, pois nela reside nossa emancipação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12ª ed. São Paulo: Papirus, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **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, Severino e AMARAL, Emília. **Escrever é desvendar o mundo**. São Paulo, Papirus, 2012.

BARROS, Manoel de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2017.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**. São Paulo: Planeta, 2016.

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

Terra, 2015.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 2000.

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

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

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

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. **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, 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: Rovel, 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.

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

ZACCUR, Edwiges. **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, Edwiges. (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.