

PROGRAMA .PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA .ALFABETIZAÇÃO

AS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES

A large, abstract geometric background consisting of overlapping triangles and lines in shades of light blue and white, creating a complex, crystalline pattern.

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

Rio Claro
Setembro – 2005

PROGRAMA .PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA .ALFABETIZAÇÃO

AS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

NATÁLIA KNEIPP RIBEIRO GONÇALVES

ORIENTADORA: MARIA
ROSA RODRIGUES MARTINS
DE CAMARGO

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

Rio Claro
Setembro – 2005

MINHA GRATIDÃO

*Para ser grande, sê inteiro: nada
Teu exagera ou exclui
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és
No mínimo que fazes.
Assim em cada lago a lua toda
Brilha, porque alta vive.
(Fernando Pessoa)**

As pessoas que aqui agradeço lembram-me esse poema, encarnam sua mensagem, mostram que o alimento necessário à poesia, chamada vida, está em cada um de nós. Lembram-me também certas imagens e revelam suas idiossincrasias pela expressão de seus atos.

Maria Rosa, o ir e vir, figura que orienta, cálida rosa; eterna busca pela complexidade das coisas, entrega de corpo e alma à escrita, a essência das incertezas e inquietudes desse desconhecido que habita em cada um de nós, o outro.

Ana Lúcia, Maria Nazaré e Solange, mulheres de fibra, desafiadoras, buscam não a explicação (duvidosa) da vida, mas sua poesia (inexplicável).

Companheiros do SESI, poesias pulsantes, caminhos e possibilidades em Drummond, Meireles, Nietzsche, Pessoa, Quintana e tantos outros; a vivência de conquistas diárias por meio de lutas constantes.

Sandra, confiança e apoio, sensibilidade refletida no ser e força expressa no fazer.

Marilda, canção indizível, indivisível, divina, inebriada de vida.

*PESSOA, F. *Obra poética*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

O texto que componho em “Minha Gratidão” encontra-se baseado, em alguns trechos, pelas poesias de Carlos Drummond de Andrade (DRUMMOND, C. *Corpo*. Rio de Janeiro: Record, 1997).

Daniela e Juliana, presenças que florescem, amparam, crescem e solidificam; sonatas em meu jardim.

Marilene, figura materna, voz de esperança, sublimação, ato de criação, entranhada em meu ser, mudez desatada na linguagem; *Gilberto*, figura paterna, sagacidade, sabedoria, experiência sempre presente.

Luciano, meu porto seguro, companheiro dedicado, amor semeado no vento, no solo, nas marés; imagem que modula em cada fragmento sua música de esferas e de essências... a você dedico este trabalho.

RESUMO

Essa pesquisa tem como objetivo analisar as idéias e proposições das peças didáticas de Bertolt Brecht, buscando possíveis relações entre essas peças, vistas em seus princípios didáticos, e as concepções que fundamentam o processo de alfabetização. Procedeu-se, inicialmente, a um estudo documental das peças, fazendo um levantamento dos princípios didáticos que elas contém; em seguida, foi composto um panorama das concepções em alfabetização no Brasil, recorrendo-se a trabalhos científicos e órgãos censitários (IBGE); culminando na participação de três professoras que alfabetizam. A construção da relação entre os princípios didáticos e as concepções em alfabetização foi se estabelecendo na e por meio da interação com essas professoras. Nessa relação de interlocução, desenvolvida por entrevistas, professoras e pesquisadora iam construindo, juntas, possibilidades de reflexão da práxis pedagógica no processo de alfabetização, por meio das peças didáticas.

Palavras – chave: peças didáticas, Bertolt Brecht, processo de alfabetização, concepções em alfabetização e princípios didáticos.

ABSTRACT

This research has the objective to analyse the ideas and preposition of Bertolt Brecht's didactic plays, seeking possible relation between these plays, looking at his didactics' principle and the conceptions that bases the alphabetization's process. It conducts, inially, to a documental study of the plays, doing a raising of didactics' principle that they have, following, it was composed by a view of conceptions in alphabetization in Brazil, resort to cientific works and censitary organs (IBGE) resulting in participation of three teachers that alphabetize. The construction of relation between the didactics' principle and the conceptions in alphabetization were establishing in and by interaction with these teachers. In this relation of dialogues developed by interview, teachers and researchers who were building, together, possibilities of reflection pedagogic practice in the alphabetization's process, by the didactic plays.

Key-words: didactic's plays, Bertolt Brecht, alphabetization process, conceptions in alphabetization and didactics' principle.

PARTE I

O INÍCIO, O FIM E O MEIO: O DELINEAMENTO DE UM OBJETO DE ESTUDO

*Não me leias se buscas
flamante novidade
ou sopro de Camões.
Aquilo que revelo
e o mais que segue oculto
em vítreos alçapões
São notícias humanas,
simples estar-no-mundo,
e brincos de palavra,
um não-estar-estando.*
(Carlos Drummond de Andrade)¹

¹ ANDRADE, C.D. Claro enigma. Rio de Janeiro: Record, 2ª edição, 1991.

1. O INÍCIO, O FIM E O MEIO: O DELINEAMENTO DE UM OBJETO DE ESTUDO

Início quer dizer princípio, começo, lugar aonde vão sendo construídos, simultaneamente, o conteúdo e a forma de todas as coisas. Tudo tem seu início, o dia surge com os primeiros raios da manhã, o espetáculo com a escuridão do teatro e os pensamentos pela busca incessante de respostas, por meio das dúvidas, pelo desassossego. Aqui começa o meu trabalho e o desenvolvimento de várias idéias, certamente não haverá um fim, no sentido de encerrar ou esgotar o assunto. O final aqui proposto encontrará lugar na forma de um recomeço, no início de um novo ciclo, na expectativa de serem desenvolvidos vários outros pensamentos.

E o meio? Será a própria construção do trabalho, tarefa complexa e ao mesmo tempo instigante, movida pelo desejo de compreender as reflexões que as peças didáticas de Bertolt Brecht podem trazer ao processo educativo e, mais especificamente, ao processo de alfabetização. Empreendo, no desenvolvimento dessa pesquisa, uma busca pela compreensão dessas reflexões, que são impulsionadas pela leitura das peças didáticas e pelos sentidos que vão sendo produzidos a partir dessa leitura. Isso porque todo o teatro brechtiano possui um fio condutor reflexivo e político-pedagógico, no sentido de engajamento e de ação; características que podem ser pensadas no processo educativo como um todo e, de forma específica, na alfabetização.

Os primeiros contatos que tive com as peças didáticas proporcionaram-me uma espécie de revolução, sua leitura me impregnava, as idéias que iam se formando eram

inquietantes e a tensão instalava-se juntamente com o prazer. Eram sensações semelhantes às traduzidas por Morais (1996, p. 12-13) ao discorrer sobre a leitura:

Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nossa emoção, para nossa perturbação. Lemos para compartilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar. (...) Ler é pastar, é digerir, ler é também respirar. (...) O texto transforma-se em ser vivo. Ele respira, transpira, aceita ser lido ou se recusa. Ele nos envolve.

Assim eu lia os textos das peças, eles ganhavam vida, pareciam querer dizer-me algo por eu os ter escolhido, tal qual a pedra citada no conto de Wolf, que teria uma vida de segurança e aconchego sobre a lareira e parecia pular de alegria pensando: “Bem que podia ter sido outra em um milhão de pedras, mas fui eu, eu, eu!” (1992, p. 98). Foi isso que aconteceu comigo, uma espécie de escolha mútua. Cada texto, cada peça ia criando forma e corpo, transformando-se em objeto palpável, vivo, refletia minhas aspirações e dúvidas.

Um envolvimento mais efetivo com a leitura das peças didáticas tomou forma no curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, Campus de Biociências/Rio Claro, entre os anos de 1996 e 1999, tendo como um dos resultados a composição do trabalho: *Algumas considerações acerca das peças didáticas de Bertold Brecht e o processo educativo*. Nele encontram-se delineados o contexto e a evolução das obras brechtianas, bem como as influências recebidas por outros autores, as quais possibilitaram a formulação do teatro didático. Além disso, há uma breve síntese das peças pertencentes ao teatro didático, sendo discutidas também quais relações e contribuições essas peças ofereceriam para o processo ensino-aprendizagem.

Essas questões serviram como ponto de partida para a formulação do presente trabalho, sendo retomadas para que fosse possível um maior aprofundamento. No entanto,

surgiram outros caminhos e direcionamentos, diferenciando-se daqueles que originaram minha trajetória de leitora e estudiosa das peças didáticas. O primeiro deles foi o interesse pela leitura e escrita e pelo desenvolvimento dessas práticas no cotidiano escolar, mais diretamente àquelas desenvolvidas no processo de alfabetização.

Percebi que refletir sobre as relações existentes nas práticas de leitura e escrita, tanto na escola como fora dela, implicaria em compreender suas associações frente às intenções dos sujeitos que as produzem, daqueles que as difundem, daqueles a quem elas estão sendo destinadas, além do espaço cultural onde são encarnadas e apropriadas essas mesmas práticas. Chartier (1990) tem me auxiliado a pensar nessas questões quando afirma que o leitor encontra-se inscrito no texto e que são indicados a ele os caminhos para uma compreensão, seja pela escrita, seja pelo seu suporte. Entretanto, a leitura produz sentidos e significações singulares, é atividade criadora, suas interpretações e sentidos originam-se das apropriações pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo.

Tendo essas idéias em vista pude imaginar se, por meio da leitura das peças didáticas e dos princípios didáticos que as constituem, poderiam ser produzidos sentidos e significações que possibilitariam a reflexão e a compreensão das concepções que embasam o processo de alfabetização e a práxis pedagógica nele desenvolvida. Além disso, o próprio conceito de que as peças didáticas enfatizam o pensamento, encaminham o indivíduo à crítica da sociedade, apontam conflitos existentes nas relações humanas com o meio social, buscam a transformação e o desenvolvimento da reflexão crítica (PEIXOTO, 1981; MONIZ, 1983; PASTA JÚNIOR, 1986; BORNHEIM, 1992; KOUDELA, 1987; 1995), levou-me a considerar não apenas como essas peças se entrelaçariam ao processo educacional, mas, principalmente, se os seus princípios didáticos poderiam contribuir para

que (re) pensássemos o processo de alfabetização e, conseqüentemente, as idéias que subsidiam a prática pedagógica de leitura e escrita na escola.

Depois dessa consideração, foram surgindo outros questionamentos: O que mais as peças didáticas nos levam a refletir? Existe alguma relação a ser estabelecida entre os princípios didáticos que essas peças contêm, as concepções e os modos de ensinar e aprender em alfabetização? Enfim, é possível pensar que o estudo, a apropriação e a (re) leitura dessas peças podem contribuir para uma reflexão no processo de alfabetização?

Dessa forma, as questões que iam se delineando tornavam necessário o estudo sobre as idéias que fundamentam o processo de alfabetização; o passo seguinte foi fazer um levantamento de produções acadêmicas e periódicos que porventura relacionassem as peças didáticas e o processo de alfabetização. Na seqüência, a busca orientou-se pela compreensão dos elementos que a leitura e a reflexão das peças didáticas podem trazer, compartilhando-a com professores que alfabetizam, os atores desse processo.

A proposta de envolvimento dos professores teve como intenção descobrir o que pensam em relação ao processo de alfabetização, conhecer seus modos de fazer, voltando o olhar para as atividades desenvolvidas nas salas de aula, seus objetivos e intenções; além de oferecer uma leitura compartilhada das peças didáticas brechtianas como instrumento de reflexão do processo de alfabetização desenvolvido em sua práxis pedagógica. O contato com os professores se realizou por meio de uma seqüência de entrevistas, as peças foram disponibilizadas na íntegra, compartilhamos nossas leituras e reflexões em uma situação de interlocução, onde a palavra constituía-se em produto e produção dessa interação; palavra que é o território comum entre locutor e interlocutor, ponte de definição de si próprio em

relação ao outro (BAKHTIN, 2004); palavra que, assim pensada, pode constituir-se, também, em possibilidade de interação cognitiva.

O propósito das entrevistas era o de construção de idéias, apontamentos de caminhos, troca de experiências e re-elaboração das possibilidades de atuação, na práxis pedagógica, no processo de alfabetização, por meio da reflexão sobre alguns princípios que constituem as peças didáticas. Foram feitas quatro entrevistas com três professoras alfabetizadoras, duas da rede pública e uma da rede particular, visando construir, juntamente com elas, algumas possibilidades para a discussão do processo de alfabetização. A atuação dessas professoras foi contextualizada, discutimos temas referentes às suas concepções sobre o processo de alfabetização, relações desenvolvidas pela leitura e reflexão das peças didáticas frente a seus modos de fazer, atividades que desenvolvem, posturas que assumem no cotidiano de suas práticas pedagógicas e, por fim, a discussão de princípios didáticos que vão emergindo nessa situação de interlocução, na busca da construção de uma relação entre o ato de alfabetizar e os princípios didáticos que as peças de Brecht contêm.

Assim, retomando de maneira sintetizada, os objetivos dessa pesquisa são:

- Fazer um estudo das peças didáticas de Bertolt Brecht, buscando compreendê-las em seu contexto histórico e de produção;
- Analisar as proposições e os fundamentos das peças didáticas tendo em vista a construção de seus princípios didáticos;
- Estabelecer relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização;

- Relacionar significados que têm sido atribuídos ao ato de alfabetizar tendo em vista os princípios didáticos delineados nas peças, incorporando a contribuição de professores que alfabetizam;
- Apontar caminhos para que as reflexões oriundas das peças didáticas de Bertolt Brecht se incorporem à práxis pedagógica (inter-relação teoria e prática) no processo de alfabetização.

O presente trabalho organiza-se em duas partes. Na primeira, apresento as peças didáticas de Bertolt Brecht e discuto seus objetivos, estudando-as em seu contexto histórico e de produção, destacando os fundamentos e princípios que as tornam didáticas; em seguida, ensaio um esboço teórico sobre a questão do conteúdo, material e forma nessas peças. Na segunda parte, realizo um levantamento de produções acadêmicas, estudos e dados estatísticos que indicam quais concepções vêm fundamentando o processo de alfabetização no cenário brasileiro, na busca de compreender os significados atribuídos a esse processo. Além disso, pesquiso a existência de uma relação entre as peças didáticas e o processo de alfabetização em teses/dissertações e periódicos, desenvolvidos nos últimos vinte anos. Apresento, ainda, a construção de relações entre pesquisadora e professoras em uma situação de interlocução, destacando os entrelaçamentos e as reflexões que foram sendo realizadas por meio da leitura e discussão de cada uma das peças didáticas frente ao processo de alfabetização, de uma forma geral, e frente à práxis pedagógica das professoras alfabetizadoras, de forma específica.

AS PEÇAS DIDÁTICAS: UMA LEITURA BEM PARTICULAR

*Mas quem não pode morrer
Também morre.
Quem não pode nadar
Também nada.
(Bertolt Brecht)²*

² BRECHT, B. A peça didática de Baden Baden sobre o Acordo. IN: *Teatro completo*, 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

2. AS PEÇAS DIDÁTICAS: UMA LEITURA BEM PARTICULAR

As obras comumente atribuídas ao teatro didático brechtiano, estudadas e analisadas nesse trabalho, são compostas por seis peças: *O vôo sobre o oceano* ou *O vôo de Lindbergh* (escrita em 1928/1929); *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo* ou *Baden-Baden sobre o acordo* (escrita em 1929); *Aquele que diz sim*; *Aquele que diz não* (encenadas sempre em conjunto, escritas em 1929/1930); *A decisão* (escrita em 1929/1930) e *A exceção e a regra* (escrita em 1929/1930). Essas peças encontram-se compiladas na coleção *Teatro Completo* (Brecht, 1992), nos volumes três (as cinco primeiras) e quatro (a última).

Particularmente, vejo as peças didáticas como histórias que se completam, se fundem e se relacionam de forma tensa; mantendo, entretanto, a harmonia e a singularidade próprias das obras literárias. Por esse motivo, contarei a história das peças didáticas de uma forma bem particular, de acordo com a minha leitura, a qual certamente não é a única possível diante da riqueza da obra, mas é a que vem conduzindo as indagações e os percursos dessa pesquisa.

Desde o primeiro momento que iniciei a leitura da peça *O vôo sobre o oceano*, a sensação que experimentei foi a de realmente ouvir o seguinte anúncio, que vinha do rádio:

Essa é a primeira travessia aérea do oceano feita por um homem que simboliza a coletividade; por meio de um aparelho construído nas fábricas de aviões Ryan de San Diego, em 60 dias. Esse é um vôo que ocorrerá em temperaturas e condições arriscadas, além disso há um objetivo de cumprir 3000 quilômetros sobre o Oceano Atlântico...

Noticiava-se a fabulosa travessia dos Aviadores, o ponto de partida seria a cidade de New York e a chegada em Paris. Eu ouvia a notícia do rádio com interesse, mas pensava muito mais nos Aviadores. Que fato incrível! Ser definido enquanto plural, ainda que se refira a uma só pessoa. Assim, embora o piloto seja apenas um, ele existe pelo fato de sete homens terem construído seu avião. No vôo ele não está só, voam naquele avião todos os que trabalharam para que esse feito estivesse sendo realizado e também aqueles que participarão dessa experiência.

Pensando dessa maneira é que posso afirmar a existência de pelo menos dez pessoas dentro do avião: o piloto, os sete trabalhadores, eu, você... Mas será que ele conseguirá? Será que nós conseguiremos completar esse vôo?

Volto meu olhar para a história e como se pudesse ouvir minhas dúvidas e angústias, surge o Nevoeiro e com ele a noite, o frio e as incertezas. Passam-se dez horas e a luta torna-se violenta, mas os Aviadores não retornam. Com muita raiva, o Nevoeiro chama a Nevasca, que vem impiedosa, lançando gelo e mais neve no caminho. Estamos quase desistindo e devemos retornar, nós vamos cair, sem dúvida vamos cair.

Fecho os olhos, esperando pelo pior e é isso mesmo que acontece. O Sono se aproxima do piloto, chamando-o, tentando-o e pedindo para que ele se esqueça da viagem, acomode-se no leme e feche os olhos para o indesejado.

- Não! – gritei desesperada - não durma, não durma nunca mais.

A história me dizia que ele não deveria dormir, que nós não deveríamos dormir, pois não estávamos cansados; tínhamos que continuar!

Ainda que os Aviadores acreditassem que amanhã todos ririam desse feito, essa era a batalha contra o primitivo, a fim de transformar o mundo desde sua base. Durante o vôo lutávamos contra o avião, contra a natureza e contra nós mesmos porque a exploração e a ignorância dividem a sociedade, mas a revolução as liquida. Por meio do aperfeiçoamento do avião e com o fim da miséria é que a luta contra tudo aquilo que é primitivo avançaria.

Pensando nisso, os Aviadores conversam com o motor do avião para que ele continue girando, mas as dúvidas não nos abandonam. Conseguiremos?

Nesse momento um grupo de pescadores vêem o avião, mas não acreditam que tal travessia seja possível. Assim, os Aviadores pedem informação sobre o caminho a seguir, mas os pescadores não respondem. Ora, por que eles não respondem? Por que nem sequer olham para o avião?

Na verdade, eles acreditam não ser possível que um aparelho feito de cordas, farrapos de lona e aço sobrevoa a magnitude do oceano. Portanto, sendo algo impossível, seus olhos só podem estar lhes enganando.

Mesmo assim, sem as informações dos pescadores, no dia 21 de maio do ano de 1927³, exatamente às 22:00 horas, o avião aterrissa no aeroporto de Le Bourget, próximo a Paris. Eu presenciei essa chegada, entretanto, por mais importante que ela fosse, os Aviadores não quiseram enaltecer seu feito perante a multidão que o aguardava. Os companheiros da fábrica Ryan de San Diego precisavam ser lembrados e os Aviadores

³ Charles Lindbergh foi o primeiro aviador a cruzar o Oceano Atlântico, sem escalas, de New York à Paris. Em 10 de maio de 1927 testa seu avião em um vôo entre San Diego e New York, em 20 de maio voa para a França e no dia 21 de maio desse mesmo ano aterrissa o Spirit of St. Louis próximo a Paris. No segundo dia após sua aterrissagem é condecorado na França e em 13 de junho é homenageado em New York. Charles Lindbergh nasceu em 04 de fevereiro de 1902 e faleceu em 26 de agosto de 1974 (CHARLES LINDBERGH. Disponível em: <<http://www.ponteiro.com.br>>. Acesso em 01 julho 2005).

quiseram esconder sua fraqueza natural. A única coisa que ocorria no pensamento dos Aviadores era a imagem daquilo que ainda não foi alcançado.

De repente entendi que alçar vôo também mostra o que deixamos para trás, também mostra o que não fizemos e o que poderemos fazer. Cumprir uma tarefa não significa cumprir a missão. O conhecimento e as realizações, ainda que possam conduzir a caminhos indesejados ou funções e usos não previstos, como no caso dos aviões que lançaram bombas a serviço do nazismo, não possuem o poder de impedir que outras inscrições sejam feitas no social. Muitas são as leituras e muitas são as re-leituras. Sei que ainda há muito a ser alcançado pelos Aviadores; digo, por todos nós.

Nesse momento fecho os olhos e transformo meu pensamento em palavras: “Mas nós alcançamos tanto com o passar dos anos... avanços ilimitados no campo das ciências; foram realizadas tantas pesquisas e descobertas importantes! Não nos esquecemos de nada”. Ou esquecemos?

Na tentativa de buscar respostas a essa questão, encontro logo nas primeiras páginas da peça *Baden-Baden sobre o acordo* o seguinte lembrete: *Nós nos esquecemos que o avião pode cair.*

E foi o que aconteceu, um dia desses, realmente o avião caiu. Nessa queda, especificamente, estavam envolvidos um aviador e três mecânicos. Eles estavam, agora, no nível do solo; não mais velozes e sobre nós, mas ao nosso lado e imóveis.

Na cidade em que caíram estava ocorrendo um grande tumulto, os moradores diziam que não existia mais um motivo para se voar, pois, com a pressa da partida e a

corrida por maior velocidade, os Aviadores esqueceram o nome, o rosto e o objetivo da viagem. Mesmo assim, solicitavam a ajuda dos moradores. Queriam água e um travesseiro porque tinham medo de morrer.

Conforme eu lia a história, sentia que a multidão os ajudaria. No entanto, algo começou a ressoar em suas mentes, como uma espécie de coro, formado pelas vozes interiores existentes em cada um de nós. Essas vozes instigavam: *Eles nos ajudaram? O homem ajuda o homem?*

Observei a hesitação da multidão e, depois de um tempo, também comecei a ouvir esse coro, dizendo-me que os avanços tecnológicos, as descobertas e o trabalho humano tinham sido realizados com muito esforço e inteligência, mas nem por isso o pão havia ficado mais barato. O efeito estava sendo inverso, a miséria só aumentava e os homens conviviam entre si como estranhos, apesar de serem semelhantes. Diante de mim passavam imagens de massacres, torturas e aniquilações feitas pelo homem para o próprio homem.

Saindo de meus devaneios, percebi que a multidão se aglomerava para ver um número de palhaços que falava sobre a ajuda humana, como forma de decidirem sobre qual atitude tomar. Juntei-me à multidão.

Lá estavam três palhaços, um deles chamava-se Sr. Schmitt e era um gigante muito forte, os outros dois pareciam ter medo dele. Por isso, no início, eles ficaram adulando o Sr. Schmitt, perguntando o que poderiam fazer para que ele se sentisse bem. O gigante parecia meio desnorreado naquele dia e acabou aceitando a ajuda dos companheiros quando se queixou de uma dor no pé esquerdo. Os dois palhaços sugeriram que fosse arrancado o pé que doía e assim foi feito. Entretanto, sem o apoio do pé esquerdo o Sr. Schmitt precisava

de uma bengala. A bengala foi arranjada, mas a outra perna começou a doer e, segurando o pé arrancado, o gigante deixou cair seu apoio. Os dois palhaços ofereceram a seguinte ajuda: ao invés de pegarem a bengala caída, serrar-lhe-iam a perna direita. Imediatamente o Sr. Schmitt cai.

- O senhor não consegue se levantar, Sr. Schmitt? – pergunta o primeiro palhaço.

- Não diga isso, isso me dói!

- Que o senhor não consegue se levantar mais? – fala o outro palhaço.

- Chega!!!

Para que ele não ouvisse mais o que lhe incomodava, os dois palhaços sugerem que seja retirada a sua orelha. Assim, com seus membros extraviados nos braços, o gigante começa a não suportar o peso e pede novamente a ajuda dos palhaços. Estes, gentilmente, se oferecem para aliviar o peso e arrancam-lhe o braço esquerdo.

Depois disso, o Sr. Schmitt passa a ter pensamentos estranhos e os dois palhaços resolvem serrar sua cabeça para que aquilo não ocorresse novamente. Ainda assim, o gigante não estava aliviado, pois, sem a cabeça, caiu para trás e encontrava-se deitado de costas sobre uma pedra. Os dois palhaços que o ajudaram riem ruidosamente e comentam:

- Ora, não se pode ter tudo, não é?

Assim termina o número dos palhaços. Pensando no que havia sido visto, a multidão resolve não ajudar os acidentados. A idéia que martelava em minha mente era a de que a ajuda obtida ou recusada pressupõe violência e quando essa ajuda não for mais necessária será abolida a violência.

Os acidentados, diante dessa situação, reclamam por suas vidas e não aceitam a morte. O desprendimento e o abandono fazem parte do acordo e para aceitá-lo, Aviador e Mecânicos deveriam reduzir-se à sua menor dimensão.

Confesso que essa parte da história me desestabilizou. O que é um aviador sem um avião? O cargo e o homem, a ação e o ator... Penso que abandonar é doloroso e aceitar a morte é mais difícil do que morrer.

O Aviador não aceitou o acordo e partiu. Já os Mecânicos aceitaram a morte, reconstruíram o avião e buscaram a transformação do mundo e da humanidade, sem esquecer do abandono. Eles aperfeiçoariam o motor, melhorariam a vida, completariam a verdade completada, transformariam a humanidade transformada e, ao final, abandonariam tudo isso, transformando a si mesmos, abandonando a si mesmos e seguindo adiante.

Estava próximo o final dessa peça, então, comecei a pensar o quão difícil é aceitar um acordo. Isso porque aceitar algo é também negar uma porção de outras coisas. Nossas escolhas nos levam a determinados caminhos, nos abrem algumas possibilidades, mas também restringem nosso campo de experimentações. A não opção por certas trajetórias define o próprio trajeto. É assim no trabalho científico e é assim na vida.

Esses pensamentos me levaram à história das peças *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não*. Confesso que, às vezes, sinto-me como o Menino, personagem central dessas peças. A intenção dele era buscar remédio para sua mãe doente, por isso pediu para participar de uma perigosa viagem pelas montanhas, em busca da cura. Creio que estamos sempre em busca de uma solução, formulamos problemas, levantamos hipóteses e partimos para encontrar a cura, assim como o Menino.

Entretanto, no meio do caminho, o cansaço dominou-o. Nessa mesma caminhada estavam três estudantes e um professor. E agora, o que deveriam fazer?

Na primeira história, *Aquele que diz sim*, o Menino aceita ser deixado para trás e ser jogado no vale, tal qual pregava o Grande Costume. Com muito pesar seus colegas realizam essa tarefa, ainda que já esperassem por essa aceitação.

Na segunda história, *Aquele que diz não*, o Menino não aceita ser jogado no vale e repensa o velho Grande Costume, sugerindo que fosse introduzido outro costume, o de refletir novamente frente a cada situação.

O Menino contrariou o esperado, burlou o sistema e criou uma forma de pensar diferente daquela tida como natural e comum. Isso me faz pensar naqueles resultados que encontramos e que fogem do esperado, contrariam as hipóteses e nos obrigam a refletir novamente, criando outras situações. Com o Menino pude analisar e re-pensar a possibilidade e os significados de dizer sim ou de dizer não.

Tomar uma decisão não é nada fácil. Por isso mesmo resolvi mergulhar na leitura da próxima peça: *A decisão*. Trata-se da história de quatro agitadores políticos que decidem sacrificar um de seus companheiros, o Jovem Camarada, para que a revolução não chegasse ao fim. O objetivo era a propagação dos ensinamentos dos clássicos do comunismo, para que a classe oprimida tomasse consciência de sua situação e saísse da ignorância, experimentando a revolução.

Vivenciei junto ao Jovem Camarada sua avidez em mudar a situação, a qualquer custo. Ele resolvia problemas imediatos, mas esquecia-se de proporcionar ferramentas para

a continuidade das soluções de problemas maiores. Não sei se a morte dele era o único caminho possível, mas se a encararmos como uma metáfora, acredito que ele passou por uma aprendizagem política, trilhou um caminho árduo e se re-estruturou, não pela soma de ensinamentos, mas pela construção de algo novo.

A decisão de transformação e construção do novo é o que significou, para mim, a leitura dessa peça. Não existe o imutável, ainda que tudo pareça comum e natural, sempre é possível admirar-se e estranhar-se. Toda a regra tem exceção, mas o mais interessante é quando a exceção nos leva a questionar aquilo que é regra. E é exatamente isso que li e que narrarei na última peça didática, intitulada *A exceção e a regra*.

No início da história somos convidados a participar de uma expedição, feita por dois explorados e um explorador. Atravessavam o deserto um rico Comerciante e seus empregados, o Guia e o Cule. Enquanto o primeiro tinha pressa em fechar um importante negócio, os outros dois queriam ganhar seu sustento e voltar para casa. Posicionei-me ao lado deles e comecei o percurso.

No meio do caminho o Comerciante despede o Guia, pois percebe que este não agiria com crueldade em relação ao Cule. Assim, o explorador resolve cuidar sozinho do carregador, obrigando-o a levar as bagagens com maior rapidez. O Guia explica o caminho para o Cule e lhe dá em segredo seu próprio cantil com água, para o caso do Comerciante fazer o companheiro passar por privações.

É exatamente isso que ocorre. O Comerciante maltrata o empregado durante toda a trajetória e ainda fica pensando que os empregados sempre reclamam demais: *“Imagine! O Cule quebrou o braço, pois eu o obriguei a atravessar o violento rio carregando pesadas*

bagagens... mas não foi culpa minha. Por que essa gente é tão maldosa? O braço quebrado incomoda a ele menos do que a mim porque para essa gatinha não importa estar inteiro ou mutilado, não enxergam nada mais do que a beira do prato!”

Presenciando toda essa cena eu não pude me conter e gritei:

- Que injustiça!

Mas o Cule não me ouvia, continuava armando a barraca e cumprindo seu dever.

No dia seguinte, o Cule não conseguiu identificar o caminho que o Guia havia ensinado e por isso sofreu agressões físicas e teve retirado seu cantil de água. Nessa mesma noite, o empregado só pensava em contar ao patrão que tinha outro cantil, dado pelo Guia, para que ambos não morressem de sede e para que ele não apanhasse mais. Dirigiu-se, então, ao Comerciante e estendeu-lhe o cantil.

Entretanto, o patrão estava muito desconfiado. Vendo o empregado aproximar-se com alguma coisa nas mãos, pensou logo se tratar de uma pedra e pegou rapidamente seu revólver. Que triste fim estava reservado ao Cule! Eu presenciei sua queda. Como se fosse em câmera lenta, ele caiu no chão, enquanto continuava oferecendo ao seu algóz o cantil com água.

Pergunto: “Qual seria a regra? Ajudar quem te maltrata ou vingar-se? Então o patrão tinha razão? O Cule foi apenas uma exceção?”

No julgamento do Comerciante foi essa a explicação:

- Como o patrão poderia desconfiar que o empregado iria lhe oferecer um cantil quando o mais provável era uma atitude de vingança? Na verdade, a vítima foi o próprio

Comerciante! No regime por nós criado a humanidade é exceção, quem se esquece disso é um tolo. O Comerciante agiu em legítima defesa e por isso será absolvido. A família do Cule nada tem a reclamar, já que o Comerciante também saiu lesado por não ter fechado seu negócio. Caso encerrado. – sentenciou o Juiz.

Dessa forma, a regra foi seguida e não houve espaço para a exceção. Esse é, portanto, o fim da história de um explorador e dois explorados. Mas será realmente o fim da história? Posso jurar que essa história continua sendo vivida, diariamente.

Com esse pensamento fecho a página da última peça didática. A narrativa a que me propus se encerra aqui, no entanto, as indagações e os pensamentos que elas despertam não me abandonam. Pelo contrário, impulsionam mais fortemente minhas buscas...

PEÇAS DE BERTOLT BRECHT: POR QUE DIDÁTICAS?

*No que não é de estranhar
Descubram o que há de estranho!
No que parece normal
Vejam o que há de anormal!
No que parece explicado
Vejam quanto não se explica!
E o que parece comum
Vejam como é de se espantar!
(Bertolt Brecht)⁴*

⁴ BRECHT, B. A exceção e a regra. IN: *Teatro completo*, 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.

3. PEÇAS DE BERTOLT BRECHT: POR QUE DIDÁTICAS?

Para além de minhas incursões pelas peças proponho-me a buscar os significados e os propósitos das peças didáticas, estudados e analisados por diversos autores, inclusive pelo próprio Brecht. Esses estudos mostram que a definição e a concepção da didática nas peças não pode ser compreendida pelo conceito estrito da palavra, simplesmente como uma técnica que dirige e orienta a aprendizagem; nem como a definição clássica, expressa por Comênio (1985), de que a didática seria a arte de ensinar tudo a todos.

Essas peças podem ser consideradas como possuidoras de um caráter pedagógico, no entanto, existe o objetivo maior de desenvolver um pensamento crítico-reflexivo. De forma diferente, os teatros de outras épocas também poderiam ser classificados como pedagógicos; as tragédias gregas, por exemplo, que eram uma forma pedagógica de garantir a ordem social da época pela educação dos valores vigentes.

Assim, a aproximação do teatro como um meio pedagógico, com fins de educar o indivíduo para que este assuma seu papel na sociedade, pode ser vista em diversas fases históricas: no teatro didático do séc. XVI (desenvolvido em colégios), no drama escolar humanista (surgido com a Reforma), no Protestantismo ou na Contra-reforma, com os jesuítas.

Entretanto, Brecht escreveu as peças didáticas com um objetivo pedagógico bem diferente daquele encontrado nas peças teatrais desenvolvidas ao longo da história. Isso porque suas peças aspiram o desenvolvimento de um espírito crítico, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conceitos; tratam de questões práticas, referentes aos

princípios básicos e fundamentais das relações humanas; bem como os problemas vivenciados no cotidiano. A possibilidade de reflexão, nessas peças, vem do questionamento da realidade e da própria existência humana; acontece à medida em que o indivíduo percebe-se como parte integrante de uma determinada classe social, percebendo também que as relações existentes no meio encontram-se determinadas pela própria organização social do trabalho e pelo sistema político vigente.

Dessa maneira, as peças didáticas ultrapassam o mero caráter técnico, podendo ser definidas, em linhas gerais, como textos narrativos e descritivos que objetivam inspirar a diversão (*Unterhaltung*), aliada ao questionamento da existência humana e o ensino (*Belehrung*) de princípios morais e éticos, em um contexto social e histórico definidos. Incitam o pensamento e a reflexão crítica, buscam a transformação social e apóiam-se na máxima de que “fazer é melhor do que sentir” (BORNHEIM, 1992, p. 185), revelando que o princípio norteador das peças didáticas encontra-se na *ação*.

O vínculo entre a didática das peças e os princípios morais e éticos objetiva uma ênfase pedagógica para um novo projeto estético, segundo o qual a moral existe para o homem, nunca o inverso (PASTA JÚNIOR, 1986). Nesse contexto, o aspecto didático e as aprendizagens desenvolvidas podem ser vistos como uma vivência do pensamento dialético ou como exercícios que estimulam um debate orientado, não imposto (PEIXOTO, 1981).

Ainda que todo o teatro de Brecht possua um caráter conscientemente pedagógico, o aspecto didático de suas peças torna-se visível quando há o objetivo de pôr em questão conceitos e desenvolver reflexões. Os atores das peças didáticas não atuam como profissionais, mas sim como autores de sua própria aprendizagem (BORNHEIM, 1992).

A origem dessas peças pode ser explicada pela influência que Brecht recebeu de Piscator, assim como a origem de seu teatro documento e teatro épico.

As idéias de Piscator, que acabaram servindo de base para alguns dos principais pressupostos das peças didáticas, referem-se à politização das peças teatrais, ao caráter prático e propagandístico do trabalho cênico e ao papel de representação da massa popular através do teatro. A fonte para essas idéias pode ser encontrada no teatro de Meyerhold e Tairov. Assim, a dimensão pedagógica do teatro de Piscator baseava-se em fazer política, pelo envolvimento do indivíduo com a sociedade ou com sua função social. Os conflitos do homem eram conflitos com a sociedade e nunca consigo mesmo ou com Deus. As peças deveriam ser vistas como manifestos conscientes contra o sistema capitalista vigente, ou seja, as peças constituir-se-iam em formas de se fazer política. O homem era visto como um ser político, situado sócio-econômico-histórico e culturalmente, cabendo ao teatro promover o conhecimento da tese marxista, para que esta possibilitasse uma participação efetiva do proletariado no processo de transformação do meio. O teatro ultrapassaria seu caráter dramático e a peça seria efetivamente didática (PISCATOR, 1968). Dessa forma, o termo e as concepções desse autor acerca das peças com valor didático (Lehrstück), foram sendo adotadas e incorporadas ao teatro brechtiano.

Entretanto, apesar de Piscator ter sido por muito tempo companheiro de trabalho de Brecht e seu mestre no estudo da concepção marxista, começaram a aparecer diferenças de pensamento entre esses dois autores, por volta de 1926. Com isso, Piscator e Brecht foram desenvolvendo algumas divergências básicas, apontadas por Bornheim (1992, p. 133):

- Piscator acreditava que o teatro político, o teatro didático e o teatro épico deveriam ser vistos como sinônimos. Já para Brecht, o teatro didático utilizava-se do elemento

político, pois se realizando uma espécie de reflexão política, proporcionava-se maior conscientização da realidade social aos cidadãos. O teatro épico era mais amplo e suas técnicas confundiam-se com a própria complexidade do fenômeno artístico e teatral; o épico deveria conter o didático e o político;

- Piscator apresentava uma certa aversão ao teatro visto como arte, pois essa posição era tida como fora da realidade, alienada. Era favorável ao teatro popular, ou seja, ao teatro político. Já para Brecht, havia um objetivo mais amplo, que ultrapassaria a propaganda política: fazer arte literária. Esta se expressava nos palcos pelos conceitos e conhecimentos marxistas, assim, incorporava e utilizava a literatura nos textos das peças didáticas.

Essas diferenças tiveram, no entanto, um resultado positivo, pois permitiram que o trabalho desses dois autores se complementasse. Peixoto (1981) aponta que isso possibilitou uma abordagem mais abrangente, na busca da formulação de um "teatro que revisa – planeja – transforma propostas e conceitos em busca de uma identidade ideológica produtiva, centrada no materialismo dialético" (p. 79).

Dessa forma, ainda que as idéias de Piscator tenham influenciado as concepções e proposições das peças didáticas, estas acabaram adquirindo conotações mais profundas. Isso pode ser explicado pelo acréscimo de novas idéias, pela ampliação de possibilidades e pelas influências oriundas do próprio contexto que marcou a produção dessas peças.

3.1. Lugar de produção das peças didáticas: seus objetivos e fundamentos

É possível perceber que as peças pertencentes ao teatro didático de Brecht foram escritas no final dos anos 20 e início dos anos 30; época em que ocorriam grandes

mudanças no cenário mundial. Na Alemanha, especificamente, Hitler começava a estabelecer sua liderança no poder, propagando o nazismo como uma nova ordem social. Os socialistas e os comunistas não entravam em acordo e dividiam a esquerda; entretanto, Brecht e outros intelectuais acreditavam na necessidade de uma frente única como forma de vencer o nacional - socialismo. Enquanto isso, a direita organizava ataques a várias peças teatrais, queimava livros considerados subversivos e proibia a exibição de diversos filmes ao público, considerando-os uma ameaça à segurança do Estado. Brecht não escapou a esses ataques, perdeu sua cidadania e teve confiscado todos os seus bens, permanecendo exilado por cerca de quinze anos.

Quase todo o teatro brechtiano pode ser entendido, de acordo com Peixoto (1974), como uma negação do mundo hitleriano. Com relação às peças didáticas, isso pode ser percebido pela exposição de comportamentos e atitudes que revelam a opressão e as contradições inerentes a um sistema político-econômico estruturado pela desigualdade.

Os objetivos dessas peças encontram-se diretamente relacionados às possibilidades de interferência na organização social do trabalho, em uma sociedade fundamentada na diferença de classes. Evidencia-se que o ser humano, apesar de se constituir numa pessoa única e particular, pertence a uma classe social e obedece a certas leis dessa sociedade, de acordo com as relações de produção que ocupa. Além disso, os textos didáticos proporcionam espaço para a crítica e a reflexão, incitando possibilidades de transformação social. Assim, as peças didáticas ampliam o olhar dirigido ao sistema vigente, abordando os conflitos estabelecidos entre homem-homem e homem-meio; estudam os movimentos

humanos, responsáveis pelo funcionamento e condução das relações historicamente estabelecidas, com o intuito de propor intervenções e mudanças.

Para Moniz (1983), as peças didáticas enfocam a alienação do homem com o intuito de que seja realizado um processo de desalienação por meio da arte. Dessa forma, reproduzia-se a sociedade vigente para depois criticá-la, com o objetivo de poder transformá-la.

Idéia semelhante é encontrada nos estudos de Pasta Júnior (1986), quando este afirma que Brecht utilizava-se de fatos passados como meio de aprendizagem, tendo sempre o intuito de superá-los, visando a luta e a mobilização social.

De acordo com Peixoto (1981), Brecht propunha, por meio das peças didáticas, a capacidade de reflexão crítica, com o intuito de levar os indivíduos a um processo de transformação social em conjunto com forças populares e revolucionárias. Essas peças permitiriam o desenvolvimento de uma postura crítica contra as ideologias reacionárias e idealistas, despertando a razão e a consciência de classe do proletariado por meio da prática, da atuação. Assim, a mobilização, a partir da crítica, provinha dos subsídios oferecidos pelas peças didáticas à classe proletária, na sua luta consciente pela transformação social.

Segundo Bornheim (1992), Brecht buscava também a supressão do “público bem treinado, que se constituía como objeto passivo perante um sujeito ativo (peça teatral)” (p.200). O público sempre foi visto por Brecht como a própria finalidade do teatro, no entanto, se fosse impossível mudar o público burguês que assistia às suas peças (preocupado apenas em se divertir e esquecer dos problemas do mundo externo) deveria ser

inventado um novo público. Se essa invenção não fosse possível, Brecht sugeria que a própria idéia de público fosse suprimida. As peças didáticas instalavam-se, dessa maneira, no âmago da dicotomia sujeito-objeto, visando a abolição de um dos seus termos, o objeto passivo.

Assim, diante das idéias expostas, é possível perceber que a produção das peças didáticas encontra-se pautada, fundamentalmente, em cinco aspectos:

- Intenção política situada e marcada pelo contexto vivido por Brecht nos fins dos anos 20 e início dos anos 30;
- Posicionamento do ser humano como centro das discussões, assim como suas relações entre pares e o meio social;
- A arte como um meio, uma possibilidade e um caminho para desenvolver o pensamento;
- Finalidade de pôr em ação a reflexão da própria condição humana pelo homem, situado no tempo e no espaço social;
- Mudança na concepção de público: necessidade da invenção de um novo ou da supressão da própria idéia de público (objeto passivo).

Quanto a esse último aspecto, Bornheim (1992) acreditava existir uma certa ingenuidade misturada a esse radicalismo de supressão do público, pois a questão maior seria lidar com a dicotomia vigente, não supondo em momento algum que ela já estivesse liquidada. A supressão de um dos seus termos poderia levar a uma redução da possibilidade do exercício teatral a um grupo restrito.

Entretanto, esse autor afirma também que a idéia de supressão do público acabava explicitando a essência e a base dessas peças, que não é a representação para o outro, mas a própria ação do ator, só aquele que age será transformado; como o público só sente, sua presença não é importante, o foco são os atores. Todos deveriam participar das peças didáticas de alguma forma e não somente assistí-las.

Nesse ponto teve início uma espécie de reversão, que se expressa na mudança da concepção de público, e isso se constituiu em um dos principais fundamentos das peças didáticas. Ainda que mais tarde, em um período conhecido como a segunda fase do teatro didático, Brecht tenha reformulado o radicalismo inicial de supressão do público, situando-o como parte integrante do teatro, este não era componente essencial. Brecht passa a realizar a formação de um novo público, pois os textos didáticos buscavam também alcançar a construção de um espírito crítico por parte desse público, arrancando-o de sua passividade.

Com isso, pode-se perceber que as idéias inerentes às peças didáticas têm como objetivo despertar o espírito crítico daqueles que vivenciam o texto, e, ao mesmo tempo, discutem o conteúdo social de suas interpretações. A formulação das peças didáticas estruturava-se, portanto, em um teatro que não necessitava prioritariamente do público tradicional. As peças poderiam exercer sua função didática quando nela se atuasse, pressupondo-se a participação de todos, ou seja, quando o público deixasse de assistir passivamente e tomasse parte do processo de aprendizagem (ao mesmo tempo atuante e espectador de suas ações) ou quando o leitor dessas peças se tornasse ator/autor do texto.

Na pesquisa realizada por Koudela (1995) com as peças didáticas, fica quase palpável essa visão do texto como o móvel de ação, o pretexto e o ponto de partida da crítica pela discussão. Para a autora, o texto possui a função de desencadear essa discussão, não transmitindo o conhecimento por si próprio, mas provocando esse processo, proporcionando meios para que esse conhecimento seja atingido. O texto se volta para a ação (o ato, o fazer, o praticar) através da qual os indivíduos investigam, propõem e vivenciam. Assim, as peças didáticas possibilitam o desenvolvimento da reflexão, da análise, a vivência de conceitos e a aprendizagem (construção) de novas idéias.

No entanto, permanece a dúvida se isso ocorre pelos temas (conteúdo) que os textos das peças abordam; pela sua estrutura e proposta (forma); por meio das leituras que os sujeitos realizam (no intuito de transformar seus textos em ação); ou seria pelo conjunto de todos esses itens? Essa é uma questão que será retomada no próximo capítulo.

Outro fator a ser considerado é que as peças propiciariam a reflexão dos fundamentos e concepções que embasam a prática do homem. Prática entendida aqui enquanto conduta, atitude, crenças, valores, formas de pensar e agir; referindo-se, portanto, à prática da própria vida cotidiana, de um modo geral, ou às ações mais específicas, como a prática pedagógica no processo de alfabetização, por exemplo. Abarcando esse sentido da prática, é possível pensar em um estreitamento, um fortalecimento das relações entre as peças didáticas e as concepções que subsidiam a práxis pedagógica em alfabetização? Que utilizações podem ser feitas dessas peças e quais outras se abrem como possibilidade?

Para Brecht, as peças didáticas eram um meio de serem conquistadas diversas causas da humanidade, uma forma de luta contra a opressão e a desigualdade social e uma

possibilidade de exercício do pensamento pela arte. Dessa forma, ele não propunha soluções imediatas, buscando, antes, oferecer dados e instrumentos ao público/leitor para que este fosse conduzido a compreender a realidade, sempre concreta e definida historicamente. Esse uso das peças parece revelar-me a possibilidade de oferecer a leitura das mesmas aos professores que alfabetizam, no intuito de ampliar as possibilidades de se pensar a função didática dessas peças. A leitura também pode ser compreendida, nesse contexto, como um princípio de ação, de movimento.

Brecht desenvolvia essa função didática por meio da reflexão crítica, desencadeada pela vivência das peças, as quais se constituíam em tentativas de reformulações na filosofia política e no comportamento ético dos homens. Para alcançar esse intento, suas obras foram alimentadas principalmente, nas palavras de Peixoto (1974, p. 13), por um “consciente e livre engajamento político (...) num mundo em que ser bom seria ajudar a perpetuar o mal, num mundo que é preciso transformar com urgência. E com violência se necessário”.

Em cada peça são abordados temas que incitam o debate e o pensamento, sendo que a proposição desses temas também remete à idéia dos *princípios didáticos*. Estes propiciam a reflexão dos indivíduos sobre suas próprias ações e escolhas, além de levá-los ao estranhamento de tudo o que é visto como natural e cotidiano no meio social. Dessa forma, as peças acabam exercendo a função didática por meio de seus textos, que são quase teoremas políticos (racionais); pela exaltação e discussão do progresso tecnológico-científico utilizado pela humanidade; bem como pelos apontamentos dos conflitos existentes entre o homem e o meio social. A concepção que perpassa a formulação de toda peça didática é a de que cada frase ou poema que a compõe, escritos de forma objetiva e

direta, constitua-se em argumentações e pequenas lições inerentes a uma reflexão social mais ampla.

O ensinar e o aprender, para Koudela (1995), ocorrem pelo jogo dialético do raciocínio, quando se é, ao mesmo tempo, atuante e participante do processo de conhecimento. A interação entre os sujeitos nesse contexto é fundamental, pois é por meio dela que os princípios didáticos propiciam reflexões das atitudes e dos gestos, assim como das concepções que os fundamentam.

Assim, Brecht alterou, profundamente, a função e o sentido social do teatro por meio da arte didática, vista como processo de criação coletiva e como arma de conscientização e politização, destinada a ser não só divertimento, mas, sobretudo, condição específica para momentos de reflexão, verdade, lucidez, espanto e crítica (PEIXOTO, 1974).

Diversos autores que estudaram profundamente suas obras compartilham da idéia de que Brecht utilizou seu teatro didático como um meio de conscientização da humanidade, propiciando estratégias contra a ideologia individualista e totalitária da classe dirigente, desnudando as contradições e instrumentalizando a ação e a transformação social. Cito aqui algumas contribuições desses estudos.

Segundo Birraque (1975), em sua pesquisa, um dos conceitos-chave do teatro brechtiano é a luta de classes pelas camadas oprimidas e que a apropriação de suas obras permitiria desvendar a engrenagem social e a ideologia que a sustenta. Malnic (1980) faz um estudo sobre a recepção de Brecht no Brasil, analisando peças, composição teatral, poesia, prosa, obras teóricas, trabalhos acadêmicos referentes a esse autor em diferentes

áreas (Letras, Filosofia, Artes), livros e artigos relacionados, apontando contribuições e críticas, evidenciando também a existência de uma intenção didática em toda a obra brechtiana. As peças didáticas são vistas como a expressão de uma linguagem que não é apenas um meio de comunicação de idéias, mas um objeto em si, com objetivos próprios de transformação e reflexão. Boal (1980), com seu trabalho sobre as teorias poéticas, analisa os caminhos trilhados pelo teatro e as mudanças de concepções em seu desenvolvimento, situando Brecht como um autor fundamental na conversão da idéia de personagem como sujeito absoluto para personagem como objeto, ser social, determinante do pensamento, transitório, passível de mudanças em si mesmo e no mundo que o cerca. Carvalho (2001) traz a idéia de Brecht sobre a importância da participação do espectador como meio para a transformação do teatro, como o outro que exige o diálogo, que formula juízo próprio dos sentidos, que aceita o convite da peça provocado pela ação, pelo texto e pela troca.

Uma outra idéia presente no teatro brechtiano, que repercutiu na concepção das peças didáticas e na ação de feitura das mesmas, era a de que nada seria definitivo. Brecht reescreveu grande parte de suas peças didáticas. Isso mostra um diálogo profundo do autor com a própria produção. A reescrita é feita em função das leituras e interpretações que o autor acompanha e realiza; além disso, a própria idéia de *objeto inacabado* encontra-se inerente às proposições das peças didáticas, já que diferentes atores geram diferentes possibilidades de representação. Assim, esse aspecto do *inconcluso* é inerente à relação que o autor estabelece com a própria produção, situada na relação desenvolvida entre os leitores e suas peças. Um exemplo disso ocorreu com a peça didática *Aquele que diz sim*. Nesse texto, um garoto renuncia a si mesmo e à sua vida a favor dos interesses coletivos. Houve

muitas discussões sobre essa peça, sendo contestada por integrantes da esquerda e aceita por escolas religiosas, como um apelo à obediência, à disciplina, à abnegação e ao auto-sacrifício. No entanto, Brecht afirmou que essa peça objetivava apenas incitar a discussão e não visava ensinar regras de conduta religiosa.

Assim, escreveu, como forma de gerar mais debate, outra peça didática (simetricamente oposta quanto ao encaminhamento final) intitulada *Aquele que diz não*. O relato desse episódio dá a conhecer seu pensamento sempre ágil, contraditório e dialético, ao mesmo tempo em que cria uma situação de desestabilização do pensamento. No entanto, uma versão não substitui a outra, são apresentadas em conjunto; assim, em que uma complementaria a outra?

Os estudos vêm apontando que os escritos de Brecht visavam, sobretudo, a construção de uma nova sociedade, a qual viria substituir o velho e ultrapassado sistema capitalista, ou seja, a construção do socialismo real. Para ele, as obras deveriam ser alteradas em função das necessidades surgidas historicamente, e a mesma idéia se aplicaria ao próprio sistema social vivido pelos homens. Isso porque história e utopia eram vistas como faces da mesma moeda, sendo instrumentos imprescindíveis para que o processo de transformação fosse possível. Para alcançar esse intento, Brecht recorreu às reflexões críticas, materializadas pelas peças inerentes ao seu teatro didático.

Dessa forma, a busca do socialismo e do fim do capitalismo constituía-se numa difícil e árdua luta cotidiana, a qual necessitaria, fundamentalmente, de ações e tomadas de decisões. Brecht defendia, sem sombra de dúvida, um teatro que fosse muito além do simples reconhecimento do mundo, buscando, assim, um teatro que o compreendesse e o

transformasse continuamente. Nas peças didáticas estavam os instrumentos para alcançar esses objetivos, pela proposta que remetia a uma constante movimentação do pensamento.

Brecht pode ser definido, em linhas gerais, como um espírito lutador, cheio de contradições e resistências, possuindo pensamento opositor-combativo em relação ao sistema sócio-político-econômico e ideológico estabelecido (PEIXOTO, 1974). Suas peças defendiam a existência de um teatro baseado nos ideais marxistas, situado no interior de uma sociedade capitalista, com o intuito de criticá-la e transformá-la.

A intenção didática das peças se expressa por meio de uma estrutura simbolizada pelas máscaras utilizadas pelos atores (evitando as expressões faciais), pelos gestos simbólicos, pela interpretação consciente do texto, pela palavra (falada) e pelo canto (corais). Quanto a este último, possuía a função de discutir a ação da peça, visando generalizá-la para que fosse possível a passagem do individual para o universal. De acordo com Bornheim (1992), o coro concentrava grande parte da força pedagógica inerente às peças didáticas, sua função servia como um convite para a formação de opiniões, uma espécie de apelo à consciência. O intuito era levar o atuante a (re) formular maneiras de agir, atitudes e falas valorizadas ou não socialmente; como uma espécie de revisão do papel social exercido por cada um.

Retomando as idéias organizadas nesse capítulo, é possível perceber que as peças didáticas foram recortadas do teatro brechtiano, o qual possui em sua totalidade um fio condutor político-pedagógico, para se tornarem *objeto de estudo* dessa pesquisa. Pelo levantamento das idéias desenvolvidas por diversos autores, e do próprio Brecht, foram explicitados os objetivos e proposições dessas peças, bem como o porquê delas serem

didáticas. Assim, reúno os elementos que as tornam didáticas em alguns *princípios didáticos*, pautados em:

- Posturas (enquanto formas de condução e formas de apresentação) – expressam a própria encenação, recursos, técnicas e vivência das peças pelos atores/participantes, além da leitura/discussão e do ato de colocar o texto em movimento por esses atores/participantes;
- Conteúdo textual – traduzido pelas situações que são criadas e que obrigam os atores/participantes a tomarem posição, assim como pelos temas abordados nas peças;
- Forma – evidenciada pela escrita objetiva e direta do texto.

É possível perceber que os princípios didáticos não se referem somente aos temas das peças, pois remetem ora ao conteúdo, ora à forma, ora à técnica. Esse fato pode gerar dúvidas, tornando-se necessário esclarecer o papel de cada um desses termos na relação estabelecida entre eles.

No capítulo a seguir, saio em busca da compreensão dessa interconexão conteúdo, material e forma, que foi se estabelecendo no estudo das peças didáticas, gerando dúvidas, orientando caminhos. Para isso recorro a Bakhtin.

Antes, porém, retomo meu objeto de estudo, articulando algumas considerações que envolvem outros atores nesse trabalho. Os componentes que venho apontando, expressam a intenção didática nas peças; entretanto, além dos gestos, da fala, da função dos corais e da interpretação dos textos, que outros elementos podem ser vistos e utilizados como base para a reflexão do processo de alfabetização? Tendo em vista as proposições e intenções dessas

peças, é possível pensar que o estudo de seus textos e dos princípios didáticos que os compõem, quando discutidos entre pesquisadora e professoras alfabetizadoras, poderiam proporcionar uma oportunidade de interação para a reflexão da práxis pedagógica? Como pensar uma relação entre autores-atores no ato artístico de encenação de uma peça teatral e no ato de construção da alfabetização?

Essas questões que vão sendo formuladas, para além de buscarem respostas, intencionam instigar o pensamento e descobrir possíveis relações entre as peças didáticas, as concepções e os modos de pensar e fazer que embasam a práxis pedagógica de educadores comprometidos com o processo de alfabetização.

CONTEÚDO, MATERIAL E FORMA NAS PEÇAS DIDÁTICAS: UM ESBOÇO TEÓRICO

*Que metro serve
para medir-nos?
Que forma é nossa
e que conteúdo?
Contemos algo?
Somos contidos?
Dão-nos um nome?
Estamos vivos?
A que aspiramos?
Que possuímos?
Que relembramos?
Onde fazemos?*

(Carlos Drummond de Andrade)⁵

⁵ ANDRADE, C.D. Claro enigma. Rio de Janeiro: Record, 2ª edição, 1991.

4. CONTEÚDO, MATERIAL E FORMA NAS PEÇAS DIDÁTICAS: UM ESBOÇO TEÓRICO

No ensaio *O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária* Bakhtin (1990) desenvolve seus estudos orientando-se para uma análise metodológica dos conceitos e problemas da poética por meio de uma estética sistemático-filosófica e geral. Num diálogo intenso com conceituações marcantes em seu tempo, o autor aponta para a dificuldade de se construir uma ciência sobre um determinado domínio da criação cultural, ao mesmo tempo em que é mantida a complexidade e originalidade do objeto, além disso, critica os representantes do método formal ou morfológico, pois esses opunham a ciência da arte à estética filosófica científica. Destaca também que a independência pretendida pela poética não reside na construção de uma ciência de cada arte em particular, como se fosse independente do conhecimento e da acepção sistemática da singularidade estética na unidade da cultura humana. Para ele, a arte encontra sua autonomia por meio da participação e definição recíproca na unidade da cultura. O ato cultural tem seu lugar nas fronteiras, no relacionamento e na orientação estabelecida pela participação nessa unidade da cultura, que é composta pela criação (arte), pela ética/valores (filosofia) e pelo conhecimento (ciência).

As peças didáticas podem ser vistas, assim, enquanto arte, definidas pela esfera dos valores (moral, ética) e do conhecimento, expresso no exercício do pensamento, na reflexão e na crítica. Sua compreensão e estudo necessitariam de uma visão da obra de arte como um todo, em sua singularidade e significação estéticas. No entanto, uma visão pela estética material – alvo de crítica do autor - não contempla essa amplitude, pois compreende a

forma artística como forma de um determinado material. Se a forma se reduz a isso, ignora-se, nas palavras de Bakhtin (1990, p.19), “a tensão emocional e volitiva da forma”, sua capacidade de expressar uma certa relação axiológica, do autor e espectador, uma relação ativa que vai além do material.

Se pensarmos o material das peças enquanto palavras, como justificativas, afirmações ou negações, seria possível considerá-las como obra de arte, como providas de um caráter revolucionário e, portanto, didático? Creio que não. O material das peças vai além das expressões lingüísticas, liga-se e orienta-se às idéias e aos valores que ultrapassam seu material, possuem intencionalidade e seu conteúdo propicia interpretar a forma de maneira mais substancial (BAKHTIN, 1990, p. 21). O material configura-se como enunciados que não são neutros, que remetem a unidade de conceito, de prática de vida, da história, do caráter de um indivíduo, etc.

Os conceitos-chave trazidos pelo estudo de Bakhtin são: o objeto estético arquitetônico, que remete ao conteúdo; uma formação estético-singular que na poesia (nas peças) é realizada com a ajuda da palavra, e que é extra-estético à obra, que remete ao material; e a organização composicional do material, que remete à forma. O primeiro refere-se ao conteúdo da atividade de contemplação regida por um conceito sobre a obra de arte; o segundo é a compreensão desse objeto em sua singularidade e estrutura artística, uma análise da estrutura da forma independente do objeto, e o terceiro possui um fim definido, compreendendo a estrutura da obra pelo método teleológico como realizando um objeto estético. Essas idéias nos levam a considerar que existe uma articulação entre o objeto estético – a apreciação - e a obra exterior – o objeto material - bem como ligações

intrínsecas no objeto e no interior da obra, entretanto, todas essas articulações possuem um momento próprio e definido, que é o momento de realização da obra, pelo autor.

Voltando o olhar para as peças didáticas esses momentos não se encontram totalmente definidos, pois o conceito que rege o conteúdo de sua contemplação e o que permite compreendê-la em sua singularidade artística é o que torna possível sua realização enquanto objeto estético, ou seja, enquanto forma composicional. A distinção de forma arquitetônica e forma composicional é feita por Bakhtin (1990, p. 25):

As formas arquitetônicas são as formas dos valores morais e físicos do homem estético, as formas da natureza enquanto seu ambiente, as formas do acontecimento no seu aspecto de vida particular, social, histórica, etc.; todas elas são aquisições, realizações, não servem a nada, mas se auto-satisfazem tranquilamente; são as formas da existência estética na sua singularidade.

As formas composicionais que organizam o material têm um caráter teleológico, utilitário, como que inquieto, e estão sujeitas a uma avaliação puramente técnica, para determinar quão adequadamente elas realizam a tarefa arquitetônica. A forma arquitetônica determina a escolha da forma composicional: assim, a forma da tragédia (forma do acontecimento, em parte, do personagem – o caráter trágico) escolhe a forma composicional adequada – a dramática. Naturalmente, não é por isso que se deva concluir que a forma arquitetônica existe em algum lugar sob um aspecto acabado e que pode ser realizada independente da forma composicional.

Assim, as peças didáticas são formas composicionais, que organizam diálogos e situações, permitindo a realização da função didática inscrita no objeto; mas são também formas arquitetônicas, pois são e propiciam o acontecimento, expressam sua singularidade que é, ao mesmo tempo, a ação-contemplação da obra, constituem-se como formas de valores do homem, como formas da natureza, como formas de acontecimentos da vida em seus aspectos particular, social, cultural, histórico, político e econômico. A forma é material, realizada e ligada a ele, mas é também valor, proporcionando lugares além dos limites da obra vista como fato ou coisa. Isso implica em considerar o conteúdo, aquilo que

será abordado e seu sentido; no caso das peças, podemos considerar que o conteúdo se orienta pelos temas que são propostos.

O sentido e a significação de uma obra de arte são vistos, segundo Bakhtin (1990), *na e por meio da* relação estabelecida com a unidade da cultura (arte, ética/valores e conhecimento), em uma “determinação recíproca, tensa e ativa com a realidade valorizada e identificada pelo ato. (...) A obra é viva e significante do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo e significante” (p.30).

Esse aspecto mostra as possibilidades de leituras e apropriações do conteúdo das peças didáticas, em sua relação com a realidade. Já que seu sentido liga-se ao ato, na unidade cultural, existem tantas formas de leitura quantas forem as representações sobre a realidade. Aliás, as próprias peças expressam uma visão do real, propõem uma apreciação determinada dessa realidade, mas é apenas no ato que se concretizam os pressupostos dessas peças, é na ação que se manifestam seus sentidos e significados. A visão de uma obra de arte que ocupa posição autônoma em relação à realidade do conhecimento e do ato ético (valor) não pode ser aplicada às peças didáticas, pois essas cumprem sua função justamente ao serem colocadas em prática, na relação com o conhecimento e os valores (campo da ética), no *fazer* daquele que se posiciona como ator-autor das peças.

O conteúdo de um objeto estético, para Bakhtin (1990), é o elemento ético-cognitivo, é a realidade do conhecimento e do ato estético, que identifica e avalia esse objeto, submete-se a uma unificação concreta e intuitiva, a um isolamento e concretização por meio de um determinado material. Dessa maneira, o conteúdo representa “o momento constitutivo indispensável do objeto estético, ao qual é correlativa a forma estética que, fora dessa relação, em geral, não tem nenhum significado” (p. 35).

Isso ocorre com os temas das peças didáticas, voltados ao homem e sua relação entre pares e meio social. O significado e a função didática das peças não se encerram na abordagem dessa temática; a forma como isso é feito é que lhe confere sentido. A originalidade está em como e de que formas esse conteúdo se relaciona à unidade cultural e como ele representa a realização dos propósitos e intenções das peças didáticas. Essa relação forma e conteúdo torna-se condição *sine qua non* para a existência dessas peças. É possível considerar, portanto, que o conteúdo se realiza nas peças ao mesmo tempo em que se é ator e espectador, nunca em momentos isolados, como ocorre com outras obras de arte.

A relação das peças didáticas com os aspectos cognitivos e éticos, ocorrida na realização de seu conteúdo, permite evidenciar sua participação na unidade cultural, fazendo com que seja possível reconhecer seu objetivo de conscientização, de desenvolvimento da reflexão-crítica, voltado a sujeitos que são éticos, providos de conhecimentos, visões próprias e que se inter-relacionam socialmente.

O aspecto material de uma obra é também estudado por Bakhtin (1990) e este deve ser considerado em sua definição científica e exata, sem o acréscimo de outros elementos. O autor destaca também que “a criação artística definível pela relação com o material constitui a sua superação” (p. 48) e não entra no objeto estético. Assim, o significado do material na obra como momento técnico, contrário à idéia mecanicista e representado por elementos indispensáveis à criação de uma obra de arte, se relacionam ao seu conjunto, mas não são parte significativa do conteúdo desse objeto estético.

No caso das peças didáticas, a língua, enquanto material, tendo na palavra sua unidade material, possibilita a expressão de idéias e conceitos pela ação, concretizando a superação de seu sentido estrito. Entretanto, esse momento técnico ou os princípios

didáticos pautados nas posturas (enquanto formas de apresentação) são tanto parte constitutiva do conjunto da obra como parte significativa de seu conteúdo, elemento constitutivo do material, pois não se cumpre o papel didático nessas peças sem uma determinada forma de condução. Se não fosse dessa maneira, o caráter pretendido em seu material poderia ser expresso enquanto um tratado ou um conjunto de normas a serem seguidas. Assim, o material - objeto dessas peças se encontra na língua e sua superação ocorre pela forma desse material (escrita objetiva) e pela forma de execução (técnica, recursos), inscritas no próprio objeto estético. Esses dois aspectos, portanto, constituem e tornam possível a realização desse objeto enquanto obra, enquanto peças didáticas.

Esse esboço teórico de análise das peças pela inter-penetração do conteúdo, material e forma, faz de cada uma delas uma obra de arte, enquanto feitura, enquanto realização de uma obra pelo seu autor. Se entendermos que elas trazem como princípio fundamental a ação, a encenação por todos os participantes, lembrando a superação proposta pelo autor da dicotomia ator-público, podemos inferir que a inter-penetração conteúdo, material e forma reflete, alcança também o ator-participante. Essa perspectiva interacionista abre possibilidades para outras formas de interações possíveis: as relações que vão sendo construídas, entre pesquisadora e professoras (atoras), em uma situação de interlocução – a realização desse estudo.

PARTE II

CONSTRUINDO RELAÇÕES: PROFESSORAS E PESQUISADORA EM UMA SITUAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO

*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; 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.
(João Cabral de Melo Neto)⁶*

⁶NETO, J.C.M. Poesias completas. Rio de Janeiro: José Olympio, 2º edição, 1975.

5. CONSTRUINDO RELAÇÕES: PROFESSORAS E PESQUISADORA EM UMA SITUAÇÃO DE INTERLOCUÇÃO

Início esse capítulo refletindo sobre o que é construir, na tentativa de compreender quais aspectos se fazem presentes nesse processo e quais caminhos podem ser trilhados para a construção de relações, em uma situação de interlocução entre pesquisadora e professoras que alfabetizam, sujeitos dessa pesquisa.

Etimologicamente, construir significa edificar, organizar, conceber... É possível perceber a ocorrência desse processo em diversos lugares. Por exemplo, o pensamento está em constante construção; essa pesquisa constitui-se, a todo o momento, em um processo de construção, assim como o ato de ler e escrever. Aquilo que é construído pode vir a ser modificado e então (re) construído; às vezes pode ser desfeito, mas a própria ruptura significa uma construção, ainda que seja de espaços vazios, pois estes podem ser preenchidos ou imaginados, gerando novas construções. Há algum tempo discuti essas idéias em forma de poesia, refletindo sobre o processo de construção na escrita, no próprio ser, na vida. Reproduzo-a:

Meus versos se relacionam à minha vida, não os separo, eu os misturo
Construo, re-construo.
Faço de mim objeto de meu próprio estudo, aprofundo-me em meu delírio
Crio, re-crio.
E quando saem tristes, desconexos, absurdos ou somente um lamento
Invento, re-invento.

Essa visão, retratada pela poesia, marcou minha aproximação e meu caminhar com as professoras alfabetizadoras nas reflexões desenvolvidas acerca do processo de

alfabetização, da práxis pedagógica, das concepções e dos modos de fazer que compõem a experiência e o cotidiano dessas professoras; compreendendo as peças didáticas por meio da inter-penetração de seu conteúdo, material e forma. Assim, o desenvolvimento dessa interação teve como objetivo construir, juntamente com as professoras, algumas possibilidades para a discussão do processo de alfabetização no contexto de leitura e reflexão dessas peças.

Inicialmente, percorri algumas escolas da rede pública e da rede privada; logo depois, entrei em contato com professoras que trabalhavam com turmas em fase de alfabetização, expondo os motivos da minha busca. O critério para a escolha dos sujeitos baseou-se no interesse que esses apresentaram pelo tema e na disponibilidade em participar dos encontros e das conversas, sendo definidas três professoras, duas da rede pública e uma da rede particular.

Estabelecemos uma previsão de quatro encontros a partir de um esboço do que intencionava discutir com as professoras. O roteiro final das entrevistas encontra-se em anexo (Anexo I). A entrevista semi-estruturada foi o procedimento escolhido, sendo as conversas geradas nos quatro encontros gravadas por consentimento das professoras e depois transcritas.

Optei pela entrevista semi-estruturada no intuito de proporcionar maior liberdade ao diálogo, criando um ambiente que favorecesse a interação entre pesquisadora e professoras. Esse aspecto é ressaltado por Lüdke e André (1986, p. 33), quando destacam que a relação criada na entrevista é de interação, baseando-se em uma “atmosfera de influência recíproca

entre quem pergunta e quem responde. (...) Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

Além disso, segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista torna possível ao investigador desenvolver idéias sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo, em sua própria linguagem; e no caso dessa pesquisa, como interpretam e tecem relações entre as leituras das peças didáticas e o processo de alfabetização. O fato de serem semi-estruturadas permitiu maior flexibilidade e adaptações, pois, ainda que as entrevistas estivessem baseadas no objeto de investigação aqui proposto e se desenrolassem a partir de um esquema básico, não existia a imposição de uma ordem rígida de questões e as professoras poderiam sentir-se mais confiantes em discorrer sobre os vários temas abordados, recorrendo aos sentidos e significações que desenvolviam.

Dessa maneira, as questões que constituíram as entrevistas desse estudo não se limitaram a constatar ou averiguar as concepções e modos de pensar o processo de alfabetização das professoras. Na realidade, tiveram a intenção de discutir, em forma de parceria, as leituras, representações e concepções teórico-práticas que iam sendo expressas; fosse pelo direcionamento do olhar para a sala de aula, fosse pela vivência no cotidiano escolar ou, ainda, pelo convite feito pela pesquisadora ao diálogo e leitura das peças didáticas. Isso se tornou possível por meio da proposição e abertura de caminhos para a interação entre pesquisadora e professoras, na busca de que fosse refletido o processo de alfabetização pelas leituras e discussões das peças, vistas em seus princípios didáticos.

Na primeira e segunda entrevistas foram discutidas questões referentes à formação docente, trajetória profissional, papel do professor alfabetizador e do aluno, significados do processo de alfabetização, modos de fazer e reflexões sobre a própria prática. A partir do

segundo encontro, as seis peças didáticas foram disponibilizadas, na íntegra, às professoras, a fim de que pudessem realizar a leitura das mesmas antes das discussões, que ocorreriam na terceira e quarta entrevistas. Assim, ao propor a discussão e leitura das peças às professoras foi possível desencadear o processo de construção das possíveis relações entre essas peças, suas vivências e modos de pensar o processo de alfabetização, estabelecidos pelas próprias professoras, em uma situação de interlocução, juntamente com a pesquisadora.

Essa situação de interlocução encontra fundamentação nas idéias de Bakhtin, que compreende a palavra enquanto produto e produção dessa interação e como definição de um (locutor) em relação ao outro (ouvinte), como uma possibilidade de interação cognitiva. Assim são caracterizadas as entrevistas desenvolvidas com as professoras: como enunciações concretas, onde a palavra encontra-se carregada de um conteúdo ou de um sentido, que pode ser visto como ideológico ou vivencial. A compreensão do signo lingüístico como objeto - sinal é passiva e centraliza-se no reconhecimento, na decodificação; já a língua vista como produto de reflexão, orienta-se para um contexto real, para o uso concreto entre locutor e receptor e é nessa comunicação verbal que a consciência vai se formando, tanto quanto o seu conteúdo. Nessa última perspectiva é que foram vistas as entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras.

A comunicação verbal ou interação verbal, segundo Bakhtin (2004), tem sua estrutura determinada pela situação social concreta, mais imediata, cujos participantes lhe dão forma e estilo; e também pelo meio social mais amplo, que define a própria enunciação. O pensamento, portanto, é concebido em sua expressão potencial e o que dele advém é sempre produto dessa interação social. Já a consciência, nessa visão, existe em sua

objetivação, enunciada pela palavra ou gesto, é fato objetivo, com força social, constitui-se como parte integrante dos indivíduos, possuindo existência real, penetrando no sistema da ciência, arte, moral, entre outros, e agindo sobre suas bases.

Assim é vista a interação da pesquisadora com as professoras, em dois momentos particulares do contato e dos diálogos: um deles define-se pela edição do conteúdo da primeira entrevista, entendendo-se por edição um recorte que fizesse emergir alguns tópicos que dessem orientação para a segunda entrevista, sendo que o produto dessa edição era posto nas mãos da entrevistada, no decorrer da segunda entrevista. Isso também ocorreu no desenvolvimento da segunda para a terceira e desta para a quarta.

O outro momento de interação foi proporcionado pela leitura compartilhada das peças didáticas, as quais constituem-se em obras acabadas, mas vivas, sob a influência do pensamento de indivíduos que interagem com elas. A obra acabada, para Bakhtin (2004), necessita de uma avaliação crítica viva para ser assimilada ou interpretada e recebe dos indivíduos que com que elas interagem novos significados, novas luzes. A ideologia do cotidiano de uma época, que cristaliza os sistemas ideológicos (moral, social, arte, ciência, religião), ao estabelecer contato com a obra, impregna-se dela, cria vínculos, faz com que a obra seja capaz de viver, num espaço e tempo delimitados, dentro dos limites de um determinado grupo social.

As peças didáticas, nessas entrevistas, ganharam vida, ou melhor, tornaram-se vivas por meio das enunciações verbais concretas, pelas interações verbais entre pesquisadora e professoras. O diálogo constituiu-se em uma das formas possíveis de ocorrer essa interação, que é sempre, de acordo com Bakhtin (2004), um fenômeno sociológico (ainda que seja

uma enunciação individual) e esta é a condição que torna possível seu desenvolvimento entre os indivíduos; o eu e o outro são consagrados pela linguagem, pelo diálogo.

Dessa forma, pesquisadora e professoras constroem possíveis relações entre a leitura das peças didáticas, com seus sentidos e significações; e o processo de alfabetização, com suas concepções, modos de fazer e representações. Essas complexas relações se constituirão em objeto de análise nos próximos capítulos. Entretanto, antes de discutir esses aspectos, destaco a importância de compreender as concepções em alfabetização, que são elementos constituintes do processo de alfabetização e que vêm sendo foco de estudo em diversas pesquisas. Para isso, componho um panorama acerca das concepções que fundamentam o processo de alfabetização, compreendido pelas pesquisas e dados censitários do cenário brasileiro, imprimindo-lhe direções e significados.

SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO:
PANORAMA, CONCEPÇÕES E
QUESTIONAMENTOS

*Não penses compreender a vida nos autores.
Nenhum disto é capaz
Mas, à medida que vivendo fores,
Melhor os compreenderás.
(Mário Quintana)⁷*

⁷ QUINTANA, M. Nova Antologia Poética. Rio de Janeiro: Codecri, 2º edição, 1981.

6. SOBRE O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: PANORAMA, CONCEPÇÕES E QUESTIONAMENTOS

O lugar de produção das peças didáticas é próprio, é singular; da mesma forma que o lugar de produção das concepções que subsidiam a práxis pedagógica no processo de alfabetização. No entanto, apesar dessa diferença, enquanto objetos produzidos, persiste em meu pensamento a seguinte questão: Será que as idéias presentes no estudo das peças didáticas podem ser também encontradas nas proposições e fundamentos do ato de alfabetizar, no desenvolvimento desse processo?

Isso faz emergir a necessidade de uma investigação das concepções que vão sendo, historicamente, desenvolvidas sobre o processo de alfabetização e que acabam estruturando tanto o discurso como a ação pedagógica nas escolas brasileiras. Essa discussão acerca do tema alfabetização, nos últimos anos, vem crescendo de maneira significativa. Muitas são as produções sobre a problemática da alfabetização no Brasil, o fracasso escolar e as propostas de novos caminhos que direcionem e superem a não alfabetização dos indivíduos.

Nessa perspectiva, cabe um questionamento sobre quais concepções regem e fundamentam essas pesquisas que vêm sendo realizadas. Refletir sobre essa fundamentação pressupõe refletir, principalmente, sobre o significado da alfabetização.

Assim, torna-se necessária a composição de um panorama referente a essas concepções. Foram buscados indícios e definições em algumas produções acadêmicas, como em *Alfabetização* (SOARES; MACIEL, 2000) e *Os sentidos da alfabetização* (MORTATTI, 2000); em estudos publicados que vêm contribuindo direta ou indiretamente para a discussão (FERREIRO 1993 e 2001; VIGOTSKI, 1998; SMOLKA, 1988; SOARES,

2004); e em alguns documentos que mapeiam dados estatísticos e refletem concepções de alfabetização (IBGE). Tal composição, nesse momento, não tem a pretensão de realizar um levantamento exaustivo acerca do tema.

É importante destacar a contribuição da obra de Soares e Maciel (2000), para esse estudo, como uma rica fonte de levantamento de teses e dissertações sobre a alfabetização no Brasil. O levantamento realizado por essas autoras tomou por base o que foi produzido em cursos de Pós Graduação das áreas de Educação, Psicologia, Letras e Distúrbios da Comunicação, abrangendo desde 1961 até 1989. Na obra de Soares e Maciel (2000), as teses e dissertações constituíram-se em um banco de dados, organizado no CEALE-UFMG, os quais foram classificados segundo tema, referencial teórico, natureza de texto e tipo de pesquisa. As autoras também anexaram um resumo das teses e dissertações estudadas, possibilitando maior aprofundamento e reflexão pelo leitor.

Além da contribuição de Soares e Maciel (2000), outras obras, como referido acima, contribuíram como fontes de reflexão para essas discussões, ampliando, dessa forma, as possibilidades de compreensão das concepções do processo de alfabetização. A organização das informações oriundas dessas fontes privilegiou uma seqüência determinada pela análise das concepções referentes à alfabetização.

As diferentes concepções abordadas não apresentam caráter estático, nem desaparecem pelo fato de surgirem outras, ao contrário, interagem em uma relação dialética. Além disso, as concepções não se desvinculam, em momento algum, do quadro político e econômico da época, sofrendo influências do contexto social e acompanhando a evolução histórico-cultural vivenciada pela sociedade ao longo do tempo.

Esse fato é ressaltado por Tanaka et al. (1994) ao considerar tarefa difícil uma conceituação sobre alfabetização, pois esse termo engloba diversas significações, seja pela sua evolução histórica de conceitos, seja pela complexidade do próprio processo. Normalmente busca-se delimitar essa definição pelo significado etimológico do termo alfabetização, o qual se constituiria em um processo de aquisição do alfabeto, em outras palavras, de aquisição da língua escrita. Assim, o domínio do sistema alfabético torna-se primordial, independentemente da concepção pedagógica abordada, acreditando-se que esse domínio possibilita e garante a aprendizagem da leitura e escrita, a qual deve ocorrer, segundo Tanaka et al. (1994), formalmente no período inicial de escolarização, seja para crianças ou para adultos.

Essas idéias acabam embasando a concepção da língua como um sistema pautado na codificação e decodificação (transcrição dos sons da fala em sinais gráficos), onde a prática pedagógica é expressa pelo uso de metodologias denominadas tradicionais: analítica, sintética ou analítica-sintética, o que pressupõe, segundo Gumperz (1991), uma concepção de alfabetização instrumental. Isso porque a ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades técnicas, onde a forma precede o conteúdo. Assim, segundo essa visão de alfabetização, é mais importante grafar as palavras corretamente, identificar suas letras, sílabas e sons, ainda que a escrita não possua significado, intencionalidade ou função social.

Outra visão, descrita por Aguena et al. (1990), considera que a incorporação dos indivíduos à cultura letrada necessita de um plano de abrangência nacional bem estruturado, pois isso possibilitaria a geração de fatores propícios à erradicação do analfabetismo, o qual encontrar-se-ia relacionado ao modelo existente de acumulação do

capital, de suas necessidades de reprodução da forma de trabalho e de legitimação da ordem social. Assim, quanto maior o número de indivíduos alfabetizados maior a capacidade de se pressionar socialmente, desencadeando-se situações de crise social, cujos resultados propiciariam mudanças na estrutura de emprego, renda e conseqüente superação da pobreza.

Sob essa ótica fica evidente a forma de se compreender a situação da educação brasileira, e mais especificamente a alfabetização, como dependente e, ao mesmo tempo, propulsora de mudanças em relação ao contexto social, econômico e político. Nessa concepção, os fatores quantitativos e qualitativos dos sistemas de ensino constituem-se em aspectos relevantes para a compreensão da forma de se conceber o campo educacional, sobretudo no que se refere ao processo de alfabetização. Em relação aos aspectos quantitativos encontram-se as tentativas de ampliação e universalização da alfabetização, tanto para crianças como para adultos; quanto aos aspectos qualitativos, existe a preocupação com o próprio fazer pedagógico, por meio do qual a relação teoria - prática e a busca de comprometimento político-pedagógico às camadas populares são enfatizadas.

Essa preocupação com o fazer pedagógico e com o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na criança reflete-se nas produções acadêmicas, as quais crescem significativamente, segundo Soares e Maciel (2000) a partir dos anos 80, justamente quando se acentuavam os estudos sobre novas perspectivas que se contrapusessem à concepção tradicional da natureza e do significado da aprendizagem da língua escrita. No Brasil, essas contribuições tiveram suas bases no desenvolvimento da Psicolinguística e da Psicologia Genética. Com isso, surge um novo paradigma da alfabetização, já que as “contribuições das pesquisas da psicogênese, da sociolinguística e da linguística

propriamente dita provocaram mudanças substanciais na concepção da aprendizagem da leitura e da escrita” (SOARES e MACIEL, 2000, p. 17), alterando assim o conceito de língua oral e escrita. No entanto, de acordo com Barbosa (1990), as mudanças apontadas pela Psicogênese, no que se refere às propostas de noções e hipóteses evolutivas da escrita pela criança, apesar de representarem um avanço significativo, mantinham a concepção de alfabetização vinculada à aprendizagem da língua escrita. Para esse autor, a grande diferença entre essas propostas e as propostas da concepção clássica situava-se na forma como o objeto (língua escrita) era apreendido e concebido.

A concepção da alfabetização, ao longo do tempo, volta-se cada vez mais para o ser cognoscente e cada vez menos para os materiais e métodos didáticos. Assim, a visão desprende-se do foco de quem ensina e dos aspectos normativos desse ensinar, para centralizar-se no processo de aprendizagem, sob a perspectiva de diversos autores, como Piaget, Ferreiro, Teberosky, Vigotski, entre outros. Há, portanto, uma mudança de paradigmas teóricos na forma de se conceber a alfabetização.

Sobre esse aspecto, Soares (2004) reconhece que as mudanças de paradigma na alfabetização ocorridas nas décadas de 70, 80 e 90, que foram identificadas na pesquisa de Gaffney e Anderson (2000) no contexto norte-americano, podem também ser vislumbradas no Brasil. A autora aponta que nos anos 60 e 70 há um predomínio do paradigma *behaviorista* e nos anos 80 e 90 há um domínio do paradigma cognitivista, propagado sob a denominação de *construtivismo* e desenvolvido “pela via da alfabetização, através das pesquisas e estudos sobre a psicogênese da língua escrita, divulgada pela obra e pela atuação formativa de Emília Ferreiro” (p.11).

Uma das idéias divulgadas por Ferreiro (1993), que certamente influenciou a mudança de paradigmas na alfabetização brasileira, refere-se à necessidade de se realizar uma revolução conceitual a respeito da alfabetização. Essa revolução trata da reformulação conceitual do objeto de estudo (a escrita) e também da forma de se conceber a aprendizagem da criança e seu desenvolvimento de hipóteses acerca deste objeto. A autora afirma que a alfabetização implica em um trabalho conceitual, pois a “criança pode recitar o abecedário tanto como pode recitar a série dos números. Contudo, isso não basta para chegar à noção de número, nem basta para entender o que está escrito e qual é a sua relação com a língua oral” (FERREIRO, 2001, p.22).

Essas considerações podem ser relacionadas, em última instância, à necessidade de mudanças no projeto político-pedagógico das escolas, no que se refere, principalmente, à atribuição de um caráter democrático nas práticas alfabetizadoras. Silva et. al. (1986) auxilia na compreensão desse aspecto ao questionar o que é ser um professor de Língua Portuguesa, um leitor, um escritor ou sobre qual é a noção do ato de escrever que a escola infundiu e continua infundindo nos alunos. Refletir sobre essas questões pressupõe, além de outros possíveis caminhos, a busca por uma “coerência entre concepções de mundo e concepção de linguagem (...) é o jeito com que enxergamos, que tem a ver com o jeito como enxergamos muitas outras coisas, que define caminhos do ser professor e ser aluno de Língua Portuguesa” (SILVA et. al., 1986, p.10). Essas concepções de mundo e de linguagem definem, assim, as concepções sobre alfabetização.

Entretanto, ainda que no campo teórico a produção e a discussão de inúmeros trabalhos relacionados ao tema estivessem crescendo, esses não apresentaram influências diretas em relação ao fazer pedagógico. Sobre esse aspecto, Zan (1993) alerta para a

distância existente entre aquilo que se produz teoricamente e aquilo que é realizado efetivamente na prática docente, afirmando que essa prática desenvolve-se, sobretudo, alheia às discussões, como se não precisasse de reformulações e possuísse uma verdade absoluta. Esse imobilismo acaba contrastando com a efervescência das vivências e pesquisas desenvolvidas acerca do tema alfabetização.

Essas pesquisas tiveram sua efervescência a partir dos anos 80 e abrangeram fundamentalmente, na classificação de Soares e Maciel (2000), os seguintes temas: investigação dos determinantes de sucesso ou fracasso na aprendizagem da lectoescrita; propostas didáticas; caracterização do alfabetizador; concepção de alfabetização; prontidão; formação do alfabetizador; dificuldades de aprendizagem; análise das cartilhas; conceituação de língua escrita; estudo da língua oral e escrita; método; sistema fonológico e ortográfico; avaliação; produção de texto e leitura. Quanto às pesquisas sobre o tema concepção de alfabetização, as autoras destacam quinze trabalhos na década de 80; já nos anos 60 e 70 esse tema não se caracterizou como foco de pesquisa.

Ao apontar que, embora o tema concepção de alfabetização seja considerado como mais uma categoria no estudo de Soares e Maciel (2000), merecendo um tratamento específico, é importante ressaltar que as concepções subjacentes aos demais temas pesquisados também revelam, em última análise, posturas e referenciais assumidos, expressando igualmente, as concepções sobre os significados da alfabetização.

Outro fator a ser considerado na compreensão das concepções acerca do processo de alfabetização encontra-se nas mudanças ocorridas no próprio panorama sócio-político e econômico brasileiro, pois esse contribuiu para que a alfabetização, gradualmente, passasse a ser compreendida como uma possibilidade de acesso à língua escrita significativa e

consciente para o indivíduo, levando-o à autonomia e à ação social efetiva. Essa idéia encontra fundamentação em vários estudos, como nos trabalhos de Gonçalves (1978) e Biscolla (1989), por exemplo. Além disso, a análise do fracasso escolar e da marginalização cultural vinculada ao uso de cartilhas ganha espaço em diversas pesquisas, como as de Freitas (1979) e Barbosa (1990).

No estudo de Mortatti (2000) também são analisadas as cartilhas e suas metodologias, entretanto isso ocorre por meio de uma abordagem histórica do problema da alfabetização. São estudadas fontes documentais (impressas e manuscritas) que tratam da questão dos métodos para o ensino da língua escrita na fase inicial da escolarização, ocorridas no Estado de São Paulo, entre os anos de 1876 e 1994. A autora aborda os sentidos atribuídos à alfabetização devido às tematizações, normatizações e concretizações produzidas nesse determinado tempo e espaço do cenário brasileiro, problematizando as tensões e contradições existentes nos sentidos dos seguintes pares de termos: *moderno/novo* e *antigo/tradicional*, na intenção de explicar o movimento histórico ao redor da questão dos métodos de alfabetização como “indicador, no caso brasileiro, de um duplo movimento: de constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita; e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação” (MORTATTI, 2000, p. 24).

Nesse sentido, a alfabetização vai estreitando seus laços como possibilidade de interação, ação e transformação da sociedade, ultrapassando, gradativamente, seu caráter inicial de mero atendimento quantitativo à exigência da modernização social, suscitada principalmente a partir do processo de industrialização. Além disso, é possível perceber que a constituição da alfabetização como objeto de estudo nas pesquisas contribuiu para que a

concepção de leitura e escrita como aprendizagem de uma técnica fosse questionada; situando, de acordo com Mortatti (2000), o aprendizado da leitura e escrita como um direito de participação na produção cultural e lingüística, o que contribui para a busca de sentidos no processo de alfabetização.

De acordo com Fioravante (1983), é preciso conceber a alfabetização como um instrumento para a aquisição de novos conhecimentos e como possibilidade da participação de todos os indivíduos na elaboração desses conhecimentos. A alfabetização encerraria, portanto, um compromisso político e social, que determinaria seu caráter de inclusão ou exclusão quanto à participação das camadas menos favorecidas na elaboração do conhecimento.

No campo da alfabetização para adultos, Freire (1984) acentua o papel conscientizador desse processo, da reflexão e ação social desenvolvida pelos sujeitos, propondo uma metodologia que supere a alienação e problematize a realidade vivenciada pelos indivíduos que se encontram envolvidos no processo alfabetizador. Outros estudos, como o de Salim (1984), ressaltam a importância de se considerar a alfabetização enquanto um processo que ultrapassa o conceito mecânico (reconhecimento de letras, sílabas, palavras ou frases), possibilitando a compreensão dos significados e a realização de uma leitura crítica da realidade.

Discutindo essa temática, Gumperz (1991) afirma que a alfabetização não propicia apenas ensinamentos de habilidades técnicas (caráter descritivo), mas também um conjunto de preceitos sobre o uso dos conhecimentos no contexto social (caráter prescritivo). Assim, a alfabetização ultrapassa o ato de ler e escrever, pois pelo manejo destas habilidades

exercitam-se também, “talentos socialmente aprovados e aprováveis. Em outras palavras, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído” (GUMPERZ, 1991, p. 12).

Nessa visão, a alfabetização pressupõe um processo social de demonstração da capacidade de se adquirir conhecimentos sendo, portanto, construída no dia-a-dia, por meio da negociação de significados em diversos contextos e por meio das interações.

Destacando o caráter e a relevância das interações, inerente ao contexto da alfabetização, Smolka (1988) ressalta a necessidade de se preocupar com a análise do discurso nas investigações referentes às questões pedagógicas. Isso porque, segundo a autora, a alfabetização é vista como propiciadora de momentos discursivos, pois envolve a leitura e a escrita. Além disso, acrescenta o fato do próprio processo alfabetizador caracterizar-se como uma seqüência de momentos discursivos, de interlocução e de interação.

Esses intercâmbios interacionais, para Gumperz (1991), situados em um ambiente social e baseados em uma noção de comunicação, é o que torna possível a aprendizagem da leitura e da escrita. Nesses intercâmbios o que deve ser aprendido é, até certo ponto, uma construção conjunta de professores e alunos. Caberia, portanto, à escola proporcionar essa construção mútua e às pesquisas a função de investigar criticamente o desenvolvimento dessas práticas escolares. A autora afirma também que a alfabetização constitui-se em um processo amplo, pois ocorre sem que a escolarização seja necessária, entretanto o inverso não é verdadeiro. A alfabetização encontra-se, assim, pautada na idéia de comunicação do conhecimento e nos usos e valores desse saber; não como um processo individual, mas como um processo de aquisição social. Existe, portanto, a alfabetização compreendida em caráter amplo e a alfabetização escolar, compreendida em caráter específico.

Todo esse levantamento torna possível a percepção de que veio ocorrendo uma mudança e também uma ampliação no conceito de alfabetização. Quanto a esse aspecto, Pieve (2000) destaca que o indivíduo a ser alfabetizado começa a se apropriar na escola das mais diversas linguagens existentes nos espaços formais e informais da sociedade (que antes lhe era negado pelas práticas mais tradicionais de ensino), fazendo com que a alfabetização possua características imprescindíveis para que o indivíduo leia, interaja e se comunique no mundo.

Por outro lado, Gumperz (1991) acredita que a transmissão social da alfabetização pelos sistemas educacionais em seu processo de escolarização tem ainda revelado o fracasso dessa alfabetização escolarizada, a qual diferenciou-se dos usos diários da leitura e escrita, pois aquilo que era “ensinado através da alfabetização escolarizada não mais era parte de uma cultura comum local, de modo que as pessoas comuns tinham menos controle sobre os produtos de sua própria cultura” (p. 43). Como a estrutura da sociedade e a interação social exercem papel fundamental nessa escolarização, o desejo de uma alfabetização com força popular e igualitária necessitariam, segundo a autora, de uma investigação profunda acerca do processo social por meio do qual a escolarização é adquirida e construída.

Paralelamente ao desenvolvimento das pesquisas no campo educacional, ocorre um mapeamento da alfabetização pelos órgãos estatísticos. Esse mapeamento acaba exercendo uma função dupla: a de fomentar as discussões das pesquisas educacionais, propagando as condições da alfabetização; e a de auxiliar, por meio das informações contidas em seus dados, o planejamento e desenvolvimento das políticas públicas em caráter nacional.

No Brasil, os dados sobre as condições de alfabetização são levantados pelo Censo Demográfico do IBGE. De acordo com Soares (2004), até o Censo de 1940 o alfabetizado era aquele indivíduo que afirmava saber ler e escrever (o próprio nome); já a partir do Censo de 1950 o indivíduo alfabetizado era aquele que sabia ler e escrever um bilhete simples, ou seja, era capaz de exercer uma prática social de leitura e escrita.

Em períodos intercensitários, o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) garante a síntese dos indicadores sociais, abrangendo informações referentes à educação, saúde, trabalho, rendimento, domicílios, famílias, grupos populacionais, entre outros aspectos. O PNAD iniciou-se em 1967, porém a concepção de alfabetismo funcional, usada como fundamentação para essa pesquisa, surgiu somente por volta de 1990, trazida como recomendação da UNESCO, em fins dos anos 70.

Nessa pesquisa amostral são avaliadas, sob o critério de anos de escolarização, as habilidades de leitura e escrita em três níveis. No nível um encontram-se as habilidades mais elementares, segundo a qual os indivíduos localizam informações simples em enunciados de uma só frase. No nível dois a localização das informações é efetuada em textos curtos, já no nível três os indivíduos conseguem ler textos mais longos, localizam mais de uma informação, além de compararem e relacionarem essas informações em textos diferentes. Existem também os analfabetos absolutos (sem escolarização) e os analfabetos funcionais (escolarizados, mas sem o domínio funcional da leitura e escrita). Esse levantamento estatístico, ainda que esteja sob alguns aspectos pautado nos conceitos de letramento (discutidos por SOARES, 2002; 2004), mantém o levantamento de suas informações baseado em instrumentos externos ao cotidiano dos indivíduos pesquisados.

Esse aspecto acaba impossibilitando, a meu ver, uma real abrangência de como o indivíduo lida significativamente com a escrita e com a leitura em sua vida diária.

Discutindo os resultados dos dados estatísticos, que seguem as orientações e concepções decorrentes da noção de alfabetização funcional, Barbosa (1990) afirma que, apesar dessas pesquisas apontarem a necessidade de um caráter funcional destinado à escrita desde o início da alfabetização, está subjacente um objetivo implícito de que a importância situa-se no domínio da língua escrita. Além disso, o autor destaca que essa ênfase no período pós-alfabetização baseia-se na crença de que a “formação do leitor (...) é sucessiva à etapa da aquisição da escrita: o estágio da formação do leitor é um prolongamento da etapa da alfabetização. Mas seria a base alfabética formação preliminar na formação do leitor?” (p.30).

Na análise de Soares (2004), sobre os critérios dos dados censitários que determinam se um indivíduo é ou não alfabetizado, o que vem ocorrendo é uma certa extensão do conceito de alfabetização rumo ao conceito de letramento. A visão do ler e escrever caminha em direção à visão da capacidade de se fazer uso da leitura e escrita. Para a autora, não só os dados estatísticos, mas também a forma como a mídia veicula notícias sobre a alfabetização no Brasil e as próprias produções acadêmicas sobre alfabetização e letramento acabam sugerindo uma concepção equivocada de que estes dois fenômenos se confundem ou mesmo que estejam fundidos entre si.

No entanto, ainda que reconheça a relação existente entre alfabetização e letramento, a autora alerta para o fato de que essa aproximação não acabe diluindo ou limitando os dois conceitos, pois a alfabetização possui sua especificidade como um processo de aquisição do sistema da escrita, que é alfabético e ortográfico, devendo,

entretanto, ser desenvolvida em um contexto de letramento, o qual pressupõe a participação em situações de leitura e escrita, bem como o desenvolvimento das habilidades de seu uso nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. Dessa forma, quando esses conceitos são analisados torna-se possível a reflexão e o debate sobre as práticas sociais de leitura e escrita, assim como a busca pela garantia do “domínio de níveis de alfabetização e letramento que permitam o pleno exercício da cidadania” (SOARES, 2002, p. 19).

Tendo essas idéias em vista é possível perceber que os indicadores educacionais elaborados pelo Censo e, mais especificamente, pelo PNAD revelam concepções acerca do processo de alfabetização e merecem uma reflexão mais aprofundada sobre os pressupostos que os fundamentam. Da mesma forma, diferentes concepções de alfabetização revelam posturas pedagógicas também adversas. Em sua pesquisa, Coelho (1989) ilustra essa idéia ao comparar a alfabetização por cartilhas e a alfabetização pelo método Paulo Freire, para adultos. Enquanto o primeiro encaminhava os sujeitos a um estado de alienação, o segundo superava essas condições, resgatando a historicidade dos mesmos por meio de uma conceituação de alfabetização crítica e conscientizadora.

Há, portanto, uma intrínseca relação entre concepção de alfabetização e concepção de sociedade, educação, conhecimento e homem. Assim, a alfabetização entendida apenas como aprendizagem de um código, sem relação com as práticas de leitura-escrita reais, desprovida de função social, sustenta práticas baseadas em memorização, repetição e em situações descontextualizadas de aprendizagem. Essas situações enfatizam a leitura como decodificação e a escrita como codificação. Entretanto, a alfabetização vista como uma construção e elaboração de conhecimentos, sustenta práticas baseadas em ações políticas e

sociais explícitas, contextualizadas, levando em conta a singularidade, pluralidade e a construção de sentidos pela interação do sujeito com a escrita no meio social.

Há ainda a idéia, sustentada por Soares (2004) de que mesmo mantendo o avanço na forma de se conceber a alfabetização, não mais como um simples código, seja considerado também que a alfabetização (desenvolvida em um contexto de letramento) caracteriza-se, fundamentalmente, pelo ensino direto e sistemático da língua escrita; isso porque a criança não é capaz de descobrir espontaneamente as relações fonema-grafema. Assim, a autora propõe que seja feita uma reinvenção da alfabetização, integrando-se as várias facetas da alfabetização com as do letramento, sem que se perca a especificidade de cada um.

Em meio a essas considerações é possível perceber a existência da concepção de alfabetização como construção histórico-social do conhecimento. Sob esse aspecto, são pertinentes as reflexões que os estudos de Vigotski (1998) apresentam e que apontam para a necessidade de se compreender o domínio da escrita por meio da história de desenvolvimento dos signos na criança. O ensino, para esse autor, encontra-se preso à mecânica da escrita, enquanto deveria voltar-se à escrita como um “sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (p.140), assim como no desenvolvimento de funções comportamentais complexas.

Em síntese, o autor demonstra que os sinais escritos, de primeira ordem, situam-se na linguagem dos gestos, brinquedos simbólicos e desenhos, constituindo-se em ações diretas atribuídas aos objetos, em um processo descontínuo (evoluções e involuções), mas inter-relacionado. São tipos de atividades diferentes que se encontram unidas historicamente, conduzindo, em um estágio inicial, a linguagem escrita (de primeira ordem)

a um simbolismo de segunda ordem, o qual designa sons e palavras da língua oral; para que depois a linguagem escrita retorne, em outro estágio, a um simbolismo de primeira ordem em nível qualitativamente superior. Nesse estágio final o elo representado pela linguagem falada desaparece e a escrita passa a representar diretamente entidades reais e suas relações.

A compreensão do desenvolvimento histórico da linguagem escrita nas crianças possibilita, dessa maneira, uma concepção do processo de alfabetização fundamentada principalmente sob três aspectos. O primeiro refere-se à visão da escrita como uma atividade cultural complexa; o segundo abrange a importância do significado da escrita para a criança, a motivação real na escrita e a consideração de que ela é uma tarefa fundamental para a vida; e, finalmente, o último aspecto baseia-se na idéia de que a escrita precisa ser ensinada de forma natural, onde os gestos, os desenhos e os brinquedos simbólicos sejam vistos como estágios de preparação ao desenvolvimento da linguagem escrita. Quanto a esse terceiro aspecto, o autor enfatiza a importância do educador, enquanto orientador e organizador das ações para o processo de transição de um tipo de atividade de linguagem escrita para outro. A concepção do processo de alfabetização, dessa forma, ultrapassaria uma visão baseada na escrita das letras, centralizando-se nos aspectos internos da linguagem escrita e em sua assimilação funcional.

Esses três aspectos, citados acima, também podem ser pensados à luz das proposições das peças didáticas. Os dois primeiros expressam-se pelo fato dessas peças serem concebidas enquanto atividade cultural complexa e definirem o significado da atuação como característica primordial para a reflexão-crítica, pois o ator da peça apreende o significado da escrita pela ação, assim como a criança que encontra significado na escrita, pelo ato de escrever. O último aspecto, que trata do ensino da escrita de forma natural, pode

ser expresso nas peças didáticas pela concepção de que o ator encontra-se imerso na escrita dessas peças e de que essa escrita constitui-se em elemento do seu cotidiano, tratando de questões relativas ao homem e de suas relações. A idéia de transição e evolução de estágios no desenvolvimento da linguagem escrita, em níveis qualitativamente superiores, pode ser comparada à tomada de consciência que ocorre nas peças didáticas pelos atores, em constante reflexão da ação e na produção de sentidos, que não ocorre pela soma de seus atos, mas sim por um processo de evoluções e involuções que se revelam como transformação porque produzem algo, qualitativamente, novo.

Tendo em vista a exposição desse panorama referente às concepções em alfabetização, o qual certamente merece maior aprofundamento em futuras pesquisas, destacarei algumas reflexões e questionamentos que surgem sobre o tema. Primeiramente, pude perceber que a análise das concepções que regem e fundamentam as pesquisas educacionais e as práticas pedagógicas explicitam, em última análise, o próprio significado da alfabetização; além disso, pelo exame dos significados e sentidos da alfabetização no Brasil é possível nos questionarmos sobre o que realmente caracteriza um indivíduo alfabetizado, quais pressupostos metodológicos (teórico-práticos) encontram-se inseridos nesse processo, ou ainda, quais caminhos se abrem para o desenvolvimento e a discussão das concepções que fundamentam o processo de alfabetização.

Um dos caminhos possíveis para essa discussão, conforme vem sendo proposto ao longo deste trabalho, situar-se-ia na relação entre as peças didáticas e o processo de alfabetização. Entretanto, essa relação não pôde ser percebida no panorama das concepções que subsidiam o processo de alfabetização aqui delineado, pois o que foi levantado e

considerado como princípios didáticos das peças de Brecht não apareceram nos significados e sentidos atribuídos a esse processo.

Apesar de, em certos momentos, surgirem idéias sobre transformação social, conscientização ou aprendizagem significativa, isso ocorre em outro contexto, com outros objetivos. Creio que a concepção do processo de alfabetização fundamentada na proposta dos princípios didáticos das peças se relacione à movimentação e à desestabilização de lugares comuns, pois pretende ir muito além dos sinais e dos códigos lingüísticos, buscando a leitura da linha e da entrelinha do mundo vivenciado pelos sujeitos histórico-sociais.

Assim, pergunto-me qual será a razão desse não-lugar para as propostas que embasam as peças didáticas, no que se refere às concepções em alfabetização. Ou ainda, que concepções podem ser percebidas no espaço das salas de aula e quais outras emergem quando o professor relata e reflete sobre sua prática pedagógica. Isso me leva a questionar também se existem estudos que propõem ou até mesmo que já tenham desenvolvido alguma pesquisa baseando-se nessa relação. No intuito de esclarecer essas inquietações, mergulhei em um levantamento bibliográfico no campo dos trabalhos acadêmicos, que mesmo não sendo exaustivo, teve o objetivo de detectar a existência ou não de estudos que apontem para uma possível relação entre as peças didáticas e o processo de alfabetização.

PEÇAS DIDÁTICAS E O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO: COMO ESSA RELAÇÃO TEM
SIDO PENSADA?

*Se as coisas são inatingíveis...ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A mágica presença das estrelas!*
(Mário Quintana)⁸

⁸ QUINTANA, M. Nova Antologia Poética. Rio de Janeiro: Codecri, 2º edição, 1981.

7. PEÇAS DIDÁTICAS E PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: COMO ESSA RELAÇÃO TEM SIDO PENSADA?

Na tentativa de responder essa questão, fiz um levantamento em bancos de teses e dissertações, delimitando os últimos vinte anos, a fim de averiguar o que havia sido realizado no campo das pesquisas referente à relação do que propõem as peças didáticas com o processo de alfabetização.

Para isso, combinei de quarenta e oito formas diferentes um total de quinze palavras e/ou expressões relativas ao objeto em questão. São elas: peça (s) didática (s); alfabetização; didática; alfabetizar; Bertolt (Bertolt) Brecht; conteúdo; forma; tema (s) didático (s); tema (s) dialético (s); teatro pedagógico; teatro didático; teatro dialético; arte; educação e teatro dramático. Os *sites* de busca para esse levantamento foram os seguintes: www.capes.gov.br; www.cruesp.com.br; www.ibict.br; www.unesp.com.br; www.unicamp.br; www.usp.br e www.puc.pr.br.

Em um primeiro momento, encontrei trezentos e sessenta teses e dissertações; entretanto, após a leitura dos resumos e de um contato mais específico com algumas delas, esse número foi reduzido significativamente para cinquenta e quatro trabalhos. Nesses, apesar de ser possível visualizar uma relação entre arte e educação ou o uso das peças didáticas com fins educativos, não foi encontrado nenhum estudo que relacionasse o teatro didático de Brecht, com suas peças e princípios didáticos, ao processo de alfabetização especificamente.

Assim, encontrei teses e dissertações que tratavam da vida, obra, princípios do teatro brechtiano e das peças didáticas, em uma tentativa de relacioná-los à educação de

uma forma geral, como uma relação arte - educação ou teatro - processo educacional, conforme pode ser observado em anexo (Anexo III).

Situação semelhante ocorreu no levantamento que realizei em periódicos de língua estrangeira. Os artigos encontrados referiam-se à vida, obra e discussões acerca das peças e idéias pertencentes ao teatro brechtiano, incluindo comentários sobre o seu teatro didático. Entretanto, não foi encontrada nenhuma relação entre as peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização.

Para a realização dessa busca selecionei doze bases, pertencentes ao *site* www.periódicos.capes.gov.br, referentes às áreas de Ciências Humanas e Artes: Annual Bulletin of Historical Literature, ERIC, Future Trends, Education Full Text, Human Resources Abstracts, Humanities Full Text, ECONLIT, Social Science Full Text, Web of Science, Art Full Text, MLA International Bibliography e General Science Full Text. Em seguida, combinei de seis formas diferentes um total de nove palavras relativas ao objeto em questão: play, didatic, writting, reading, alphabetization, theater, Brecht, Bertold e Bertolt. No início encontrei cento e quarenta artigos, entretanto, após a leitura dos resumos e de um contato mais específico com alguns dos textos, selecionei sessenta e nove trabalhos, organizados em anexo (Anexo IV).

Assim, mesmo sem ter encontrado uma relação direta entre as peças didáticas e o processo de alfabetização, os levantamentos em teses/dissertações e periódicos foram fundamentais, pois me indicaram que existem várias possibilidades de se explorar as contribuições do teatro brechtiano na educação e, conseqüentemente, que pode haver uma relação entre os princípios didáticos das peças de Brecht, as concepções, as práticas e as representações, presentes nas falas das professoras, que fundamentam e fazem o cotidiano

do processo de alfabetização. Dessa forma, retomo a idéia de que cada um desses elementos possui um lugar próprio de criação, de objetivos, de conteúdo e forma, de conhecimento; entretanto, o estabelecimento dessa relação pode dar início à formação de um outro lugar, situado entre as fronteiras, entre as margens, nos interstícios, nos frágeis e móveis limites e na efervescência do que um e outro podem oferecer. A busca e o trânsito por esse lugar é o que me proponho no diálogo com as professoras.

DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS:
POSSIBILIDADES DE PENSAR O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NOS EMBATES DA PRÁTICA

*Diego não conhecia o mar.
O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor,
que o menino ficou mudo de beleza.
E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:
-Me ajuda a olhar!
(Eduardo Galeano)⁹*

⁹ GALEANO, E. O livro dos abraços. Porto Alegre: L&PM, 9ª edição, 2002.

8. DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DE PENSAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS EMBATES DA PRÁTICA

O diálogo com as professoras, feito sob a forma de entrevistas, individualmente, explicitou e permitiu exercícios de reflexão, tanto para as professoras como para mim, enquanto pesquisadora. Assim, tendo como material as peças didáticas (e o que elas trazem enquanto princípios didáticos) foi criado um espaço que possibilitasse às professoras uma reflexão de sua própria práxis pedagógica, em uma situação que diferia do seu *fazer* pedagógico do dia-a-dia, que não se configurava como um curso com conteúdos a serem apreendidos, e nem se estabeleciam condições de realização de algo para serem avaliadas: poder-se-ia dizer que foi criada uma situação que as desestabilizava dos fazeres cotidianos de professora. Quanto à pesquisadora, foi possível não somente refletir sobre as concepções que se encontram postas no panorama brasileiro, e que embasam, à primeira vista, o processo de alfabetização nas escolas, mas, sobretudo, investigar as contribuições e possíveis relações entre as peças didáticas e as concepções, as práticas e as representações que fundamentam o processo de alfabetização dos sujeitos dessa pesquisa. Essas possibilidades se constituirão em eixos para a discussão e análise das entrevistas realizadas com as três professoras.

8.1 Entrevistas com Ana Lúcia, Maria Nazaré e Solange: conflitos e desassossegos

Pelas conversas que desenvolvemos, especialmente por meio do conteúdo da primeira entrevista, fui conhecendo um pouco sobre a vida, aspirações e jeito de ser das professoras. Em seguida, apresento-as, a pessoa e a professora.

Ana Lúcia nasceu em Leme, tem 27 anos, é casada, tem um filho e vive há dois anos no município de Limeira. cursou o magistério no CEFAM em Pirassununga, não por escolha própria, as circunstâncias a obrigaram. Na época, havia conseguido uma bolsa para estudar no CEFAM e esta era uma escola bem conceituada na região, além disso, sairia com uma profissão e estaria apta para ingressar no mercado de trabalho; escolha importante em tempos difíceis. Seu sonho inicial era ser engenheira agrônoma ou engenheira civil, entretanto, após iniciar seus estágios e fazer projetos de docência no curso de magistério, passou a manter um contato bastante intenso com os alunos, aprendeu a gostar do que estava fazendo e percebeu que essa era a sua escolha profissional. Seu primeiro emprego foi em uma confecção, quando tinha 14 anos; após a conclusão do magistério, em 1996, passou a trabalhar como eventual em escolas estaduais, de primeira à quarta séries. Em 1998 iniciou o curso de Pedagogia na Unesp / Rio Claro, concluindo-o em quatro anos, e se efetivou na rede municipal de ensino, em uma escola de Leme, como professora de educação infantil, trabalhando com Jardim II e Pré – escola. No ano de 2000 ingressou no SESI de Limeira, com turmas de alfabetização (ciclo I) e atualmente trabalha com uma turma do ciclo II (terceiras e quarta séries). Continua estudando, este ano cursa a Pós-graduação de Psicopedagogia, em Cosmópolis, com duração de um ano pela Universidade Castelo Branco. Resolveu pedir um afastamento na escola da rede municipal em Leme para

iniciar um trabalho na rede municipal de Limeira, com cinco turmas de reforço em alfabetização, composta por alunos desde a primeira até a quarta séries, os quais apresentam dificuldades em leitura e escrita. Está trabalhando com essas turmas enquanto aguarda a convocação para a efetivação na rede municipal de ensino desse município, visto que passou no último concurso.

Maria Nazaré nasceu em Rio Claro, tem 52 anos, solteira e vive há quarenta e seis anos no município de Rio Claro. Coursou o magistério no Colégio Puríssimo (Rio Claro), inicialmente não foi por escolha própria, influenciou-se pelo fato de que sua mãe era professora e seu pai dizia que esse era um curso que já permitia o ingresso no campo de trabalho, sem a necessidade de uma faculdade. Na época, pensava em fazer o curso de Medicina, possuía tios e primos que já exerciam essa profissão, mas depois percebeu que não tinha o que poderia ser um perfil para exercê-la, pois ficava muito nervosa frente às situações de emergência. Cursando o magistério e iniciando seus estágios teve seus primeiros contatos com os alunos e passou a gostar dessa área. Decidiu seguir carreira e fez o curso de Pedagogia na Unesp/Rio Claro, em 1978, que na época era conhecida como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Seu primeiro emprego foi com classes de supletivo de quinta à oitava séries no Projeto Minerva, depois ministrou aulas na Pré-escola e passou para aulas em salas de primeira à quarta séries. A escolha por salas de alfabetização ocorreu logo depois de formada. Tem por objetivo fazer mestrado na área da Educação, adora ler e acredita que o estudo na profissão de uma professora deve ser contínuo. Atualmente trabalha com uma turma de primeira série da rede estadual do município de Rio Claro.

Solange nasceu em São Paulo, tem 38 anos, é casada, tem uma filha e vive há treze anos no município de Limeira. cursou o magistério por escolha própria, sua decisão baseou-se no fato de gostar de trabalhar com crianças e no desejo de promover trocas de conhecimentos. Formou-se no ano de 1984, no Instituto Nossa Senhora Auxiliadora em Araras. Seu primeiro emprego foi em escritórios na área de Saúde. Em 1986 prestou concurso e ingressou na prefeitura, ministrando aulas por seis anos na área de educação infantil (maternal, jardim, pré). Passou por um conflito quando tinha 25 anos de idade e resolveu mudar de profissão; em 1998 fez o curso de Economia no Instituto de Ciências Aplicadas em Limeira e começou a trabalhar em indústrias, no setor gerencial de relatórios, controle de estoque, entrada e saída de mercadorias; cuidando da logística nas empresas. Foi também estagiária no Banco do Brasil e na empresa União, efetivou-se e trabalhou nessa área por dez anos. Depois dessa fase sentiu um forte desejo de regressar à sala de aula. Assim, em 2001, tendo prestado concurso na escola SESI de Limeira, foi chamada e assumiu uma classe de primeira série. Em 2003 retornou à faculdade, fazendo o curso de licenciatura em Matemática na faculdade Uniararas, como forma de se atualizar na parte pedagógica. Não optou pelo curso de Pedagogia, pois já havia cursado cinco anos de Economia e poderia eliminar uma quantidade maior de matérias no curso de Matemática, concluindo-o em menos tempo. Atualmente cursa Pós-graduação de Psicopedagogia em Limeira, com certificação pela Universidade Castelo Branco, com duração de um ano. Continua ministrando aulas no período da manhã no SESI, para turmas de alfabetização e é professora eventual na área de Matemática para turmas de quinta à oitava séries ou supletivo.

Já nos primeiros contatos que estabeleci com as professoras, explicitarei as intenções do meu trabalho e citei as futuras leituras que poderíamos fazer das peças didáticas, as quais elas desconheciam. Comentei também sobre o caráter que teriam essas entrevistas; como se fossem conversas, trocas. Entretanto, ainda que essa situação de interlocução permeasse nossas relações, os temas propostos não surgiriam espontaneamente, seriam provocados por mim, intencionalmente.

Percebi pelas entrevistas que, apesar do tom de voz das professoras ser calmo e ponderado, o conteúdo de suas falas expressava um crescente conflito entre o que consideravam ideal e o que conseguiam realizar no plano do real; havia um desassossego no reconhecimento de suas limitações e no desejo de buscar outras formas de conduzir a prática pedagógica. Seus questionamentos e inconformismos, voltados às suas próprias práticas, pareciam revelar uma intensa preocupação com os alunos que apresentam dificuldades no desenvolvimento do processo de alfabetização, bem como um desejo de reconstruir e encontrar outros caminhos para o desenvolvimento da alfabetização. Assim, meu encontro com Ana Lúcia, Maria Nazaré e Solange foi permeado pela discussão de seus conflitos e pela expressão de seus desassossegos, que, no fundo, eram meus também.

Apresento, a seguir, os principais temas abordados nas entrevistas, os quais sintetizei a partir das edições que compus, por meio das falas das professoras. Dessa forma, pela leitura dessas edições, feita durante as entrevistas, foi possível uma retomada de idéias; tanto para as professoras que aprofundavam e refletiam sobre sua práxis pedagógica, quanto para a pesquisadora que elaborava novas questões e temáticas para as próximas entrevistas, dando continuidade às discussões e facilitando também o desenvolvimento da análise.

Nas edições relativas à primeira e segunda entrevistas, destaco os seguintes aspectos: formação e trajetória profissional; reflexão e questionamento das concepções no seio da própria prática; atividades desenvolvidas; papel do aluno, do professor que alfabetiza, e os significados atribuídos ao processo de alfabetização, os quais embasam a práxis pedagógica. Na terceira e quarta entrevistas, com a leitura das peças didáticas realizada pelas professoras, analiso as possíveis relações entre os temas trazidos pelas peças (ou pelo que a leitura das mesmas leva a pensar) e as experiências e idéias suscitadas pelas professoras em relação ao processo de alfabetização. Assim, o estabelecimento dessas relações, feito pelas professoras (na reflexão de sua prática frente à leitura das peças didáticas, compreendidas em seus princípios didáticos) juntamente com a pesquisadora (na disponibilização das peças didáticas, intervenção e discussão de seus princípios), constituiu-se em foco de análise das entrevistas.

8.2 Formação e trajetória profissional

Sobre as experiências e primeiros contatos com classes de alfabetização, Ana relata a insegurança e as dificuldades vivenciadas em seu início de carreira, enquanto Solange e Maria Nazaré destacam a importância de se construir, desde o princípio do processo de alfabetização, uma relação afetiva com os alunos:

(...) cheguei muito insegura, sem base nenhuma para alfabetizar um aluno, porque eu nunca tinha trabalhado com isso, eu nunca tinha alfabetizado. Cheguei e a minha coordenadora disse: Você tem que alfabetizar todos e de forma construtivista, ela jogou isso pra mim. Eu tive no primeiro ano muita dificuldade. (Ana)

(...) na primeira série foi assim comigo, eu tenho uma relação muito emocional com meus alunos, eles vêm abraçam, conversam, a gente troca opiniões, tem a hora da brincadeira, tem a hora que a gente ri e tem a hora de ficar quieto, tem a hora de aprender (...) eles vêm, mandam bilhetinho e eu não tenho coragem de jogar fora, é importante, eu fico com aquela montanha de bilhete da outra classe, dessa, né, e eles me passam essa coisa. Eu acho que isso que é muito bom na primeira série sabe, faz parte, essa energia que a gente troca, né? (Solange)

(...) a gente tem que levar em conta o que a criança já sabe, porque ela sabe alguma coisa. Pode não escrever assim, convencionalmente, mas ela tem para ela como é a escrita. Então ela está criando a hipótese dela, é importante levar em conta o que ela está construindo, senão ela desestimula e a gente não cria um vínculo emocional. (Maria Nazaré)

Comentando suas trajetórias profissionais, as três professoras demonstram compartilhar de referenciais teóricos muito próximos, destacando-se a influência de Emília Ferreiro para a construção de suas concepções acerca do processo de alfabetização, as quais fundamentam suas práticas.

Piaget...os trabalhos da Emília Ferreiro principalmente e da Ana Teberosky. Ela tem um livro, ah...é Psicogênese da Língua escrita e a Emília Ferreiro tem as Reflexões sobre a Alfabetização. (Ana)

Bom, no Magistério, Paulo Freire, na época a gente leu muito sobre ele, sabe aquela coisa da educação humanizada, de você trocar experiência de você construir né, acho então que ele me marcou muito. Agora na licenciatura o que mais o professor de psicologia passou para gente foi Piaget, Emília Ferreiro, ele passou muito, foi então que eu passei a compreender mais. (Solange)

Livros que a gente lê assim, que a gente leu aqui, do Morreaut, Emília Ferreiro... Ah, ajuda a refletir, fazer uma reflexão. Não é o autor assim, você vai refletindo sobre tudo. (Maria Nazaré)

É possível notar que, nessa busca voltada à construção de suas concepções em alfabetização, as professoras demonstram que o estudo de textos e materiais teóricos vivenciados em sua trajetória de formação são fundamentais.

(...) eu pesquisei muito, voltei pro Magistério, fui até a Pedagogia, li muitos livros, li demais, preparei um material e tentei fazer da forma como eu estava fazendo. (Ana)

(...) se você trabalha com uma teoria, primeiro você deve saber tudo sobre aquilo, estudar o máximo que você puder sobre aquilo, porque você vai poder aplicar aquilo no seu dia-a-dia e se alguém te questionar você vai ter embasamento para dizer "Olha eu estou fazendo isso, por isso e por isso", muitas vezes as pessoas falam e não sabem por que estão fazendo e aí, quando vem um questionamento, vem um conflito, você não sabe como lidar com ele. (Solange)

Os estudos, os livros, os HTPCs, as capacitações que a gente tem, tudo isso contribui para a formação, pra gente pensar melhor sobre a alfabetização. (Maria Nazaré)

8.3 Reflexão e questionamento das concepções no seio da própria prática

Um dos principais aspectos, presente na fala das professoras, encontra-se na afirmação de que a prática também se constitui em meio para adquirir maior confiança no exercício pedagógico, auxiliando na composição de suas concepções, na reflexão do ato pedagógico e na exposição de suas limitações, em busca de mudanças e aperfeiçoamentos.

Eu levei seis a sete meses para fazer com que eles conhecessem as letras, para que construíssem palavras de uma forma contextualizada, retirando as palavras do dia-a-dia, trabalhando com projetinhos, mas era a minha primeira vez e eu sei que houve falhas, acredito que hoje eu me realizaria bem mais porque eu sei que aquela época saiu bem falha. Hoje, com a minha prática, eu me sinto mais confiante em trabalhar com ciclo I. (Ana)

Eu descobri isso fazendo, na prática né, quando vim pro ensino fundamental eu peguei primeira e segunda série, vim com muito medo, quando eu parei de dar aula era uma realidade, quando eu voltei era outra, então foi um desafio, foi difícil, mas daí trabalhando é que eu descobri que era o que eu queria fazer mesmo, daí gostei muito, acho que vale a pena, sempre um desafio, sempre em construção, tem que adaptar à realidade de cada ano, fazer diferente... porque eu, na minha prática, estou sempre construindo, à medida que eu vejo que uma coisa não funciona eu vou mudando, vou buscando outros caminhos, porque eu venho com o esqueleto do meu trabalho e conforme a classe eu vou desenvolvendo isso, ou pode ser que não esteja legal, vamos retomar. O que pode muito bem funcionar com uma classe pode não funcionar com a outra, tem que diversificar, é isso. (Solange)

(...) a prática ensina a gente, por exemplo, o livro didático, está sendo uma maravilha, muito bom, é da Magda Soares. A gente se questionava no começo, usar livro, vai ficar só nessa oralidade, só oral, mas na verdade você vai desenvolver a escrita, vai desenvolver a interpretação deles, vai desenvolver! Mesmo aqueles que não estavam alfabetizados é uma maravilha, porque é oral e o tempo todo eles têm participação. No livro primeiro tem muita coisa oral, depois começa a ter atividades pra eles responderem, tem texto pra fazer. Isso faz a gente repensar um monte de coisas... (Maria Nazaré)

É possível perceber que, ao comentar a própria prática, Ana, Solange e Maria Nazaré expõem suas crenças e objetivos acerca do processo de alfabetização. Uma idéia presente no relato dessas professoras, que se mostrou fundamental na forma de compreenderem o processo de alfabetização, encontra-se expressa pela valorização de conhecimentos do outro e pela confiança na possibilidade de avanços e mudanças.

A gente tem que valorizar o conhecimento que eles têm. Então uma forma de... de alfabetização mais construtivista, que... traga esse conhecimento dos alunos, pra mim é, pra eles é mais significativa (...) Hoje eu já faço isso, quando eu questiono os alunos, quando a gente pode conversar, pode debater, quando eles podem colocar a concepção deles sobre o que a gente está falando. (Ana)

(...) eu aprendi isso professora que eu não sabia, ou uma coisa eu aprendi em casa outra aqui e então a gente procura mostrar que é uma interação mesmo e então eu acho que você tem que considerar a pessoa, o meio em que ela vive, a criança como um todo, na hora da alfabetização, porque ela vem com a bagagem dela, né? Ela é um ser ali, então tem que ser considerado isso, de... a gente constrói o processo coletivamente, mas também, respeitando o individual de cada um... (Solange)

(...) também as próprias crianças já vêm com uma bagagem, a gente vai trabalhando com o que elas têm. (Maria Nazaré)

Outro aspecto comum nas reflexões dessas professoras pode ser identificado pelo embate que travam entre os desafios e impasses surgidos no dia-a-dia e as interpretações

realizadas a partir de suas leituras e vivências, as quais vão compondo a bagagem teórica e prática de cada uma delas. Ana se expressa da seguinte forma:

Há teorias que me ensinam que eu teria que trazer o cotidiano, que eu teria que trabalhar no concreto dos alunos, mas não me explicou porque é que ele não sabia escrever o nome dele, identificar as letras do nome dele ou o som do nome dele (...) A teoria construtivista, principalmente o trabalho com a Emília Ferreiro, foram os livros que eu mais li. E os livros didáticos que traziam estas concepções; o Alpes, que é um livro que quando eu cheguei aqui as professoras elogiavam, receberam palestras. Também vários livros de alfabetização começam com o trabalho com os nomes...e eles não me diziam porque este aluno não sabia!

(...) Quando a gente se depara com alunos com dificuldade, penso por que é que desta forma muitos alunos aprenderam e este especificamente não aprende? Porque foi dada a mesma condição, ofereci as mesmas oportunidades e ele não vai? Algumas concepções param aí, não me explicam porque este aluno não está aprendendo apesar de eu estar diversificando ou dando um atendimento mais individualizado. Por que é que eu, apesar do atendimento, apesar da atividade diferente, de fazer o que os outros estavam conseguindo, por que ele não conseguiu? (Ana)

Da mesma forma, Solange e Maria Nazaré ao comentarem sobre a necessidade de um atendimento individualizado, no decorrer do processo de alfabetização, também revelam esse embate afirmando que:

(...) me faz questionar e pensar na dificuldade do aluno né, porque nem todos são iguais, não se atinge todos da mesma forma. O método não é o mais importante né, os objetivos e o jeito de fazer é que são mais importantes... A prática e a pesquisa também são muito importantes, o buscar né, o professor não pode ficar parado esperando que caia do céu ou então ficar acomodado naquela prática que ele tem e achar que está certo por ali e eu não vou me mexer. Não! Você tem que pesquisar, tem que procurar, isso é muito claro no nosso dia-a-dia, eu acho que é por aí, eu tento por aí. (Solange)

(...) não dá tempo de você ver todos em um dia, não dá. (...) Este ano tenho trinta e um alunos. Que nem, até o ano passado era trinta e cinco, o máximo é pra ser trinta e cinco, ainda que este ano tem menos. Mas qual você vai socorrer primeiro? Aquele que você sabe que tem mais

dificuldade. Mas e os outros? Você não pode abandonar aqueles que já sabem, mas não pode largar os que não sabem também. (Maria Nazaré)

8.4 Atividades desenvolvidas

No decorrer das entrevistas é possível perceber que os modos de ensinar e aprender que delineiam o processo de alfabetização de Ana, Solange e Maria Nazaré encontram-se em constante construção e re-construção, revelando um caráter dinâmico e inconcluso, que sofre as influências oriundas de suas próprias práticas. Isso pode ser evidenciado quando as professoras comentam sobre os sucessos e insucessos de certas atividades desenvolvidas em sala de aula, mostrando que há possibilidades de se abstrair idéias relevantes de cada situação para compor as formas de se pensar o processo de alfabetização.

(...) às vezes a gente prepara uma atividade, acha que vai ser ótima, que os alunos vão super se dar bem e daí ou a maioria tem dificuldade ou a maioria faz sem nenhuma dificuldade e aí não tem desafio, então a gente vai aprendendo as dificuldades, os alunos vão mostrando se as atividades são ou não boas, pela resposta que eles dão, pela situação(...) aprendi a adaptar as atividades pelos alunos que eu tenho (...) a gente tem que fazer atividades diferenciadas pros alunos de acordo com as dificuldades, os alunos que têm pouquíssima dificuldade têm que estar sempre com uma atividade ali, ou uma leitura, ou um jogo, mas sempre se adequar à necessidade do aluno, isso eu aprendi na prática. (Ana)

(...) por exemplo, eu dou uma cruzadinha com figuras sem o banco de palavras, isso foi uma coisa que eu já dei, daí eles olham: "Mas que passarinho é esse?" , eles tinham que adivinhar, como eles iam adivinhar que aquilo lá era um gavião, né? (risos) Então tendo o banco de dados fica mais fácil procurar, é uma coisa que você não percebe sozinha... Então são os erros que a gente vai cometendo e vai consertando na prática mesmo. (Solange)

Eu já peguei uma fase que a gente chegava na classe e alfabetizava com a cartilha, agora é bem diferente, as atividades são bem diferentes. Então quando você for trabalhar palavra, você não vai dar palavrinha fácil, que nem antigamente a gente dava de a até z, porque alfabetizava assim, depois começava os dois erres, os dígrafos... Agora não, a gente já vai fazendo tudo. Já vai falando para escrever, já é texto, é frase, é tudo! Se

a gente não consegue tem que elaborar um outro caminho. Se o aluno não conseguiu, eu não posso voltar a dar isso de novo, porque ele não vai aprender nada de novo, tem que mudar, buscar um outro caminho pra ele. (Maria Nazaré)

É por esse motivo que, ao descrever as atividades que realizam em sua práxis pedagógica, as professoras também descrevem o que poderíamos chamar de concepções que as sustentam e que lhes atribuem conteúdo e forma. Existem momentos em que comentam sobre as atividades que consideram indispensáveis, tal qual pilares que sustentam suas práticas.

Uma que eu não abro mão, por exemplo, recortes de palavras que iniciam com uma determinada letra. Isso eu fazia antes e continuo fazendo, olha, nós vamos trabalhar com a letra do aluno tal, então vamos recortar essa letra. De repente eu estou trabalhando Festa Junina, vamos falar sobre a pipoca. Então eu quero que vocês recortem palavras, letras ou figuras que tenham o mesmo som da pipoca, assim como a pipoca. Então eles vão estar reconhecendo no material do dia-a-dia, no jornal e em revistas aquilo, eles vão perceber aquilo. Essa é uma atividade que eu vejo bastante sucesso. Isso desde a educação infantil. (Ana)

Agora o livro, a construção do livro do alfabeto eu considero essencial. Ele não é uma silabação porque ali aparece de tudo...se nós vamos fazer uma lista de animais que começam com a letra "a", então aparece tudo quanto é tipo, você não fica preso no "a", lógico que se iniciam todos com o "a", mas nas palavras aparecem sílabas complexas, tudo, então vai formando ali, porque o que a gente trabalha na verdade ali é o som e a base alfabética, quer dizer as crianças tem noção de que ela é feita com o alfabeto: "a,b,c...", mas eu acho que é diferente. Essa do livro eu sempre fiz, tem alguma alteração dependendo da classe, mas eu não abro mão. (Solange)

O trabalho com o entendimento do texto, nem que seja oralmente, isso eu não deixo de fazer. Que nem agora eu estou dando a comparação de contos de fadas. Eu dei assim, João e Maria, eu li a historinha, mesmo eles sabendo eu recordo com eles, daí eu li a história, dei a música João e Maria, pra eles trabalharem e comparar, a música do Chico Buarque. Eles leram os dois textos e agora vamos fazer a comparação. Não fico dando perguntinha do texto, porque isso é bobagem, isso eles já sabem, mas a comparação é importante, é o mesmo nome, praticamente pra eles é a mesma história, daí eu pergunto: "O assunto dos dois é o mesmo?", eles falam: "Ah, João e Maria eram duas crianças na história", "E na

música?”, “Na música também fala que eram crianças que eram heróis”, daí vai dando pra comparar. (Maria Nazaré)

Em outros momentos as professoras discursam sobre inovações na práxis pedagógica e isso se reflete no fato de experimentarem novas atividades, revelando acréscimos, exclusões e mudanças no próprio desenvolvimento da alfabetização. É possível perceber que na prática de Ana, Solange e Maria Nazaré a idéia de leitura e escrita não está limitada ao trabalho com as letras do alfabeto e com as sílabas, pois elas conferem à alfabetização um sentido de comunicação e interação social.

Uma coisa que eu não fazia antes e agora faço é essa questão da escrita como, ah... com função social. No início eu não imaginava que meus alunos, que não sabiam escrever, ah, como não sabiam escrever que eles pudessem produzir textos. Mesmo que não dominassem, mas eu ignorava isso. Hoje eu já faço isso, olha você vai escrever o bilhete, conhece a estrutura do texto, hoje eu já faço isso. Eu espero que eles percebam a estrutura do texto, a função deste texto, principalmente isso. E aí a gente vai conversar, vai fazer refacção, vamos compreendendo... depois vamos ver se está escrito correto. (Ana)

(...) vai trocando aquela experiência né, na cruzadinha e nos caça-palavras é muito importante fazer em grupo, porque aí as crianças interagem, então eu costumo misturar aqueles que já vem alfabético com os que estão silábicos, os silábicos com os pré-silábicos, então eles vão trocando entre eles e esta troca é muito produtiva sabe. Eu percebo que tem crianças que começam a entender o processo através de outra criança, então a leitura e a escrita passa a ter mais significado. O importante não é corrigir um texto inteiro, entendeu, porque não vai ficar nada. Porque a ortografia é uma coisa que se constrói e outra, a consulta no dicionário é uma constante na vida da gente, né, sempre que você vai lidar com palavras que você não conhece, você vai ter que procurar. Então isso aí incentiva à pesquisa e eles vão visualizando, porque a nossa língua é complexa. (Solange)

Eles vão chegar lá, porque vai chegar o momento que a gente vai interferir. E eu falo para eles, não adianta, quando eu peço para eles escreverem, eu falo para eles, vocês vão fazer do jeito que vocês sabem, que vocês acham que é. Porque não adianta eu encher a lousa aqui de palavrinha, eu sei que vocês sabem copiar, o que é que vai acontecer? Estas palavras vão ficar aí no caderno e vocês não vão saber o que está escrito nunca se fizerem isso. Vocês vão se desenvolver fazendo, mesmo

que tenham dúvidas. Eu falo para eles, eu sei que vocês ainda têm dúvidas, saber todos sabem, uns tem dúvidas, é natural, sempre tem umas dúvidas na vida da gente. Daí a gente vai interferindo quando eles estão mais acostumados, quando a leitura e a escrita têm significado pra eles, daí a gente vê o que é que está faltando aqui, o que é que está faltando ali... (Maria Nazaré)

Em outros trechos das entrevistas, as professoras evidenciam suas idéias sobre leitura como momentos de prazer, lazer e descobertas, mostrando que os papéis atribuídos a essa prática podem ser percebidos por meio das atividades que desenvolvem.

O que eu procuro fazer é a leitura, eu nunca deixei de fazer, eu gosto de ler pros meus alunos e eles gostam de ouvir, pra eles tentarem viajar, ver que esse mundo da leitura é gostoso, que a gente pode aprender muito com isso (...) Tem um livro do mar, eu não me lembro o nome, mas todo fim de estrofe fazia chuá, chuá, então como eles perceberam que tinha isso, que eu lia chuá, chuá, eles percebiam que eu tinha terminado de ler, porque eu vou acompanhando, mostro o livro pra eles, vou acompanhando com o dedo onde eu estou lendo...(risos) como minha mãe fazia, eles viam que terminava a estrofe, eles não estavam lendo ainda, eles falavam chuá, chuá, já identificam algo, achei interessante, se eu lesse com eles, saberiam identificar e talvez até escrevessem chuá, chuá. (Ana)

Eu procuro trabalhar assim, criando um ambiente pra fazer...fazer, vamos falar assim, querer ler, então eu acho que eles têm que ter esta vontade, então primeiro saí com eles, fiz uma excursão, aí mostramos, saímos na rua, mostramos as placas, os carros, onde está a escrita, depois eu trouxe para a sala de aula o Sitio do Pica-Pau Amarelo, contei para eles que foi escrito pelo Monteiro Lobato que era um mundo de imaginação e que quando a gente começa a ler a gente entra nesse mundo do conhecimento e da imaginação. Aí eu fiz um teatrinho de fantoche com eles, que eles adoraram, trouxe a Emília e o Visconde e eles ficaram encantados com aquilo né, então eu conversava com um por um, perguntava o nome, como se fosse a Emília e o Visconde, então eles se inteiraram demais, aí deu aquela vontade deles lerem, aí põe o cantinho do livro, sempre tem o cantinho da leitura na classe pra quando terminarem a atividade, isso é muito importante. (Solange)

Tem uma gravura, por exemplo, e eles têm que perceber o que está falando a gravura. Olhar bem a gravura e não falar só “ah, é uma criança brincando de bola”, né. Ler a gravura, como se estivesse lendo um livro, como se estivesse mesmo escrito. Eu acho que a leitura não é só de

palavras, ela desenvolve a imaginação também, a gente pode criar com a leitura. (Maria Nazaré)

Esses modos de ler, que as professoras põem em prática, tanto nas atividades desenvolvidas, quanto em suas leituras, refletem modos de pensar a própria leitura, ampliando as concepções sobre esse ato no processo de alfabetização.

Quanto à escrita, também é possível perceber as idéias atribuídas a essa prática quando Ana, Solange e Maria Nazaré comentam sobre as atividades feitas em sala de aula objetivando o desenvolvimento da escrita com os alunos. É muito presente a escrita do próprio nome e dos nomes dos colegas de classe, em seguida aparece a escrita de histórias e há também a conversa sobre as formas da escrita, considerando-se as hipóteses dos alunos frente à escrita convencional.

Eu trabalho com os nomes, alguns deles não conheciam todas as letras, a maioria deles, mas fazíamos os crachás, colocando também o meu nome, fazendo cartazes de aniversário, com as letras dos alunos, identificando ali com uma cor diferente a primeira letra. Eu percebi que através disso não foi preciso fazer uma silabação pra que eles conhecessem todas as letras e que eles conhecessem os sons das sílabas através deste trabalho com os nomes, que foi o inicial. (Ana)

(...) Estou começando com a produção de texto, eu trabalhei também junto a turma da Mônica, então a gente identificava os personagens, o autor, então é, eu passei um filme, trouxe um filme da Turma da Mônica que eles adoraram, então...eles viram assim gibis e assim imagens, mas sem muito diálogo sabe? Mais pra gente perceber o que estava acontecendo naquela cena, entender o que uma cena mostra pra gente, né? Vê a figura, a carinha, olha o que está mostrando aqui. E agora eu comecei com a ilustração, então, por exemplo, eu dou três quadrinhos pra eles com uma situação e eles tem que dar um título para aquela situação e começam a escrever, então aqueles que já estão alfabéticos, eles já conseguem né, e os outros através do erro é que a gente vai construindo a escrita, não é? (Solange)

No começo do ano, como primeira atividade eu trabalho com os nomes. A gente faz isso no início porque o nome é a identidade dele. Uma atividade, por exemplo, para eles escreverem o nome, atividades com o nome de todos da classe, jogos com nomes, agrupar nomes que

comecem com a mesma letra, quantas letras tem o nome deles, qual o nome da classe que tem mais letras, tem a comparação de nomes também, a comparação do nome deles, dos colegas, o nome de alguns personagens de histórias infantis com o nome deles, então são atividades no comecinho. Outras vezes eu ponho uma palavra na lousa, ponho uns três, quatro tipos da mesma palavra assim, com um s, dois ss, dá para fazer bastante, mando eles verem, pergunto como se fosse um jogo, eles gostam, aí eles respondem, pergunto quem acha que escreve assim levanta a mão, quem acha que é tal levanta a mão, para eles prestarem atenção na escrita, e por aí vai. (Maria Nazaré)

Outro fator que relaciona as atividades desenvolvidas pelas professoras com os modos de pensar o ato de alfabetizar encontra-se nos espaços criados para a reflexão sobre as limitações e possibilidades de ação que vão se apresentando em suas práticas. Um exemplo disso está na comparação que Ana faz das atividades desenvolvidas em uma classe regular e as desenvolvidas em suas classes de reforço em alfabetização.

(...) eu tenho um jogo da memória, é "Festa de Aniversário", algumas figuras e as palavras que ficam ao lado destas figuras. Ah, então uma classe não-alfabetizada de repente eu mostro um bolo, então eles têm que achar que figura é o bolo, então eles vão colocando, olha, bolo tem o "o" no meio, vamos procurar nestas figuras qual tem o "o". Eles procuram e já vão descartando uma e selecionando algumas, então a gente vai questionando, olha tem "lo", onde tem o "lo" com que letra eu formo "lo"? E eles vão procurar, é quando eu posso conversar, discutir, saber a opinião deles, mas nem sempre eu tenho esta oportunidade, pelo tempo, eu tenho duas horas semanais e este trabalho, pra trabalhar com este jogo que tem quarenta peças eu levaria duas horas, pra trabalhar e fazer o apaziguamento de todos os alunos, fazer com que todos participem (...) se eu tivesse uma classe de alfabetização regular eu abraçaria esta minha causa de trabalhar com o lúdico, com a construção, com certeza. Abraçaria isso porque eu acredito nisso. (Ana)

Quando conta algumas atividades que desenvolve no reforço, Ana formula, na reflexão de suas próprias palavras, idéias sobre o que acredita ser fundamental no processo

de alfabetização, tomando consciência de que certas atividades precisam ser superadas para que fiquem coerentes com o que acredita.

(...) ele tem que identificar palavras que iniciem com determinadas letras, exercício de formação de palavras a partir de sílabas prontas, então eu vou dar sílabas: "ca, da, la, do" ... várias sílabas, eles têm que ler as sílabas, eu leio com eles e eles têm que formar palavras, mas aí fica uma coisa pobre né, formam dado, casa, sapo, macaco e já a atividade do aniversário que eu falei já não, é vivenciado por eles, eles vão observar, eles vão relacionar, eles vão discutir, é diferente...Mas pelo tempo, principalmente é esta a minha dificuldade, eu parto pra este tipo de atividade, que não tem significado, ele já teve, mas não faz parte entende? (Ana)

Assim também ocorre com Solange e Maria Nazaré, pois, ao analisar a própria prática, elas encontram subsídios para refletir e tornar suas atividades coerentes com a expressão de suas concepções, das que acreditam como possíveis e das que rejeitam. A forma como Solange descreve o trabalho com o dicionário ou como Maria Nazaré comenta sobre o ditado revela uma preocupação em tornar o aluno sujeito do processo, inserindo esses tipos de atividades em um contexto que não necessita de discriminações de metodologias, mas, antes, refletem modos de fazer específicos.

Entro com o dicionário, não como apenas um recurso. Eu sempre procuro colocar as atividades dentro do contexto, dentro do que a gente está estudando e pra dentro da prática, da vida deles. Uma coisa que seja mais próxima da realidade, então eu acho que isso está dentro da minha concepção, por exemplo, aquela atividade que eu dei pra eles usarem o dicionário, mas antes de usar o dicionário iam fazer uma agenda, foi feita por eles, eles colocaram em ordem alfabética, depois pegaram o nome dos alunos, colocaram também em ordem alfabética, daí ficou mais fácil pra eles irem até o dicionário e começarem a pesquisar. Então partiu da realidade deles, de uma coisa útil, que eles adoraram fazer. Depois eles pegaram os telefones dos colegas, colocaram na seqüência e perceberam como é que a agenda funciona. Então os grupos interagiam e iam trocando informações, o telefone deles, dos colegas, depois pegavam dos familiares, pessoas próximas, até mesmo pra eles terem aqui na escola né, eles terem a agenda facilitou porque aquilo é deles, não é uma coisa da

escola, então muitos ainda têm dentro da mochila, eles carregam a agendinha e aí eles entenderam bastante da ordem alfabética, onde é utilizada, daí a gente começou: “Onde mais a gente encontra?”, “Ah, na lista telefônica, está por ordem alfabética, o dicionário está por ordem alfabética...” e por aí foi né, então aí entrou o uso do dicionário. Não é usar só para ser construtivista né? (Solange)

Já dei texto de propaganda pra eles, eles já fizeram, tiveram que elaborar uma propaganda de algum produto, “cola”, eles tinham que fazer o deles, saíram coisas excelentes. Eu trabalho também ditado, frases, texto, desenho do texto e gravuras. Por exemplo, um ditado de palavras, sem ter porquê, só pra ver se o aluno consegue escrever as palavras, trabalhou o ç, aí fazer um ditado só de ç, só de palavrinhas com ç, isso eu nunca mais fiz porque hoje em dia já é pra eles escreverem tudo, não ficar separando, hoje você trabalha o alfabeto inteiro, você fala tudo, eles mesmos já escrevem tudo, não tem sentido dar palavrinhas com dois “ss”, dois “r”. O ditado tem sentido pra palavras novas, pra ver como eles acham que escreve, não para eles repetirem o que eu dei, mas para criarem suas hipóteses. (Maria Nazaré)

Dessa forma, cada atividade encontra-se fundamentada por idéias diferentes. O conteúdo, a forma e o material, pertencentes às atividades, estão situados em um espaço singular, possuem objetivos e perspectivas diversas, revelam, portanto, suas próprias concepções, expressando determinadas compreensões do ato de ler e escrever.

As fontes para a elaboração e o desenvolvimento das atividades também retratam alguns modos de conceber o processo, pois expressam quais são os objetivos pretendidos e que caminhos são buscados para alcançar os fins propostos no processo de alfabetização.

Ah, as atividades que eu trabalho são atividades que eu busco em livros que trazem esta concepção mais construtivista, eu li os livros da Emília Ferreiro, tenho uma coleção da Jolibert também, “Formando crianças produtoras de textos, crianças leitoras” que ela dá sugestões também, eu busco atividades ali. Então na teoria eu busco e transformo pra minha realidade fazendo atividades que eu acredito que vão propiciar ao aluno que ele construa, que ele atue sobre elas... (Ana)

Você tem que buscar de tudo, os livros didáticos mesmo, você vai procurando o que é melhor, às vezes tem algum livro que você fala: “Mas esse livro não trabalha com o

que eu acredito, mas tem coisas interessantes”, na pesquisa é assim, você nunca pode desprezar, é sempre interessante diversificar, o quanto mais você tiver de pesquisa melhor pra construir o seu trabalho entendeu? Uso pra matemática o livro “Matemática Criativa”, eu pego pra algumas coisas, apesar dele ser mais tradicional sempre tem situações-problema interessantes, sabe eu não desprezo mais, uso muito o Dante, eu acho que é um ótimo livro, facilita muito, tem figuras e na matemática precisa muito da parte concreta, jogos, eu acho que ele dá muitos exemplos do dia-a-dia, de construção, ele também faz aquela interação com as outras disciplinas e é importante. O livro “Vivência e Construção”, eu tenho usado bastante pra história, geografia, português e ciências. (Solange)

(...) livros, revistas, figuras, gravuras...todo tipo de material é útil na alfabetização. Materiais escritos ou não, que dá para interpretar, ler, escrever, livros didáticos, vários tipos de portadores de textos, cartas, bulas, dicionário... É importante descobrir como usá-los. (Maria Nazaré)

8.5 Papel do aluno, do professor que alfabetiza e os significados atribuídos ao processo de alfabetização

Relembrando o próprio processo de alfabetização, Ana, Solange e Maria Nazaré comentam sobre suas experiências enquanto alunas, ao mostrar também a forma como enxergam seus alunos hoje, enquanto professoras. Elas destacam que o processo de alfabetização atual diferencia em vários aspectos daquele que vivenciaram como alunas. Contam que foram alfabetizadas na escola por meio de cartilhas, entretanto, todas recebiam incentivos à leitura e ajuda dos pais em casa. Traçam, assim, um perfil do que é ser aluno e revelam o olhar que dirigem em sala de aula para seus próprios alunos, indicando alguns caminhos que seguem para superar as dificuldades encontradas no processo. Segundo Ana a leitura é fundamental, tanto como meio de prazer, como de aprendizagem:

A escola era em Leme, rural, Usina Criciúma, era uma usina de cana e açúcar (...) Eu já cheguei alfabetizada lá, minha mãe não fez isso com intenção. Eu me lembro que quando eu fiz seis anos de idade ela me comprou uma coleção de livros de Contos Clássicos: Branca de Neve, Patinho Feio... Então toda a noite a gente deitava na cama com ela, eu e

minha irmã e minha mãe lia, ela lê com uma entonação! Eu me lembro que eu acompanhava a leitura: "Onde você está mãe? Mostra pra mim com o dedo". Então e como isso foram muitas noites, acho que eram doze livros, eu fui meio que decorando a fala dela e a identificar nas palavras, mas não foi intencionalmente que ela me alfabetizou. A leitura, eu me lembro que eu me encantava porque eu viajava mesmo, me colocava dentro do livro, eu adorava esse momento.

No meu trabalho específico de alfabetização agora, eu vejo que são alunos com dificuldade, estão no reforço por alguma dificuldade, eu não me lembro de ter tido essa dificuldade, então eu acho diferente essa coisa de... ter que compreender o texto, peraí eu identifico que aqui está escrito floresta e imagino a floresta, eles lêem floresta, mas não identificam que floresta é aquele...exemplo "flo", quando conseguem falar "flo", "resta", eles não identificam que naquelas letras existe algo, um significado? Então é essa a dificuldade que eu imagino, antes eu relacionava, eles já têm uma dificuldade, o que eu posso fazer? O que eu procuro fazer é a leitura, eu nunca deixei de fazer, eu gosto de ler pros meus alunos e eles gostam de ouvir, pra eles tentarem viajar, ver que esse mundo da leitura é gostoso, né, que a gente pode aprender muito com isso.

Para Solange a relação professor-aluno constitui-se em desafios e aprendizados constantes e é no dia-a-dia que os alunos apontam os caminhos para a continuidade do processo:

Eu fui alfabetizada pela "Caminho Suave", na época era a cartilha que todos usavam, método tradicional, a professora... o que me chamou atenção e o que me facilitou a ler e escrever foi que ela usava cartolina recortada com as sílabas, então a gente formava palavrinhas. Lembro que a minha mãe colocava aquelas palavras, aquelas sílabas né, na mesa de casa e todo dia à tarde ela ajudava a formar palavrinhas de acordo com o que a gente vinha aprendendo na cartilha, foi super interessante, foi gostoso. A professora era muito boa pra gente, muito afetuosa. Eu me recordo daquela vez que a gente fez uma festa pra ela no dia dos professores, os alunos se mobilizaram, então ela era muito carinhosa, ela foi minha professora da primeira e de terceira série, chamava-se Dona Rute... e pra mim foi muito importante aprender a ler, eu adorei.

Fui alfabetizada em um sistema completamente diferente do que eu venho trabalhando, então foi um desafio, foi difícil, mas acho que vale a pena, tem que adaptar, fazer diferente... é um eterno aprendizado, nunca se sabe tudo. À medida que eu vejo que uma coisa não funciona, eu vou mudando, vamos retomar, os alunos fornecem isso, a gente vai percebendo isso com eles, no próprio trabalho.

De acordo com Maria Nazaré é importante o aluno perceber que constrói sua própria aprendizagem; para isso o incentiva e o desafia constantemente fazendo com que se sintam capazes e confiantes:

Eu fui alfabetizada pelo Caminho Suave, em um colégio particular. Eu era acostumada a acompanhar meu pai na banca de jornal, então aos domingos principalmente, eu ia atrás, lia sempre alguma coisa, um gibi, então foi desenvolvendo. Ah, eu me lembro, era gostoso, mesmo já tendo uma noção, em casa incentivava muito a leitura, era gostoso. Sempre os primeiros colocados ganhavam um livrinho de presente, eu me lembro que uma vez eu fiquei em terceiro lugar e eu não me conformava, apesar dela dar o livrinho, eu escondi o boletim, engraçado isso, né? (risos)

As crianças que chegam hoje pra mim, algumas sabem ler e escrever e tem aqueles que não sabem e pensam que é difícil, mas a gente tem que trabalhar a cabecinha deles que não é nenhum bicho de sete cabeças, eles vêm com medo de errar, com a idéia de que se errarem eu vou ficar brava ou vou pôr de castigo. Por outro lado tem aqueles que acham que já sabem tudo, a gente tem que mostrar que isso é só o começo, que tem muito mais coisa pra aprender, tem que fazer uma retomada pra ir pra frente, pra saber como eles estão e pra eles se desenvolverem mais.

Quanto ao papel do professor que alfabetiza, as professoras assim o definem:

O professor tem a função de apresentar as letras, apresentar os livros, apresentar os gibis e fazer com que eles dominem o conhecimento sobre esses materiais. Porque essa realidade que eu estou vivendo eles não têm contato, tenho alunos que não sabem folhear um livro, que nunca ouviu falar de jornal, ah... e quando vê uma revista é uma festa. Pra mim, neste momento, o papel do professor ali é mostrar aquilo que eles não têm contato em casa e que eles precisam dominar. Até agora é algo desconhecido, são códigos que eles sabem que existe, mas eles não conhecem, não dominam... acho que é tentar decifrar esses códigos, ajudá-los a decifrar. (Ana)

É levar a criança a um mundo letrado, você tem que conduzi-la pra esse caminho, então é um processo que ele é construído no dia-a-dia, o domínio disso né. (Solange)

O professor trabalha a socialização da criança, ele é o modelo, trabalha a leitura e a escrita, o domínio dessas habilidades, saber como é a escrita, a criança também tem que saber como é que é a sílaba, né? Tem que saber que a palavra é formada de sílabas, ela vai encontrar coisas na vida dela que vai falar de sílabas. (Maria Nazaré)

A idéia que permanece nesses trechos é a de decifração, de domínio de códigos e habilidades, mas seria essa a concepção de alfabetização que permeia a prática pedagógica dessas professoras? Eu mesma, enquanto pesquisadora, e tendo em vista as proposições desse estudo, continuaria discutindo as idéias que embasam a práxis pedagógica em alfabetização segundo alguns princípios didáticos inerentes às peças de Brecht, se simplesmente rotulasse as concepções dessa professora em uma terminologia, como a de um ensino tradicional, por exemplo? Se eu assim o fizesse, encerraria a pesquisa nesse momento e concluiria, reunindo-me à corrente pessimista que ronda algumas pesquisas em educação, que nada mudou, que a situação em alfabetização é caótica e permanece estática, sugerindo, por fim, que o professor apresenta a necessidade de fazer mais cursos de formação. Não estou dizendo com isso que não há necessidade do professor estudar mais ou se aprofundar nas questões teóricas e práticas que permeiam o processo de alfabetização e, conseqüentemente, sua práxis pedagógica. Entretanto, quero mostrar que existe um exercício, um movimento de lugares, uma desestabilização quando a professora coloca em pauta a discussão de seu próprio trabalho, quando (re) avalia suas concepções e o desenvolvimento de sua prática, os seus modos de fazer.

Com essas perspectivas em mente resolvi prosseguir meu estudo encontrando, logo em seguida, falas dessas mesmas professoras, que apontavam para as funções sociais da

língua como algo essencial, mostrando que o processo de alfabetização ultrapassa o domínio do código lingüístico.

As habilidades que se deve ter: reconhecer as letras, diferenciar letras e outros símbolos, saber que elas têm um som... é aquela questão da função social, quão importante este material é importante pra eles, o porquê eles devem aprender a escrever um bilhete, o professor deve mostrar a importância disso, o porquê eles precisam aprender a escrever o nome dos amigos, qual a função disso ou da música que nós cantamos; faz parte do dia-a-dia deles, ir registrando isso e mostrar a importância desse registro. Isso é entrar em contato com o mundo letrado e dominá-lo. Saber fazer uso da escrita, que faz parte da linguagem e saber que a pessoa se comunica, que é importante a comunicação pra se viver. Então esse é o nosso papel, conseguir se expressar, se comunicar através dessa escrita, saber mostrar o que se está querendo. (Ana)

Na alfabetização o professor não pode chegar com fórmula pronta na sala de aula, pelo menos eu não chego, eu vou com o objetivo e o início né? Eu vou começar com o trabalho assim, aí analisando a classe, vendo comportamentos, aí que eu vou tomando um direcionamento. Professor é mediador, porque ele leva, mas ele é uma ponte do conhecimento também, então eu acho que primeiro a gente tem que incentivar o aluno. Por que eu estou querendo aprender a ler, né? Então eu acho que o professor tem que fazer este trabalho mesmo de trazer o aluno pro mundo da leitura e da escrita, mostrar que aquilo é uma coisa prazerosa. Não tem nada pronto, a gente vai construindo. Defino como uma missão, a gente vive junto, sofre junto com os pais, com os alunos que têm dificuldade, com aquele que você vibra quando vê um passo a mais né, eu me envolvo no processo e procuro passar ao máximo, trazê-los ao máximo para aqueles objetivos que a gente tem estabelecido. (Solange)

O professor prepara as crianças para a vida, para serem cidadãos, se formarem cidadãos conscientes...é bem difícil, não é dar tudo pronto, tem a ver com compreensão, alfabetizar é uma coisa bem ampla, é eles verem o que é possível fazer com a leitura e a escrita, para que possam fazer. (Maria Nazaré)

Percebi que todas essas idéias iam compondo os modos de pensar de Ana, Solange e Maria Nazaré sobre os significados do processo de alfabetização, como um conjunto que reúne, de forma tensa e dialética, os seguintes elementos: o domínio do código lingüístico, o desenvolvimento de algumas habilidades necessárias a esse processo (como o

reconhecimento e a associação), o uso e a expressão social desse código pelos sujeitos, bem como as funções da língua, expressas pelas produções escritas e lidas pelos alunos, em uma situação de comunicação, ação e interferência do sujeito no meio através de suas produções. É importante perceber que essas concepções vão sendo modificadas e que as professoras não fecham as possibilidades de (re) pensar suas práticas, aperfeiçoarem ou buscarem novas idéias para compreender e desenvolver o processo de alfabetização com seus alunos.

Minha atuação nunca vai ser suficiente pra mim, eu sempre vou achar que está faltando alguma coisa, que eu sou capaz e que os meus alunos são capazes de muito mais, mas eu ainda vou descobrir o que falta pra isso... eu não me contento mais em aplicar as mesmas atividades que antes, eu tenho que ir buscar mais e mais. (Ana)

Eu acho que a atuação muda, né. Em certos momentos...(pausa) é como se você fosse por um caminho e depois vê que por aqui não, tenta de novo e de outra forma. (Solange)

Às vezes você fica pensando se vai dar certo, se é isso mesmo, se está dentro da proposta e se está dentro da proposta será que vai ser viável dar isso? Tem sempre que refletir, ir mudando e ir adequando de acordo com as necessidades. (Maria Nazaré)

O processo de alfabetização vai sendo caracterizado como uma prática ampla, relacionada à vida e ao fazer de professores e alunos, prática que essas professoras constroem por meio da interação com os seus alunos e que vão conferindo significados aos seus atos cotidianos.

Eu não precisei primeiro mostrar o ba, depois o ca, depois o da, inicialmente pra que eles conhecessem isso. Alfabetização é mais ampla, a gente valoriza o que eles sabem, troca experiências...é pra vida. (Ana)

Esse processo não está pronto, nunca vai estar, porque mesmo depois de adulto quando a gente já tem o processo, a gente sempre tem a necessidade de buscar, de pesquisar e isso é que eu procuro passar pros meus alunos, qual a importância daquilo pra construção da pessoa mesmo, eu acho que o processo de alfabetização está muito ligado com a pessoa né? A leitura e a escrita têm sempre uma razão e pra atingir um objetivo eu busco vários caminhos. Eu vou continuar com receitas, cartas, não vou passar para o ba-be-bi-bo-bu, não vou, eu só vou usar de outros meios pra ele, a escrita é uma técnica, não adianta a gente dizer que não é, ela é, eu tenho que dar meios pra eles perceberem como ela funciona, ele vai ter que aprender essa técnica também...mas ela é também muito mais do que isso...como é que eu vou trabalhar tudo isso? Eu, como professora, não posso ficar parada. (Solange)

Eu acho que alfabetizar não é dar tudo pronto pra criança, não é a criança fazer ler e escrever tudo, que ela não é alfabetizada só lendo e escrevendo certinho, ela é alfabetizada lendo tudo, seja gravuras, interpretando quando não tem nada escrito. Não é dar tudo pronto para ela, alfabetizar é muito amplo, não é só ler e escrever, ela interpreta do jeito dela, ela cria hipóteses da escrita, como é a escrita para ela. Ela tem a hipótese dela, se você não levar pro lado que alfabetizar é só saber ler e escrever “certinho”, ela é alfabetizada. Não precisa saber ler e escrever pra ter um pouco de cultura de arte, ela pode ouvir, ver na televisão, pode ver um quadro e alguém explicar pra ela, aqui a gente já trabalhou Tarsila do Amaral, já trabalhou Portinari, desde a primeira série. Então ela pode...não precisa ser “alfabetizada” para entender isso. Este trabalho com arte foi muito criativo a gente trabalhou muito com gravuras, a história do autor e depois eles eram levados a criar um dos quadros deles. Isso é uma atividade de alfabetização também porque ele está lendo a gravura, ele está ouvindo a história, vendo as figuras, ele está tendo uma alfabetização perfeita. É assim que eu penso hoje. (Maria Nazaré)

Dessa forma, compreender os significados que as professoras atribuem ao processo de alfabetização não representa enquadrar suas falas em definições metodológicas ou em concepções pré-determinadas. Quando comentam suas práticas, ideais, experiências e crenças, essas professoras mostram a complexidade, as incertezas e as reflexões cotidianas que constituem e (re) formulam os próprios significados do processo de alfabetização.

A concepção que eu tenho vai melhorando ou não, eu vou aprendendo, vou construindo, reconstruindo, edificando ou corrigindo alguma coisa que está falho que eu com a prática, com os alunos, eu vou aprendendo

que não é a forma adequada; a troca entre professores também vai contribuindo pra que essa concepção seja formada. (Ana)

Esta concepção vem mudando, ela vem sendo construída. Eu sinto que foi assim, através de pesquisas, que eu tive que pesquisar, pra entender como era trabalhado, então eu fui em busca. Eu me descobri assim, apaixonada por alfabetizar, eu não imaginava que eu ia gostar tanto, meu marido às vezes me questiona: "E se te mudarem de série?", eu falo que se mudarem eu vou mudar, mas (abre um sorriso) meu coração vai estar ali, porque eu descobri que eu gosto de alfabetizar, gosto da criança nessa idade, gosto de interagir com eles, acho que de uma forma até apaixonada sabe, é uma coisa assim muito prazerosa, cativa ver uma criança chegar na sala não saber ler e daqui a pouco ela está lendo, escrevendo, questionando, se desenvolvendo, é muito gratificante. Eu acho que é uma série em que a gente vê o resultado, concreto ali, aparecer. (Solange)

Acho que as concepções e a minha atuação estão caminhando juntas, tem que sempre que aperfeiçoar, pra aprender cada vez mais e fazer cada vez mais um trabalho melhor. (Maria Nazaré)

DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS:
POSSIBILIDADES DE PENSAR O PROCESSO DE
ALFABETIZAÇÃO NA RELAÇÃO COM AS
PEÇAS DIDÁTICAS

*O rio que passa dura
Nas ondas que há em passar,
E cada onda figura
O instante de um lugar.
Pode ser que o rio siga,
Mas a onda que passou
É outra quando prossiga.
Não continua: durou.
(Fernando Pessoa)¹⁰*

¹⁰ PESSOA, F. Poesias inéditas. Lisboa: Ática, 1970.

9. DIALOGANDO COM AS PROFESSORAS: POSSIBILIDADES DE PENSAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA RELAÇÃO COM AS PEÇAS DIDÁTICAS

Nesse capítulo encontram-se as discussões realizadas a partir da terceira e quarta entrevistas. Com a leitura das seis peças didáticas, professoras e pesquisadora saem em busca da construção de possibilidades para pensar o processo de alfabetização na relação com essas peças. Assim, resalto as impressões e interpretações das professoras quanto a essas leituras, apontando as relações que foram sendo construídas, em uma situação de interlocução, em cada uma das peças didáticas.

9.1 Relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização: primeiras impressões

Destaco, inicialmente, o fato de as professoras não conhecerem as peças didáticas, nem suas proposições. Como primeiras impressões, Ana, Solange e Maria Nazaré assinalam o caráter atual das peças, reforçando a idéia de que estas abordam problemas do cotidiano e da existência humana.

Eu acho que elas são atuais, são bem inseridas no nosso contexto e nós podemos estar fazendo uma relação com o que a gente vivencia hoje.
(Ana)

Ele é um autor que consegue passar de geração pra geração, então aquilo que ele falar vai ser sempre atual, ele pega a essência, pode sempre ser lido e ainda assim ser atual. Brecht, Shakespeare... o Brecht, consegue mesmo pegar a essência do homem e das suas relações, continua sendo atual, é fascinante, faz a gente pensar muito. Gostei das leituras, não conhecia, quer dizer conhecia o Bertolt Brecht, mas não conhecia o trabalho dele. Já tinha ouvido falar, mas nunca tinha lido nada. (Solange)

Eu não conhecia essas peças, gostei muito das peças, dá pra refletir bastante. Acho que isso acontece porque elas são atuais, falam do que ainda acontece, da nossa vida. (Maria Nazaré)

Conforme as leituras iam avançando, as professoras construíaam e acrescentavam outras impressões em relação às peças didáticas. Assim, por meio das trocas ocorridas entre pesquisadora e professoras e ao final da leitura das seis peças, Ana, Solange e Maria Nazaré destacaram alguns aspectos como essenciais às peças didáticas: a reflexão, o desafio, o incitar à ação, o (re) pensar, a revisão constante da própria prática e do papel assumido, tanto na vida pessoal como na profissional.

Eu acho que as peças te levam a pensar, essa coisa de no começo eu achar uma coisa, depois conseguir ver outra, concordar com ele, pensar, refletir, ainda que eu não concorde ou concorde elas te levam a pensar. As nossas conversas foram muito boas, me levaram a pensar muitas coisas, repensar outras. (Ana)

Essas peças levam a reflexão, reflexão profunda, ele tem assim envolvido no texto um conteúdo filosófico, sociológico, envolve tudo isso, né. Então eu achei que leva à reflexão. Essas peças são fascinantes e fazem a gente pensar bastante, rever nosso papel e nossa prática. Essa experiência tem sido muito importante pra mim. Então, me fascinei mesmo, vou pesquisar mais, está ali latejando, gostei mesmo, acho que valeu a pena. Tem a ver com a vida e como a educação e a alfabetização estão ligadas à vida, não dá para separar. (Solange)

Dá pra refletir bastante, para o ano que vem eu vou pensar em fazer alguma coisa com estas peças em sala de aula. Pensei em ler e discutir com eles, a gente acha que eles não vão saber discutir, mas vão sim. Aprendi muito com as peças, com as nossas discussões, foi muito gostoso. É uma mudança de comportamento, de pensamento, estas peças nos levam a pensar que não podemos ficar presos em uma só opinião. (Maria Nazaré)

A troca de informações entre professoras e pesquisadora sobre a proposta dessas peças possibilitou, portanto, a construção de conceitos e a compreensão de seus objetivos, facilitando a elaboração de relações entre os princípios didáticos e a práxis pedagógica das

professoras. Um desses momentos de troca pode ser percebido pela transcrição de nossas conversas sobre o coro, elemento sempre presente nas peças didáticas. Ana destacou a presença do coro como um chamado ao pensamento; Solange percebeu-o como um questionamento, como aquele que quer saber o porquê das atitudes e Maria Nazaré definiu o coro como aquele que ditava normas e incitava o pensamento.

Pesquisadora - As peças foram escritas por Bertolt Brecht, que foi um grande dramaturgo, poeta e escritor alemão, teve influências contra o nazismo, era uma peça engajada, contra repressão e discriminação, visando melhorias para as camadas desfavorecidas. Tinha como objetivo a diversão e o ensino, queria-se ensinar algo às pessoas, ele queria por meio destas peças ensinar algumas coisas de forma lúdica. Não precisavam ser atores, poderiam ser amadores, porque o objetivo maior não era a encenação.

Ana - Tem sempre o coro né?

Pesquisadora - É, o que você percebeu por este coro?

Ana - Seria a voz da população, a voz do povo? Acho que é o que as pessoas comuns diriam nas situações que ele expõe na peça.

Pesquisadora - A representação não precisaria ser feito por profissionais do teatro. Então não precisava de público pra isso, porque todos participariam da peça, não precisava de público, daquele que fica sentado vendo.

Solange - É uma dinâmica né, a peça dele é uma dinâmica, dá pra sentir isso lendo.

Pesquisadora - A peça didática se concretiza na prática, no fazer. Ele fala também do coral que tem nestas peças, você chegou a pensar alguma coisa sobre o coral?

Solange - Eu vi como um questionamento mesmo, ele faz o papel do questionamento... querer saber o porquê. O que te levou a isso? Então todas as peças têm isso.

Pesquisadora - É, tem.

Solange - Direcionar mesmo, pensa, será que é por aqui? Ele mostra o ponto de vista dele.

Pesquisadora - O que você pensou sobre o coral, o que ele representou para você?

Maria Nazaré - Ele era aquele que ditava as normas e pressionava o pensamento.

Pesquisadora - Como se fosse um chamado ao pensamento não é?

Maria Nazaré - É, é isso.

Nessas primeiras impressões, portanto, é possível perceber que alguns aspectos destacados pelas professoras quanto às peças didáticas remetem tanto ao seu conteúdo e material, como à sua forma. Quando Ana aponta para a idéia de re-pensar conceitos, mostra que a forma de escrita dessas peças, assim como os temas discutidos por elas, levam o leitor à reflexão pois, concordando ou não com o desenvolvimento dos fatos, torna-se imprescindível pensar sobre eles. Para Solange, o contato com as peças didáticas propiciou uma revisão de seu próprio papel de educadora, despertando-lhe um desejo de pesquisar cada vez mais, como algo que fica latejando e instigando o pensamento. Pelas leituras de Maria Nazaré, as peças didáticas ganham espaços que ultrapassam os limites iniciais definidos pelo lugar de produção dessas peças porque, ao pensar em discutir e trazer as peças didáticas para o espaço escolar, a professora desenvolve novas conexões e permite a construção de outros lugares, outros olhares, outras relações.

Dessa forma, por meio da interação entre professoras e pesquisadora, subsidiada pela leitura compartilhada do material, foram sendo discutidas e construídas algumas relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização. Essas discussões foram organizadas de acordo com os comentários tecidos pelas professoras. Assim, após a transcrição das entrevistas, realizei um trabalho de recorte e colagem das falas das professoras, segundo semelhanças e/ou diferenças apresentadas entre elas. Esse procedimento foi repetido em cada uma das discussões das peças didáticas para que, a

seguir, fosse realizada uma articulação dos aspectos abordados nas leituras e discussões das professoras, em relação às peças didáticas, com os princípios didáticos que as compõem, tanto aqueles levantados em meus estudos, como também os que foram sendo apontados durante as reflexões das professoras.

9.2 Leitura e discussão da peça: *Aquele que diz sim e Aquele que diz não*

Quanto às peças *Aquele que diz sim* e *Aquele que diz não*, as professoras destacam a importância da escolha de caminhos e tomada de decisões no fazer pedagógico, mostrando que esses aspectos propiciam resultados diferenciados. Assim, discutem o fato de que ser professora significa refletir constantemente sua prática pedagógica, a fim de que sejam vivenciados os desafios e superadas as dificuldades no decorrer do processo de alfabetização.

(...) como que o seu posicionamento frente a uma questão pode mudar totalmente né. Eu costumava dizer pra uma amiga que você sempre vai ter pelo menos duas opções na vida e esta peça me deixou bem claro isso, sempre você tem escolha por mais que se pense que não. Por pior que seja a situação sempre há opções, dá pra ver como que a posição que você assume pode modificar outras também. Aí eu lembrei da classe, como você toma uma postura e como isso vai influenciar os alunos, se eu digo uma coisa ou digo outra, como isso influencia... é o poder da palavra do professor. (Ana)

O professor também, num primeiro momento ele sabia que era errado, tinha dó de jogar o menino, ainda assim assumiram a culpa todos juntos, jogaram de uma vez pra que todos assumissem a culpa, que um não tivesse nem a mais e nem a menos, mas jogaram, sabendo que era errado. É o professor que se acomoda. (Solange)

Eu vi muito o desafio, mesmo o menino sabendo dos perigos que corria ele não desistiu, ele tinha um objetivo e foi atrás, enfrentou as dificuldades e não desistiu. Eu vi a figura do professor, porque a gente não desiste, quem realmente gosta do que faz, gosta de desafios, está sempre procurando novos conhecimentos. A hora que eles queriam

abandonar o menino ali e deixá-lo à própria sorte, eu pensei: é muito mais fácil você largar o aluno que não vai, desistir e continuar fazendo a mesma coisa, se acomodar. Então naquele que diz sim eles queriam largar o menino lá, quem conseguisse chegar até o destino tudo bem, quem não conseguisse ficava pelo caminho, vamos jogar no vale né? No outro, que diz não, preferiram voltar, mesmo que fossem criticados, zombados, pra eles isso não importou, quiseram ajudar o menino. Então na educação é assim também, você pode desistir e seguir em frente do jeito que for porque é mais fácil prosseguir com quem já sabe do que com quem está com dificuldade. Mas geralmente é lá no outro que está o desafio, naquele que não sabe, é aquele que mais precisa de ajuda para poder caminhar, atingir seus objetivos, na leitura e na escrita. Nós temos que encarar os desafios do dia-a-dia, daí você toma as decisões, que sim ou que não. (Maria Nazaré)

Por meio das relações e sentidos atribuídos a essas peças, pelas professoras, vão sendo apontados alguns princípios didáticos, como a questão do jogo de poder entre oprimidos e opressores pelo poder da palavra na sala de aula; a possibilidade de reflexão frente a cada nova situação sobre a figura do professor e sua postura; e a possibilidade de transformação por meio das escolhas e decisões tomadas no cotidiano, pelas formas de superação dos desafios, pelo dizer sim e pelo dizer não.

Outro aspecto comentado refere-se à questão da reprovação e seu papel no desenvolvimento da vida escolar, bem como as dificuldades apresentadas pelos alunos no decorrer do processo de alfabetização. É estabelecida uma relação entre o jogar o menino no vale com o abandonar um aluno que apresenta dificuldades, reprovando-o. Nessas apropriações e relações estabelecidas a partir do texto das peças, as professoras colocam em pauta a discussão daquelas atitudes tidas como naturais e comuns no desenvolvimento do processo de alfabetização, aspectos que remetem aos princípios didáticos relativos ao questionamento do Grande Costume e das verdades imutáveis.

(...) Isso me faz pensar na reprovação. É uma coisa tão dolorida né? Parece ser necessária, mas por outro lado a gente que tem experiência sabe que eles não melhoram por isso, às vezes pioram. (Ana)

(...) o aluno não está estacionado, mas a gente tem que ver até que ponto, né...se não fica cômodo: "Ah, não dá, não serve", então vamos todo mundo jogar o aluno pra escanteio ou deixar o aluno retido aqui, sem saber o que vai fazer ou o que aquilo ali vai refletir na vida dele. Neste momento, eu sempre me lembro de um aluno que teve uma dedicação espantosa, ele tentou, tentou ler de tudo quanto era forma, no último semestre ele conseguiu ler, o sacrifício que ele fez pra chegar ali foi muito grande. Então eu sabia que ele iria passar para o próximo ano com dificuldade, mas eu nem levei ele para o conselho de classe porque aquilo foi uma decisão minha, eu sabia que se os professores analisassem aquilo do lado frio, eles iam falar: "Você vai ficar", se eu fizesse aquilo eu estaria matando o aluno porque ele tinha se esforçado e eu sabia o quanto. Depois, no ano seguinte eu procurei acompanhar como ele estava, perguntando sempre pra professora, pra ele, ele ainda estava com dificuldades, mas estava caminhando. (Solange)

É este o Grande Costume da peça, ainda que seja por baixo dos panos, a gente abandona quem não vai, não consegue, então deixa, pára no meio do caminho, reprova. (Maria Nazaré)

A aceitação como acomodação e a mudança enquanto possibilidade no fazer pedagógico também se constituem em pontos de discussão nas relações que foram sendo tecidas entre professoras e pesquisadora, traduzindo a idéia de um princípio didático fundamental dessas peças: o de que é possível modificar rotinas, criando outros caminhos e outras práticas.

(...) sabe aquelas coisas que a gente faz sempre e não questiona, só porque tem que ser feito? Por exemplo, sentar um atrás do outro, é um costume, porque tem cara de sala de aula, ninguém questiona, é cômodo pro professor, os alunos apesar de terem vontade de mudar, sentar com os colegas ou levantar, respeitam o professor. Na peça é esse o aceitar as coisas daquele jeito, sem mudar, é o caso do seguir o costume. (Ana)

(...) então é aquela coisa assim da sociedade mesmo, que a gente não questiona, as coisas sempre foram assim e pronto. A gente vive muito disso no dia-a-dia, da vida pessoal, da vida profissional. Então é ter essa reflexão, por que eu estou aceitando isso? Não tem uma alternativa, não tem um outro caminho? (Solange)

A confiança em si próprio mostra o que a pessoa é capaz, mesmo que os alunos ou eu encontremos dificuldades não podemos nunca desistir...na peça as leis eram antigas, não tinha mais porque estar seguindo, então eles mudaram as regras, os estudantes e o menino não tiveram medo de encarar o novo, mesmo sendo alvo de zombarias, mas pra eles isso não importou, eles aceitaram a mudança, tentaram fazer diferente. (Maria Nazaré)

Por fim, são atribuídos significados ao princípio didático referente ao aprender a estar de acordo, como forma de melhorar a convivência no ambiente escolar, como meio de coerência entre teoria e prática nos modos de fazer e pensar o processo de alfabetização e como reflexão sobre as diferenças existentes na sala de aula, ainda que todos os alunos estejam alfabetizados.

Tem uma parte do coro que tem muito a ver com o que a gente faz na escola. Posso ler? (pega o texto, procura e lê) "O mais importante de tudo é aprender a estar de acordo, muitos dizem sim, mas sem estar de acordo, muitos não são consultados e muitos estão de acordo com o erro, por isso o mais importante de tudo é aprender a estar de acordo". Na nossa profissão a gente tem que fazer isso sempre né? Pra viver bem com o grupo, com a coordenação, com os colegas...como em toda profissão, mas na escola essa relação humana é o tempo todo, o nosso trabalho gira em torno dessa relação. (Ana)

Eu achei interessante essa parte, isso aqui na parte da educação é uma coisa fundamental, né. Dizer sim por dizer sim, mas não está realmente de acordo, cai com a questão da teoria que a gente estuda, com a teoria que a gente aplica. Eu acho que está muito ligado na alfabetização a questão da teoria e da prática, dois lados da mesma moeda. (Solange)

(...) você vai vendo as diferenças, porque uma classe homogênea não vai existir, por mais que o professor dê as mesmas coisas para todos, nunca vai ser igual. Dizer sim ou não já mostra as diferenças. Pode até ser uma sala inteirinha alfabetizada, mas ainda assim vão ter diferenças. (Maria Nazaré)

9.3 Leitura e discussão da peça: Baden Baden sobre o acordo

Na peça *Baden Baden sobre o acordo*, as professoras consideram a ajuda como um meio de reflexão sobre o papel do professor, destacando as relações de poder e violência que podem permear a convivência entre professor e alunos. É possível perceber que a forma como as professoras discutem a questão da ajuda, problematizando-a e questionando suas próprias atitudes, faz com que o princípio didático referente à contradição que existe entre ajuda/poder e ajuda/violência seja colocado em movimento através das falas e atribuições de significados à peça, a partir das leituras realizadas.

Acho que é a questão do ajudar, está ajudando mesmo? O professor está lá ajudando ou está... é como se o professor colocasse palavras na boca do aluno, quando a gente faz uma pergunta já afirmando: "Você quer sentar aqui não quer?", "Sim, eu quero" (risos). O colocar palavras na boca do outro, achar que está ajudando, permitir um momento de discussão, mas na verdade não, está dizendo o que tem que ser feito e vai fazendo. Isso acontece na sala de aula. (Ana)

Posso ler? (pega o texto da peça): "Ajuda e violência constitui um todo e é esse todo que é preciso transformar". Aqui o pedir ajuda é se colocar como uma fraqueza diante do outro, mas eu não vejo a ajuda como sinal de fraqueza, acho que todos nós precisamos de ajuda, mas muitas vezes o poder de quem ajuda pode ser uma violência contra você. O aluno pede ajuda, o professor se sente o todo-poderoso né, isso pode acontecer e ao invés de ajudar o professor mostra que ele não sabe nada. Mas se o professor não ajuda ele está excluindo, isso é um tipo de violência, perpetua a violência que o aluno já está sofrendo. Tem muito professor que pensa assim: o aluno que é bom sempre vai ser e o que não é, não é. Já traça o caminho, aí já é uma forma de violência. A gente precisa de ajuda! Tem hora que lendo a peça eu pensei: "Eu não sei mais nada". No processo de alfabetização a gente já passou por isso, passa por isso. Quando eu comecei era de um jeito, depois reformulou e daí mudou de novo, chega uma hora que... é hora de repensar, o professor tem que ter um pouco disso, essa certeza de que ele não sabe nada mesmo. As coisas mudam, há uma necessidade, o mundo muda, as pessoas mudam. Então é uma coisa que eu procuro passar para os alunos e procuro ter em mim, porque a gente está sempre buscando o conhecimento, isso faz parte do professor pesquisador, né? O papel verdadeiro do professor é buscar e não ficar estagnado nas certezas. (Solange)

Eu pensei nessa ajuda que na verdade não é ajuda nenhuma e que a gente encontra isso muito, não só na educação; ainda mais no mundo individualista que a gente vive hoje. (Maria Nazaré)

Para Solange e Maria Nazaré, a prática pedagógica se desenvolve pela relação entre o ideal e o real, ressaltando que os limites e as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar devem ser consideradas, da mesma forma que a ousadia e a consciência do que pode ser feito e do que pode ser almejado. Essas idéias remetem aos princípios didáticos relacionados à discussão dos avanços, descobertas tecnológicas e possibilidades desenvolvidas pelo homem em meio às desigualdades que ainda persistem no meio social, pois, na leitura das professoras, a possibilidade de mudanças inicia-se pela tomada de consciência das atitudes e expectativas do sujeito. E isso pode ocorrer quando o professor volta seu olhar para sua própria prática, analisando-a e posicionando-se como sujeito (ator) desse processo.

Precisa ter bastante forte em si quais são seus princípios, interesses, vontades; o que tem de ideal na vida e não se deixar abalar e ir perdendo os pedacinhos como na peça e ainda no final ter que ouvir aquilo: "Você quer tudo também? Não se pode ter tudo!" Só que trabalhar de forma construtivista em uma sala apertada com quarenta alunos, ter que fazer agrupamento todo dia, não ter pessoal de apoio pra arrumar, é bem difícil! À medida que você vai trabalhando eles vão exigindo de você coisas que vão se esbarrando nessas dificuldades, lógico, você tenta suprir, mas tem que ver que não somos nenhum super-homem ou super-professor, tem esses limites, tem que ter consciência deles. O importante é fazer da melhor forma possível, você pode melhorar, tem as dificuldades, mas isso não é motivo pra fazer de qualquer jeito também, você está ali porque quer, então tem que fazer o melhor possível, mas ter consciência de que tem coisas que não são alcançadas e outras que não dependem só do professor. (Solange)

A capacidade do indivíduo de acreditar sempre que é possível. Realizar os seus objetivos é possível, ele tem que correr atrás, com perseverança, com ousadia a gente consegue. (Maria Nazaré)

Ana aborda a necessidade de re-pensar o significado de transformação por meio da relação parte e todo presente no processo de alfabetização, discutindo a forma de trabalho do professor e a importância do outro nesse processo. Essas relações vão ocorrendo tanto pelos sentidos atribuídos à peça por meio da leitura, como pela interação professora e pesquisadora, o que reforça o princípio elementar das peças didáticas: a construção pela ação, pelo fazer.

Em alfabetização é importante fazer a relação do conteúdo, não é que nem na peça, vai tirando, chega um ponto que não tem mais nada, daí ele fala: Mas você quer tudo? Agora se vira do jeito que está. Para que o aluno tome o significado das coisas, não pode ir jogando: "Agora a gente vai ver o ca, depois o ba" e uma coisa não tem nada a ver com a outra. É importante um trabalho com textos, porque isso não existe, esse amontoado, é uma coisa só, é um todo, que ele vai explorando as partes, mas que possui um significado. Não é como a silabação que você tem que dar todas as sílabas e o aluno nem consegue fazer uma frase, acho que tem a ver com isso. Essa é uma relação que eu estou fazendo agora, eu não tinha visto isso. A gente começa a ler essa coisa do letramento, eu estava lendo na Pós na teoria de linguagem sobre isso, eu não li bem ainda, mas depois a gente conversa. (Ana)

Solange destaca o acordo como um aspecto presente nas relações humanas. Na escola, o acordo entre professores e alunos aparece sob a forma do contrato pedagógico; além disso, considera que nem sempre esse acordo é estendido para professores, coordenadores e supervisores. Assim, ao problematizar essas questões, a professora mostra que não existem acordos únicos e fechados, assim como não existem acordos imutáveis; retrata, no conteúdo e na forma de expressar suas idéias, a necessidade de mudanças nas relações e nos acordos estabelecidos; questiona a atitude de submissão do professor frente às orientações pedagógicas voltadas à sua prática; enfim, em todas essas discussões, a

professora coloca em movimento e investiga os significados do desenvolvimento do senso crítico.

Tem que ter liberdade, mas isso não quer dizer que tudo deve ser livre, sem direção, sem acordos. Tem que ter acordo, esse acordo pode ser mudado... Eu acho que esse acordo da peça cai muito na questão do contrato pedagógico, que vem sendo bastante comentado com a gente. Não é uma coisa pronta, é algo constante, que é construído e reconstruído a cada dia dentro da sala de aula, fica difícil dizer: "Fiz tal contrato pedagógico com os alunos que deu certo". Funcionou para aquele momento, para aquela realidade, o meu eu tenho que criar. Por outro lado, o professor tem que saber o momento de calar, falar, se posicionar, a gente às vezes se intimida com outras autoridades, mas dentro da minha sala de aula eu conheço a realidade, desenvolvo um trabalho, então a gente tem que dialogar, não ir aceitando tudo com submissão. Este também é um acordo, fica aquela coisa de aplicar um acordo entre professor e alunos, mas entre coordenador, supervisor e professor, não tem acordo? Tem que ser de um determinado jeito e acabou? Isso não é desenvolver espírito crítico. (Solange)

A importância de considerar o momento do aluno e o caráter de desenvolvimento da leitura e da escrita no processo de alfabetização são aspectos destacados por Maria Nazaré durante suas leituras. A alfabetização é vista enquanto processo, enquanto um caminhar que se desenvolve por meio e na relação entre os sujeitos; essa idéia remete ao princípio de que a mudança se constitui em um processo contínuo, baseado na construção, no abandono de alicerces cristalizados e caminhos pré-determinados.

(...) cada um tem o seu momento, principalmente na alfabetização. A gente tem que acreditar na capacidade da criança, nunca desmerecer, porque ela é capaz de aprender, de se desenvolver, cada um tem o seu tempo, cada criança tem o seu momento, mas ela consegue. A gente nunca pode desacreditar ou abandonar achando que ela não vai ser capaz. Fazer ela também acreditar na sua capacidade, uma palavra que você falar, ela já pode achar que não é capaz de fazer. A alfabetização é esse processo mesmo. (Maria Nazaré)

9.4 Leitura e discussão da peça: A exceção e a regra

Em *A exceção e a regra*, as professoras compreendem a regra e a exceção como meios de reflexão na práxis pedagógica, tanto para a discussão do papel do professor, como para aguçar a percepção em relação ao processo de alfabetização desenvolvido pelos alunos. Discutem ainda o que é ou não ser alfabetizado e quais aspectos encontram-se inerentes a esse conceito. Dessa forma, os modos de fazer e pensar em alfabetização são refletidos à luz do princípio de estranhamento delineado nessa peça.

[Ana procura no texto] É aquela parte do Coro: “Descubram o que há de estranho no que parece normal, veja o que há de anormal no que parece explicado”, essa frase me chamou atenção quando eu li. O que é normal? O que é regra? Dentro de que padrões eu posso estabelecer o que é normal e o que não é normal? Nas escolas, nas classes, a gente pode ver isso, né, será que aquele que segue as regras é normal? Analfabeto ou alfabetizado? Eu acho que esses padrões mudaram muito nos últimos anos. Antigamente quando se usava o método de silabação era normal o aluno que chegava em julho, agosto e decifrava sílabas. Depois que a Emília Ferreiro veio e revolucionou essa questão das fases da escrita hoje é diferente essa normalidade. Eu acredito que hoje em dia todos os professores, assim eu espero, já consideram a hipótese da escrita na criança, então essa coisa do normal já é mais ampla. Alfabetizados pra mim são aqueles que dominam o sistema alfabético da escrita, nem todos são ortográficos, adultos, professores, não são, acho que eu consideraria aquele que alfabeticamente...que dominam esse sistema. Se um aluno não conseguir escrever, ainda que ele consiga identificar a escrita ele não vai ser considerado alfabetizado. Mas aí vem uma outra questão, eles não conhecem as letras, mas conseguem tomar um ônibus, crianças e adultos, eles conseguem ver um preço do que querem comprar, identificam produtos, mesmo sem lê-los, aí depende como você está vendo o termo alfabetização, aí entra a questão do letramento, que eu estou tentando estudar. (Ana)

(...) o que você falou mexeu comigo, espera aí, se o Cule tivesse sido transformado a ponto de se revoltar com o que estava sendo feito com ele, o que é comum, ele iria matar o Comerciante, todos iam achar certo e ele ia fazer parte da regra? E ele não seria a exceção que nos leva a discutir tudo isso. Então quer dizer, apesar de ele ter saído perdedor da própria vida, ele saiu vencedor na verdade. Isso faz pensar o papel

e o que acredita o professor, se você quer uma mente libertadora, crítica, reflexiva, isso vai na contra mão da sociedade. A gente pode plantar e semear, movido a esperança mesmo, acreditar no trabalho, esse é o diferencial, o algo a mais, fazer e acreditar que deu o melhor de si. Daí se você começar dá pra ir longe, longe, longe...(risos). Na verdade foi a exceção que permitiu ver a regra. Às vezes quantos gritos de exceção a gente não escuta na sala de aula, né? (Solange)

A regra é o que é, mas a exceção vem pra mostrar que não. Por exemplo, o professor fala: “Vocês vão fazer tudo junto, tudo assim e acabou”, mas tem um aqui que não vai fazer assim, tem outro que também não vai. Na alfabetização eles vão construindo maneiras de resolver as coisas. (...) para ler e escrever não tem uma regra, não tem uma fórmula. (Maria Nazaré)

As professoras destacam também o caráter da exclusão social, de forma geral, e suas relações com a exclusão escolar, no âmbito do processo de alfabetização. Assim, refletem as atitudes que assumem na práxis pedagógica quanto ao espaço ocupado pelo outro (o aluno) e exercitam um olhar mais apurado quanto às diferenças, estabelecendo, pelas suas leituras, relações com o princípio de reflexão e ação presente nessa peça.

Essa situação da peça, apesar da gente se chocar, ela é tão comum, tão comum! E na educação se a gente observar, isso é tão comum também, e isso não é só como professor, mas qualquer outro que acaba fazendo prevalecer a sua voz e calando outras. (...) eu acho que fala também dessa questão do aluno com dificuldade, teve uma hora que o guia explica pra ele o caminho, o Cule diz que entendeu, mas na verdade não entendeu coisa nenhuma. E é aquilo que eu já falei, o aluno pra acompanhar e seguir o ritmo da classe, concorda, balança a cabeça, como ele diz várias vezes na peça. Então eu relatei isso, com os alunos com mais dificuldade, que são levados a enfrentar situações e ir concordando, até lembra a peça Aquele que diz sim e Aquele que diz não. (Ana)

Hoje, a situação está um pouco diferente? Está, não tem o Comerciante, o Guia e o Cule, mas tem os empresários, donos de multinacionais, os operários da fábrica, quem se encaixa no intermediário hoje? O proletariado? Mas que parte do proletariado? Aí a gente começa a ver que todo mundo está sendo esmagado, manipulado. Agora, existe aquela camada da sociedade que nem isso tem, é mais excluída, então quer dizer, na verdade a gente está excluído, mas tem pessoas que estão abaixo da gente e a gente continua vendo isso na sociedade, aqueles que estão excluídos, excluídos, excluídos e aí a gente escuta aqueles comentários: “Ah, mas

não vai virar nada, você não é nada, olha de onde vem!”. A gente acaba repetindo isso porque é o comum, às vezes você se pega percebendo que em algum momento na alfabetização já falou isso, faz pensar mesmo, daí quando você lê uma peça dessas sua cabeça sai a mil (risos), sai até com dor de cabeça. (Solange)

O que chamou minha atenção foi que o Comerciante achava que conseguiria tudo com a violência, que por meio da violência seria resolvido tudo o que ele queria. Só que não é por aí, a violência gera mais violência. O professor acha que a criança tem que aprender de qualquer jeito, assim como o Comerciante fazia com o carregador. Tinha que carregar de qualquer jeito e carregar as malas do jeito que der. A criança também, às vezes a gente acha: “Não, você tem que aprender desse jeito, é assim. Assim está errado, faz deste jeito”. Tem que respeitar o ritmo dela, o momento dela. Isso é muito importante na alfabetização. Aceitar o que ela produz, ver em cada coisa um avanço, incentivar, você vai conseguir, está melhorando, você vai ler, mostrar pra ela o que está conseguindo. (Maria Nazaré)

9.5 Leitura e discussão da peça: O vôo sobre o oceano

Na peça *O vôo sobre o oceano*, as professoras apontam a necessidade de refletir sobre os objetivos do processo de alfabetização, discutindo as idéias e os modos de fazer que fundamentam esse processo. Alfabetizar para quê? O que é o processo de alfabetização? Como ele se desenvolve? As professoras se questionam e se colocam no cerne da discussão, compreendendo os alunos, suas práticas e elas mesmas como sujeitos desse processo, exercendo o princípio da experimentação e exercício da aprendizagem pelo diálogo com o outro, que é coletivo.

Quais os objetivos da alfabetização? Faz a gente pensar que é importante fazer uso dessa alfabetização, não só com textos prontos, mas sim o uso social. Quando eu comecei na alfabetização eu ainda não tinha essa noção, dos textos, hoje eu procuro trabalhar mais com isso, voltar a alfabetização pra textos, reflexões e compreensão do código, juntos, porque os dois são importantes, procuro cada vez mais trabalhar com o todo, não só ensinar o aluno a “ler”. (Ana)

Então o vôo sobre o oceano, determinou o quê? É o resultado do que a gente faz, buscar o objetivo, não esquecer o objetivo. Achei isso interessante. Na alfabetização também é assim, aprender a ler e escrever pra quê? Tem a ver com o nosso trabalho como educador, não esquecer do objetivo e saber a melhor forma de alcançar isso, a gente não pode esquecer que lida com almas, com pessoas. [Olha no texto e lê] “Com a luta esquecemos o nosso nome e o nosso rosto, com a pressa da partida esquecemos nosso objetivo”, quer dizer, muitas vezes o educador esquece que a escola tem um papel. Alfabetizar é inserir a criança no mundo letrado, então eu acho que é ver e respeitar esse indivíduo, ver que cada um tem uma experiência. A formação do leitor, isso acontece junto, esse é o objetivo da alfabetização. Tem que ter o código, lógico, mas tem que entender o porquê do estar usando essa linguagem, para quê, qual a finalidade na vida da criança? Aí entra o trabalho do professor...mostrar mesmo no que aquilo vai ser importante pra ela, trazer essa criança para o mundo letrado. Mas e a paixão? Quando você tem paixão pelo que faz é possível despertar isso no outro, através de vários meios né, a gente tem livros, histórias, peças, poesias...trazer isso pra sala de aula. (...) quando a criança é o sujeito o processo de alfabetização flui, por isso não pode ser abandonado o objetivo da alfabetização. (Solange)

Faz pensar no desafio que ele vai ter em aprender a ler e o meu em conduzir isso. O professor vai perceber também quais os obstáculos que o aluno vai enfrentar para atingir o objetivo da alfabetização, que é aprender as palavras, a leitura, tudo isso vai ter o momento dele. Eu preciso pensar quais são os meus desafios em relação a eles, o que eu quero com cada atividade que eu dou pra eles, pra avançar na sua hipótese da escrita e na leitura. (Maria Nazaré)

Outro aspecto abordado pelas professoras, em suas leituras, refere-se à postura do professor que alfabetiza e as características que lhes são essenciais: o planejar, o superar obstáculos e o empreender-se em buscas constantes de conhecimentos e realizações. Esses apontamentos remetem a um princípio fundamental dessa peça, relacionado ao enfrentamento de barreiras e obstáculos pela coletividade rumo à transformação social, em um processo contínuo, de superação dos limites, e também inconcluso, já que são consideradas as possibilidades de se desenvolver o que ainda não foi alcançado.

Na peça ele não fez assim: Vou agora! E voou. Então lembra o professor que tem que preparar e tem que estudar; o planejamento. Isso me chamou a atenção. A resistência apesar de todos os fatores que vêm contra. (...)

tem hora que o avião se desestimula, não tem mais jeito, aí acontece alguma coisa que faz com que...com a gente é assim, parece que não está acontecendo nada, que o aluno não vai, e então de repente ele vem e te mostra alguma coisa e te enche de felicidade, aí você vai com ele, esta peça tem muito a ver com a educação. Então é importante o professor também estar motivado, motivado pra viagem, pro vôo. (Ana)

(Procura no texto e lê) Aqui olha, a gente vive em busca constante, “sem deixar de esquecer o que ainda não foi alcançado, a isso é dedicado esse relato”, então quer dizer, valorizar o trabalho só que nunca se dar por satisfeito, saber que pode levar um pouquinho mais, ir buscando, isso é construído no dia-a-dia, com você analisando o aluno, tendo um tipo de relatório, colocando lá o que ele aprendeu, o que falta ainda dentro do objetivo pra alcançar, se ele alcançou, de que forma, o que mais posso desenvolver nisso? O professor não pode esquecer, aqui no texto falou bem, que na caminhada, na pressa da partida não esquecer do objetivo. Na alfabetização é isso mesmo, tem que ter objetivo, ver o que é possível, mas também não deixar de pensar no que ainda pode ser alcançado. Tudo é possível, reconhecer o limite não é limitar, ir desenvolvendo isso, a alfabetização está ligada à vida e a vida a gente reconstrói o tempo inteiro. Eu ainda tenho alunos que não estão lendo, então pra mim ainda é um caminho que eu preciso buscar, é uma coisa que eu ainda estou planejando, vou pesquisando cada um, analisando o trabalho deles, tenho que retomar, não tenho o como ainda, a criança ainda não teve o despertar, às vezes é questão de pouco pra ela despertar, né? (...) meu caminho é construído a todo o momento eu não tenho a fórmula pronta, tenho caminhos, busco novas alternativas. O professor tem que ter mente aberta, estar aberto para o novo. (Solange)

(...) é o momento de decidir, que caminhos abrir, quais possibilidades vem na hora do vôo? Mas também os obstáculos, a tempestade, e é o que a gente encontra na vida. Obstáculos que a gente tem que superar, planejando, tentando. (Maria Nazaré)

9.6 Leitura e discussão da peça: A decisão

Os principais aspectos destacados pelas professoras, no que diz respeito à peça *A decisão*, referem-se ao processo de transformação na alfabetização, tanto pelo aluno, como pelo professor. A aprendizagem é vista como uma revolução diária, assim como a prática pedagógica, e ambas são construídas por aqueles que nela pensam e atuam. Assim, por meio desses aspectos abordados pelas professoras, é possível compreender que a tomada de consciência, expressa nos princípios didáticos dessa peça, se desenvolve em um processo

de aprendizagem longo e doloroso, a partir de elementos da própria realidade, sobre os quais os sujeitos atuam, em uma revolução diária.

Eu acho que toda revolução busca uma transformação para que se tenha no fim tranqüilidade, um repouso, uma paz, uma calma. Essa revolução acontece na sala, principalmente na alfabetização, uma revolução todo dia, os alunos que não dominam o código, os textos, e de repente passam a ter esse contato, a dominar isso e fazer uso, essa é a revolução que acontece, dar a voz para que o aluno fale e pense através da linguagem escrita. (Ana)

Nessa peça eu vi o papel do professor, eu acho que ele tem que ter essa visão, não se fechar, nem aquele que acha que pode fazer tudo e não direciona o trabalho e aquele que se fecha dentro de um sistema imutável e diz que não acredita nisso, não faz, não tenta e acabou. Se a gente fala tanto em transformação, se eu não me transformar, como posso falar em transformação do outro? Como posso acreditar em transformação se eu não estou aberta à transformação? Se um educador se nega a tentar, o que é que ele está passando para o aluno dele? (Solange)

Eles queriam mudanças, a vida que eles estavam levando era muito difícil. Então eles viam que outros já tinham conquistado o que eles queriam, barco e os apetrechos adequados, mas eles não. Então tinham os que estavam lá lutando por mudanças. Eles queriam mudar, não queriam mais ficar naquela prisão que eles viviam. O Camarada queria mudanças imediatas, de certo modo ele estragou, os outros queriam levar os meios para que eles pudessem lutar e o Camarada acabou sendo enganado no final. As crianças já vêm com um conhecimento, mas elas querem uma mudança, entende, não adianta a gente querer mudar por eles, tem que levar... dar os subsídios. (Maria Nazaré)

Outras relações construídas pelas professoras, a partir de suas leituras, referiram-se ao conceito de flexibilidade e aos aspectos imprescindíveis do processo educacional, o qual encontra-se pautado em planejamentos e metas.

(...) Eu estou preparada pra fazer alguma coisa, mas quando surge uma diferente, nova, qual será a minha atitude perante aquilo? Às vezes a gente foge do planejado, tudo bem, mas isso pode ser que comprometa, a gente percebe que em simples atitudes, as três primeiras que o Camarada

foi fazendo prejudicou toda uma intenção, uma revolução! Na escola, o planejamento é flexível, a gente muda, mas ele tem que ser seguido, então pequenas coisas que eu vou deixando de fazer podem comprometer uma outra coisa que deveria ser dada. A alfabetização é um processo, tem que ser trabalhada dia-a-dia, a quebra do processo prejudica o aluno, tem que ter uma rotina de trabalho. (Ana)

O Camarada era impulsivo, ele agia por impulso, não planejava também, isso gera um problema, você pode até ter...como diz aquele ditado, o inferno está cheio de boas intenções. Então ele até tinha boas intenções, mas ele era impulsivo, não pensava nas conseqüências e pensando no professor, ele não pode ser assim, tem que ser planejado. O professor não pode chegar simplesmente fazer e ver no que vai dar, lógico que o trabalho dele no caminho pode ser mudado, ele pretendia seguir um caminho e aquilo dentro de uma proposta, pela ação, foi transformado, mas ele tem que ter um plano de ação pra garantir o trabalho dele, pra direcionar, eu esperava isso e deu ou não deu, vamos buscar caminhos, mas tem uma linha, um fio condutor no trabalho dele. (Solange)

O Jovem Camarada era muito impulsivo, a gente não pode ter essa impulsividade. Ele achava que era só reclamar que os outros lá já teriam os apetrechos pra canoagem, não é só isso, tem primeiro que fazer entender como eles podem conseguir, é assim na educação e na alfabetização também. (Maria Nazaré)

Por fim, as professoras destacam a tensa relação entre teoria e prática pedagógica, especificamente no que se refere ao processo de alfabetização, mostrando que a prática também se constitui em meio de reflexão, quando é problematizada, e quando se busca *aprender na e por meio da ação*.

Pensando nos clássicos e na prática da peça... Acho que na alfabetização, quando a gente está ali com o aluno, dificilmente a gente retorna nos clássicos, de forma consciente, só quando a gente depara com uma dificuldade do aluno. Acho que não há consciência do professor de que mesmo agindo sem retornar aos clássicos, ainda assim há uma idéia que embasa essa prática. Quando eu estou agindo com o meu aluno eu não penso assim: Vigotski, quando ele fala da intervenção, da importância da intervenção, das zonas reais, proximais... às vezes eu penso que se eu for intervir com esse aluno ele pode, com a minha ajuda, avançar em outros estágios do conhecimento. Toda prática está embasada em uma teoria, mesmo que você não conheça a teoria, mesmo que você siga o modelo de

um professor que conheça, mas não estude a teoria, ainda assim tem uma base teórica. Eu tento ver isso na alfabetização. (Ana)

(...) na escola a gente fala de cidadania, então por que não exercer a cidadania dentro da escola também? Senão vou ficar só no blábláblá. Só a reflexão é importante? A reflexão dos clássicos, dos autores? É, tem que ser levado, não se tem acesso a isso, é o conhecimento e a função da escola é passar esse conhecimento, não se pode esquecer que a função maior dela é essa, mas e daí? O que ele vai fazer com esse conhecimento? Se ele não puder fazer nada fica frustrante, acaba que daqui a pouco ele vai falar que valia mais ser ignorante. Dentro da escola eu posso criar condições de exercer cidadania. Na sala de aula o lixo reciclado é um exemplo simples que pode ajudar as pessoas e a comunidade. Quando você parte pra ensinar outra pessoa, é uma cadeia, o aluno aprende aqui, ele passa ali... Na prática, a prática também ensina! O educador tem que ter o embasamento teórico, saber o porquê está fazendo, mas criar estratégias também com base na ação, o Camarada mostrou isso, tem que ter um equilíbrio entre teoria e prática. Eu tive um professor que falava isso pra gente: "Vai na fonte, que é o mais difícil, pra você criar a sua idéia, pra você saber". Eu vou criar a minha linha de pensamento pra depois compartilhar com outras. É fácil ler o que o outro escreveu, ele mastigou e já digeriu pra você, não precisa pensar muito em alguns textos. E se você construir seu entendimento? O professor acha que não é capaz disso. Assim como o aluno na alfabetização, sozinho não dá, o professor tem que mostrar o caminho, a fonte pra ele, é mais ou menos por aí. (Solange)

Sobre a teoria e a prática, os dois são importantes, você tem que ter o conhecimento pra poder fazer né, uma unidade, como fazer uma atividade em alfabetização sem conhecer o desenvolvimento da criança, o que se espera dela. No primeiro dia de aula, como bolar uma atividade se você não sabe como eles vêm? A prática também nos mostra o que dá ou não certo, o diagnóstico que a gente faz no início do ano tem uma teoria que crê no desenvolvimento da criança, pelos desafios que a gente apresenta a ela, por ali eu sei como cada um está, que estágio de alfabetização está. (Maria Nazaré)

Assim, os aspectos de planejamento e relação teoria e prática, discutidos pelas professoras nessa peça, relacionam-se ao princípio de comprometimento e busca pelos ensinamentos contidos na literatura, já que no processo de alfabetização torna-se fundamental direcionar o trabalho, construindo um fio condutor passível de ser modificado, mas que possui bases teórico-práticas que aportam o desenvolvimento do processo de alfabetização.

Antes de finalizar esse capítulo, retomo a idéia de que as leituras e discussões com as professoras, durante as entrevistas, caracterizaram-se enquanto momentos privilegiados de falar e pensar o processo de alfabetização, bem como a práxis pedagógica nele desenvolvida. Por meio de uma situação de interlocução foram sendo aprofundadas e organizadas nossas idéias em relação aos modos de fazer e pensar o processo de alfabetização, na reflexão das peças didáticas e seus princípios. Dessa forma, a interlocução entre professoras e pesquisadora permitiu que a própria pesquisa se consolidasse em um momento de construção e produção de outros, novos sentidos; revelando a dinâmica e a potencialidade do olhar contínuo sobre a própria prática, como um pensar, repensar, questionar e duvidar, entranhados na práxis pedagógica e no dia-a-dia de cada uma dessas professoras.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RECOMEÇO DE OUTROS PENSAMENTOS

*Se não houvesse montanhas!
Se não houvesse paredes!
Se o sonho tivesse malhas
e os braços colhessem redes!*

*Se a noite e dia passassem
Como nuvens, sem cadeias,
E os instantes da memória
Fossem ventos na areia!*

*Se não houvesse saudade, solidão nem despedida...
Se a vida inteira não fosse,
Além de breve, perdida!
(Cecília Meireles)¹¹*

¹¹ MEIRELES, C. Canções. IN: *Obra poética*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1958.

REFLEXÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: O RECOMEÇO DE OUTROS PENSAMENTOS

No início desse trabalho expus minha intenção em não determinar um final para as reflexões aqui tecidas. O fim a que me propus encontrará lugar na forma de um recomeço, na expectativa de que sejam desenvolvidos outros pensamentos. É assim que me posiciono em minha escrita e é assim que analiso os caminhos e as discussões que foram sendo realizadas.

O presente trabalho teve como objetivo compreender as reflexões que as peças didáticas de Bertolt Brecht podem trazer ao processo educativo e, mais especificamente, ao processo de alfabetização, por meio das discussões e sentidos produzidos *na* e *pela* leitura dessas peças, em uma situação de interlocução, construída entre pesquisadora e professoras que alfabetizam. As peças didáticas foram se constituindo, dessa forma, em instrumento de reflexão do processo de alfabetização, por meio dessa leitura compartilhada, pela discussão dos princípios didáticos inerentes a essas peças e, sobretudo, quando professoras e pesquisadora se posicionavam em diálogo constante e tenso com a própria prática; seja refletindo sobre as intrincadas malhas do fazer pedagógico, seja no desenvolvimento das análises, estudos e construção dessa pesquisa.

Quanto aos caminhos percorridos, destaco dois momentos fundamentais: o primeiro teve início no estudo e compreensão das peças didáticas e dos princípios que as constituem, situando-as em seu contexto histórico e de produção, buscando desvendar as relações entre seu conteúdo, material e forma, além disso, destaco a composição de um panorama sobre o

processo de alfabetização no Brasil, desenvolvido no intuito de situar e compreender os sentidos atribuídos a esse processo por meio de pesquisas e dados censitários; o segundo momento baseou-se na construção de relações entre o ato de alfabetizar e os princípios didáticos das peças, por meio do diálogo realizado e das reflexões tecidas entre pesquisadora e professoras, tendo em vista os significados atribuídos pelos sujeitos em suas leituras, frente à própria práxis pedagógica.

Nas análises dessas leituras foram sendo discutidos os princípios didáticos inerentes a cada uma das peças brechtianas; princípios compreendidos enquanto posturas, conteúdo e forma. Assim, as peças foram vivenciadas no ato de colocar o texto em movimento, pelo ato de movimentar o pensamento, tendo como foco o processo de alfabetização. As professoras desenvolveram, nos embates travados pelos desafios e impasses do dia-a-dia, interpretações e significações em suas leituras e vivências, analisando a própria prática. Essa postura, expressa nos modos de ler as peças didáticas, foi marcada desde o início pelo princípio de estranhamento e desestabilização, tanto pelo conteúdo das peças, quanto pelos diálogos desenvolvidos nas entrevistas. E foi, também, por meio desse conteúdo que as relações com o ato de alfabetizar se estabeleceram, na valorização do conhecimento do outro, pelo compartilhar.

Nesse contexto, o processo de alfabetização foi sendo delineado enquanto prática de comunicação e interação social e os modos de ensinar e aprender, colocados em pauta pela reflexão dos princípios didáticos, revelaram um processo de alfabetização em constante construção e re-construção, possuidor de um caráter dinâmico e inconcluso; assim como a reflexão sobre a ação e como o próprio fazer pedagógico. Esses aspectos remetem ao princípio da ação nas peças didáticas, segundo o qual fazer é melhor do que sentir; assim, é

na ação e por meio dela que as professoras refletem, (re) estruturaram e (re) constroem suas concepções, modos de ensinar e aprender, representações e práticas sobre o processo de alfabetização. Penso que o princípio da ação remete ao fazer pedagógico, à desestabilização ao deslocamento da certeza dessa ação, ao olhar crítico, atento e, ao mesmo tempo, repleto de dúvidas e inquietações, próprias de quem está no cerne das reflexões, no diálogo consigo mesmo e com sua prática. Dessa maneira, as relações entre as peças didáticas e o processo de alfabetização não se esgotam nessa pesquisa, pois existem tantas relações quantas leituras forem possíveis se desenvolver.

E para a pesquisadora, que relações foram sendo construídas? Em minhas leituras sobre Brecht e as peças didáticas aprendi que aquilo que é visto como natural e comum, merece ser questionado e estranhado, da mesma forma que as decisões e escolhas tomadas por si e pelos outros; além disso, a ação e reflexão de nossos atos possibilitam modificá-los, (re) construí-los e perceber aquilo que ainda não foi alcançado. Essas relações podem ser pensadas no próprio desenvolvimento de uma pesquisa, no meu fazer, nas reflexões, escolhas e trajetos percorridos, assim como naqueles que ainda serão trilhados.

Dúvidas! Dúvidas!

Incertezas, angústias, aperto no peito

Dor aguda na boca do estômago, dor que vai do corpo da mente à mente do corpo.

Sofreguidão, colapso, ataques vertiginosos, ainda que tudo não se expresse aos olhos,
a sensação passeia, rodeia e explode

Ninguém vê, ouve ou sequer imagina o que se passa,
as sensações persistem, chegam a intrigar.

Na luta constante elas se amenizam, permitem uma trégua.

E nesses momentos, apenas nessa fenda, é que surge a oportunidade de aproximação
O olhar se apura e torna-se possível, finalmente, vislumbrar o que se forma:
dúvidas, questionamentos.
Então, o ciclo recomeça...

REFERÊNCIAS

AGUENA, C. A. et al. Alfabetização: catálogo de base de dados. São Paulo: FDE, 1990.

BAKHTIN, M. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1990.

_____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARBOSA, J. J. Alfabetização e Leitura. São Paulo: Cortez, 1990.

BIRRAQUE, M. J. Brecht: cena engatilhada. 1975. Proposta brechtiana para um teatro revolucionário. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, 1975.

BISCOLLA, V. M. Construindo a alfabetização: um estudo de caso. 1989. 151p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1989.

BOAL, A. Teatro do oprimido e outras poéticas políticas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORNHEIM, Gerd. Brecht: a estética do teatro. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, B. O vôo sobre o oceano (tradução de Fernando Peixoto) IN: *Teatro completo*, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

BRECHT, B. A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo (tradução de Fernando Peixoto) IN: *Teatro completo*, 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

BRECHT, B. Aquele que diz sim e aquele que diz não (tradução de Paulo César Souza) IN: *Teatro completo*, 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

BRECHT, B. A decisão (tradução de Ingrid Dormien Koudela) IN: *Teatro completo*, 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.

BRECHT, B. A exceção e a regra (tradução de Geir Campos) IN: *Teatro completo*, 2^a. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.

CARVALHO, F.A.D. A pedagogia do espectador. 2001, 242p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2001.

COELHO, M. H. M. Menor marginalizado: tentativas de alfabetização. 1989. 89p. Dissertação (Mestrado em) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 1989.

COMÊNIO, J.A. Didática magna. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

CHARTIER, R. A história cultural: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

FERREIRO, E. Reflexões sobre Alfabetização. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FIORAVANTE, M. L. Um trabalho coletivo em educação-alfabetização: carência ou possibilidade? 1983. 452p. Dissertação (Mestrado) - Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1983.

FREIRE, P. A importância do ato de ler em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1984.

FREITAS, H.C.L. Alfabetização e universo cultural: análise de cartilhas utilizadas nas escolas de Campinas. 1979. 157p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. Campinas, 1979.

GONÇALVES, J. E. A significação do processo de alfabetização na criança. 1978. 92p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1978.

GUMPERZ, J. C. A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ministério do Planejamento e gestão. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 8 março 2005.

KOUDELA, I. D. A peça didática de Bertolt Brecht: um jogo de aprendizagem. 1987. 233p. Tese (Doutorado em artes) - Depto Artes Ciências da Eca, Universidade de São Paulo, 1987.

_____. Modelo de ação no jogo teatral: A peça didática de Bertolt Brecht. 1995. 163p. Tese (Livre Docência) – Depto Artes Cênicas da Eca, Universidade de São Paulo, 1995.

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

MALNIC, M. P. Aspectos da recepção de Brecht no Brasil. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1980.

MONIZ, E. Bertolt Brecht: antologia política. São Paulo: Perspectiva, 1983.

MORAIS, J. A arte de ler. São Paulo, Ed. UNESP, 1996.

MORTATTI, M.R.L. Os sentidos da alfabetização. São Paulo, Ed. UNESP: CONPED, 2000.

PASTA, Jr. J. A. Trabalho de Brecht: breve introdução ao estudo de uma classicidade contemporânea. São Paulo: Ática, 1986.

PEIXOTO, F. Brecht: Vida e Obra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

PEIXOTO, F. Brecht: Uma introdução ao teatro dialético. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

PIEVE, M. G. Por uma alfabetização pluriforme nos ciclos de idade. 2000. 157p. Tese (Mestrado) - Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2000.

PISCATOR, E. Teatro Político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SALIM, T. M. Alfabetização: ponto de partida ou ponto final? 1984. 111 p. Tese (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica. Rio de Janeiro, 1984.

SILVA, L. L. M. et al. O ensino de língua portuguesa no primeiro grau. São Paulo: Atual, 1986.

SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1988.

SOARES, M. B. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Dossiê: Letramento. Educação & Sociedade. Revista de Ciências da Educação, São Paulo: Cortez; Campinas: Cedes, n.23, p.1-328, dez. 2002.

_____. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.25, p.5-17, jan/abr. 2004.

SOARES, M. B; MACIEL, F. Alfabetização. Brasília: MEC/Inep/Comped, Série Estado do Conhecimento, 2000.

TANAKA, A. Y. et al. Alfabetização: catálogo de base de dados. São Paulo: FDE, v.4, 1994.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOLF, V. Objetos sólidos. São Paulo: Siciliano, 1992.

ZAN, C. Tendências Atuais da Alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.2, n. 1, p.76-91, 1993.

ANEXOS

ANEXO I ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

PRIMEIRA ENTREVISTA

- 1) Como você se tornou professora? (Fale um pouco de sua trajetória, o porquê de sua escolha).
- 2) Você poderia falar de sua formação?
- 3) O que você destaca como fundamental em sua formação? (Autores, estudos, grupos de pesquisa, estágios).
- 4) Como define o papel de professora nas séries iniciais?
- 5) Como define seu papel de professora nas séries iniciais?
- 6) O que é para você o processo de alfabetização? (Código, ensino, material, conteúdo).
- 7) Tem mais alguma coisa que gostaria de comentar da sua atuação como alfabetizadora?

SEGUNDA ENTREVISTA

1) Retomando o que já foi dito na primeira entrevista sobre suas concepções em alfabetização, você poderia falar:

1.1 – O que contribui e contribuiu para compor sua forma de conceber o processo de alfabetização ao longo de sua trajetória como alfabetizadora?

1.2 – Quais atividades deixou de desenvolver com os alunos, quais passou a desenvolver (mesmo que ainda as esteja experimentando), e finalmente, que atividades continua desenvolvendo até hoje? (Dê exemplos de atividades nestas três situações explicitadas).

1.3 – Que relações consegue estabelecer entre as atividades e atitudes que desenvolve em sua atuação como professora hoje e as concepções acerca do ato de alfabetizar que fundamentam sua prática. Comente-as.

1.4 – Existem concepções acerca do ato de alfabetizar que fundamentam sua atuação, mas que frente à sua prática pedagógica passou a ter dúvidas ou questionamentos? Comente o assunto.

2) Você se recorda de seu processo de alfabetização? Comente como ele se desenvolveu, o que se lembra, exemplos de fatos significativos.

3) Relembrando seu papel de aluna que se alfabetiza, como você vê seus alunos diante do processo de alfabetização? Dê exemplos de sua prática.

4) Há algo mais que gostaria de comentar sobre sua atuação e suas concepções sobre o processo de alfabetização?

TERCEIRA E QUARTA ENTREVISTAS

- 1) O que achou das peças didáticas de Brecht? Que pontos/temas chamaram sua atenção? Destaque-os (peça por peça).
- 2) Você vê alguma relação destas peças com o processo educacional de uma forma geral?
- 3) Você consegue identificar alguns temas propostos por estas peças (quanto ao conteúdo mais diretamente ou quanto ao que a leitura da peça nos leva a pensar) que se relacionem especificamente ao processo de alfabetização?
- 4) Agora, relendo os fragmentos de suas entrevistas passadas sobre a sua concepção acerca do processo de alfabetização, seu papel de professora nas séries iniciais e sua prática (atividades/attitudes) em alfabetização, é possível relacionar os temas trazidos pelas peças didáticas ou pelo que a leitura das mesmas nos levam a pensar à sua própria prática e concepção em relação ao processo de alfabetização?

ANEXO II PRINCÍPIOS DIDÁTICOS

1) PRINCÍPIOS DIDÁTICOS - A PEÇA DIDÁTICA DE BADEN-BADEN SOBRE O ACORDO

- *O homem ajuda o homem?* Mesmo com todas as descobertas e possibilidades encontradas pelo homem de proporcionar uma vida digna e justa a toda a população, isto não foi concretizado;
- *Avanços técnicos e descobertas científicas.* Nesta peça, são mostrados fatos reais de exploração humana, sendo praticados pelo próprio homem;
- *Exploração e desigualdade social.* A crueldade humana pode chegar a níveis extremos. Crítica à estrutura social capitalista, a qual estimula a competição em detrimento da cooperação, possibilitando a exploração e a miséria de grande parte da população para a manutenção do controle e do poder de uma minoria privilegiada;
- *A relação contraditória entre a ajuda e o poder, ajuda e violência para manutenção do status quo.* A violência encontra-se, ao mesmo tempo, no ato de receber ajuda e na recusa dessa ajuda. E será por meio desta recusa, oriunda da classe oprimida, que poderá ocorrer a transformação;
- *Possibilidade de mudança e conscientização de poder* que a camada oprimida possui;
- *Transformação* – seus perigos, amontoado de formas diferentes, sem significado;
- *Objetivo da aprendizagem é aprender a morrer.* Isso é feito pelo exercício didático da renúncia, do abandono, é o estar de acordo. Esta mudança exigirá muito esforço, trabalho e perseverança, pois se constitui em um processo doloroso e contínuo, além de

pressupor o abandono de certos alicerces construídos ao longo do tempo. Assim, não basta transformar a realidade social e adequar-se a ela, é preciso criar condições para continuar modificando-a sempre.

2) PRINCÍPIOS DIDÁTICOS - O VÔO SOBRE O OCEANO

- *Domínio da Natureza pelo Homem.* O trabalho coletivo da humanidade sobre tudo o que é primitivo;

- *Técnica Moderna.* Simbolizada pelas grandes invenções humanas (rádio). Se apropriar da técnica moderna, simbolizada pelas invenções e avanços da humanidade, com o objetivo de mostrar que estes instrumentos (no caso, o rádio) poderiam ser utilizados, ao mesmo tempo, como meio de doutrinação e passividade humana (retratando a opressão sofrida pela grande maioria na sociedade capitalista); ou em benefício da coletividade, como um meio de aprendizagem, reflexão e maior conscientização (a exemplo do que estava fazendo, por meio de suas peças didáticas). Isso porque, segundo Brecht, a técnica moderna só foi possível devido ao trabalho coletivo, simbolizado, em grande parte, por aqueles que estavam sendo excluídos dos benefícios oriundos destes avanços técnicos;

- Diálogo entre o rádio e a figura do coletivo, representada por Lindbergh (aviador) Através do papel do aviador se dá o *processo de aprendizagem* - ao experimentá-lo, rapazes e moças exercitam uma forma de comportamento que articula a consciência da humanidade moderna e as capacidades adquiridas por meio da técnica. O papel do aviador deve ser o de afirmar-se diante da opinião pública, das forças da natureza e de seus limites físicos;

- *Espírito da coletividade* em contraposição ao *espírito do individualismo*. A marginalização da grande maioria em decorrência das conquistas e avanços técnicos, não defende, em momento algum, a falta de iniciativa e ação dos homens rumo às descobertas científicas. No entanto, demonstra que são as atitudes e decisões do próprio homem que acabam determinando o privilégio e a miséria na vida social;

- *A glória, a riqueza e a fama* são temas discutidos e considerados pertencentes ao campo restrito de pequenos grupos sociais (dominantes), enquanto a grande maioria é oprimida ou não tem acesso a estes avanços (classe dominada);

- A coletividade é, portanto, incitada a pensar e também a agir, seu trabalho pode levar a mudanças, no entanto é preciso lutar e apostar na sorte, ainda que tudo pareça conduzir a condições desfavoráveis. Mesmo com todas as adversidades, o homem deve buscar a transformação, deve arriscar-se e alçar vôo, superando todos os feitos anteriormente realizados;

- *Desafios e as barreiras* enfrentadas na luta pela transformação social. A *persistência* daqueles que lutam é muitas vezes exaltada, no entanto, deve-se pensar na hora e no momento certo para se realizar uma revolução. Isto deve ser feito conscientemente, estudando-se os perigos e os obstáculos encontrados no meio do caminho porque nada é mais valioso do que a própria vida;

- *Limites humanos*. Entretanto, estes podem ser muitas vezes superados pelo extermínio de tudo o que for primitivo, natural, que se oponha à razão e à ciência. Segundo Brecht, o avanço técnico-científico, utilizado em favor da humanidade, pode ser a chave para a transformação de um mundo dividido em classes sociais, cheio de miséria,

exploração e crenças religiosas, que só conduzem as pessoas à ignorância e ao conformismo;

- *Transformação social e da utilização dos benefícios oriundos dos avanços tecnológicos* para todos é analisada e unida à idéia de que ainda há muito o que ser realizado pelos homens, simbolizando uma constante busca de melhoria das relações sociais estabelecidas. Este aspecto mostra também que sempre existem possibilidades a serem refletidas e que não se pode acomodar a uma determinada situação, pois há muito o que se discutir sobre o que ainda não foi alcançado.

3) PRINCÍPIOS DIDÁTICOS - AQUELE QUE DIZ SIM E AQUELE QUE DIZ NÃO

- *Interesse coletivo X interesse individual e o jogo do poder;*
- *O comprometimento e a consciência de se estar de acordo com uma determinada situação o importante é aprender a estar de acordo;*
- *Capacidade de escolha.* Questionar atitudes tidas como naturais simplesmente porque vão ao encontro do Grande Costume, em nome da coletividade muitas injustiças foram cometidas, como um meio de dominação do indivíduo e de controle das atitudes que cada um deve tomar, em nome de verdades imutáveis;
- *Transformação* – estado de coisas diferentes, ainda que nada tenha saído da ordem natural (final do diz que sim, seus colegas perceberam);
- *Possibilidade de refletir frente a cada nova situação.* É possível modificar as decisões. O importante é pensar nas atitudes individuais e coletivas de maneira consciente e

justa, modificando antigos costumes e criando novos, apesar de toda a repressão que isto possa acarretar.

4) PRINCÍPIOS DIDÁTICOS – A EXCEÇÃO E A REGRA

- *Necessidade de estranhamento* que deve possuir o homem perante as regras e perante tudo aquilo que é visto como comum e natural. Algo é retirado de seu contexto usual aparecendo como estranho e incompreensível. Torna-se, portanto, passível de ser reconhecido, através do entendimento, do olhar mais apurado;

- Agindo assim, a possibilidade de mudança, que existe nas mínimas coisas do dia-a-dia, será mais facilmente percebida, não existirá o imutável nas decisões e na vida dos homens;

- *Olhar crítico* sobre todos os acontecimentos e fatos históricos, buscando-se soluções para as situações aparentemente imutáveis, descobrindo-se novas possibilidades de ação e conduta frente à exploração e miséria da humanidade;

- *Pensamento científico e racional X idéias baseadas na tradição e no senso comum.* A regra encontrar-se-ia fundamentada no bom senso, de acordo com a lógica, fundamentada em uma cultura determinada pela estrutura sócio-econômica capitalista, a vítima nunca ajudaria seu agressor;

- *Forma cotidiana de pensar e agir (regra)* das pessoas pode ser melhor compreendida e analisada pelas regras formadoras da própria estrutura capitalista. A *exceção*, neste contexto, só seria possível por meio do desenvolvimento do senso crítico, do

questionamento das regras e da não-aceitação de tudo que é tido como natural, comum e esperado;

- Regra e exceção em uma sociedade capitalista - formas de ser. Mais do que modificar o pensamento e as atitudes humanas, Brecht prega a transformação da própria estrutura política, econômica e social vigente. A exploração, a miséria e a injustiça não deveriam ser a regra, assim como a ajuda não deveria ser uma exceção;

- Princípio de que *toda regra tem uma exceção* possibilita alternativas de ação e de mudança aos homens, provando-lhes que é possível concretizar o desejo de transformar a exceção em regra.

5) PRINCÍPIOS DIDÁTICOS – A DECISÃO

- *Aprendizagem política*. Estar sentimentalmente comprometido com a revolução não torna o indivíduo um verdadeiro revolucionário. É preciso desenvolver a disciplina e o pensamento racional diante das situações de exploração e ignorância humanas;

- *Lei do anonimato*. O benefício deve ser em favor da coletividade, sem, no entanto, colocar-se em risco a continuidade do movimento partidário;

- *Jovem Camarada* constitui-se no exemplo para a aprendizagem de um bom comportamento político, pois, apesar da vontade e dedicação que este apresentava, faltava-lhe uma visão mais ampla das reais possibilidades de uma efetiva transformação social. Ele era exemplo de ações que deveriam ser evitadas pelos atuantes do movimento revolucionário. Apesar de sempre possuir boas intenções acabava evitando a possibilidade de mudança. Esta peça havia sido escrita para o ensinamento de atuantes partidários, as

encenações para todo o público suscitariam “*afetações morais geralmente do tipo medíocre*”. Este foi um dos motivos pelo qual ele não liberou a apresentação desta história, por um longo tempo;

- *Comportamento anti-revolucionário*;
- *Resolução de problemas imediatos e a longo prazo (remediar ou transformar ou um acaba levando ao outro?)*;
- *Importância dos ensinamentos contidos na literatura clássica*, de cunho marxista-leninista, a fim de se propagar os ensinamentos básicos do comunismo entre os revolucionários;
- *A função dos membros do partido* se constituiria em levar os trabalhadores a refletirem sobre sua situação, exigindo o fim da precariedade e exploração humanas a que se encontram submetidos;
- *Aparecimento de revolucionários com discursos arrebatadores*, como foi o caso do novo líder dos empregados, no final da história. Este levou a massa a buscar transformações imediatas e sem sentido, as quais só resultariam em mortes desnecessárias e armadilhas planejadas, possuindo na verdade, como verdadeiro intuito, obter o fim de toda transformação efetiva. A percepção deste fato às vezes pode vir tarde demais;
- *Maneira* que as transformações ocorrem no meio social. Mudanças rápidas são passageiras, enquanto as mudanças construídas por meio dos ensinamentos da literatura dos clássicos, baseadas em um processo longo e doloroso, garantem a transformação real;
- *Processo de transformação pressupõe violência*, simbolizada pela decisão da morte do Jovem Camarada e também pressupõe *tomada de consciência*, tanto da maioria

explorada, como daqueles que contribuem para a manutenção dos privilégios da minoria, como, por exemplo, os soldados e os policiais;

- *Transformação social* necessita da adesão e do comprometimento daqueles que sofrem a exploração e a miséria. Isto pode ser alcançado, segundo Brecht, por meio de uma *aprendizagem política*, a qual possui o papel de conscientizar e propagar os ensinamentos dos pensadores adeptos do ideal marxista. Além disso, a própria realidade fornece os elementos necessários para que se busque a transformação social.

ANEXO III
TESES E DISSERTAÇÕES QUE RELACIONAM BRECHT, PEÇAS
DIDÁTICAS E PROCESSO EDUCACIONAL

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
AMORIM, M.L.P.	Possibilidade de arte educação no serviço social	Mestrado/PUC 1993	Arte- Educação
ARAÚJO, E.A.R.	A construção de sentido no jogo teatral com a peça didática de Bertolt Brecht	Mestrado/USP 2000	Arte
BEJARANO, A.L.G.	A análise da cena: Ação Física e jogo gestual na análise prática do texto em teatro	Mestrado/USP 1994	Arte
BELLO, J.A.D.	Drama histórico: Leitura metateatral de Brecht e Dorst	Doutorado/USP 1997	Letras
BOHRER, N.M.M.	A significância da arte na educação	Mestrado/PUC 1994	Arte- Educação
BRAGA, H.D.	Teatro-educação: linhas teóricas e práticas em sala de aula	Mestrado/UFRS 1987	Arte- Educação
CAMARGO, C.A. A.	Jogos dramáticos: a realidade transformada	Mestrado/PUC 1997	Arte

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
CARLETO, E.A.	Porque brincar é coisa séria: o lugar do lúdico nas práticas escolares e na formação do educador	Mestrado/UFUB 2000	Arte-Educação
CARLOS, T.L.	O palco de Brecht e o céu de Galileu: tudo se move	Mestrado/UNIRIO 2000	Arte
CARVALHO, F.A.D.	A pedagogia do Espectador	Doutorado/USP 2001	Arte-Educação
CARVALHO, F.A.D.	O teatro épico e a criança	Mestrado/UNIFEF 1995	Arte-Educação
CARVALHO, M.B.	Coro: Janela do mundo	Mestrado/USP 1993	Arte-Educação
CHAVES, M.	Reflexões sobre História e Educação: a Luta Revolucionária no teatro de Bertolt Brecht	Mestrado/UEM 2000	Arte-Educação
COELHO, R.M.	A difusão do projeto arte na escola	Mestrado/UFSC 1996	Arte-Educação
CORDEIRO, S.R.	Sobre os pressupostos filosóficos da arte-educação	Mestrado/ UNICAMP 1995	Arte-Educação

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
DETTONI, J.	Arte como personalização (educação) da pessoa (fundamentos antropológicos/estéticos da arte- educação)	Mestrado/ UNICAMP 1991	Arte- Educação
DINIZ, G.J.R.	Fontes de criatividade no psicodrama pedagógico e nos jogos dramáticos	Doutorado/USP 1999	Arte
DINIZ, G.J.R.	Valor psicopedagógico do teatro/educação	Mestrado/USP 1990	Arte- Educação
FERNANDES, T.C.	Teatro e Educação: A escola como teatro	Mestrado/PUC 1999	Arte- Educação
FREITAS, L.H.	Artes Cênicas na escola- o avesso do avesso do avesso	Mestrado/UNIRIO 1995	Arte- Educação
GORAVELV, R.V.	A contribuição de um núcleo de teatro na escola para o processo educacional e a socialização	Mestrado/UNIRIO 1996	Arte- Educação

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
GRAIGER, P.J. G.	O jogo teatral como perspectiva de desenvolvimento do autoconhecimento de jovens e adultos	Mestrado/UFRS 2000	Arte- Educação
HERNANDES, P.R.	O teatro de José de Anchieta- arte e pedagogia no Brasil Colônia	Mestrado/UNICAMP 2001	Arte- Educação
JAPIASSU, R.O.V.	Ensino do teatro nas séries iniciais da educação básica	Mestrado/USP 2000	Arte- Educação
JÚNIOR, P.P.	O teatro como eixo motivacional para a construção do Projeto Pedagógico	Mestrado/UFBA 1999	Arte- Educação
KOUDELA, I. D.	Modelo de ação no jogo teatral: A peça didática de Bertolt Brecht	Livre Docência/USP 1995	Arte- Educação
KOUDELA, I. D.	Peça didática de Bertolt Brecht: um jogo de aprendizagem	Doutorado/USP 1987	Arte- Educação
LEFTER, M.F.V.B.	Alfabetização Estética: Arte na vida. Vida na arte.Arte-educação	Mestrado/UFPR 2000	Arte- Educação

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
LIMA, R.N.	Devoração de Brecht no teatro oficina	Doutorado/USP 1988	Arte
LINHARES, L.S.O.	Multiculturalismo e alfabetização: expressão infantil nas linguagens verbal e não- verbal	Mestrado/UFSE 1997	Arte- Educação
LOBATO, D.R.	O teatro do oprimido: uma experiência na educação	Mestrado/UNIRIO 1997	Arte- Educação
LOSACO, S.	Peça didática de Brecht: uma contribuição ao trabalho socioeconômico c/ adolescentes	Mestrado/USP 1991	Arte- Educação
MACHADO, C.E.J.	Debate sobre o expressionismo	Mestrado/USP 1991	Arte- Educação
MARTINS, M.C.F.D.	Arte, o seu encantamento e o seu trabalho na educação de educadores	Doutorado/USP 1999	Arte- Educação
MELO, V.B.C.	Brecht e Keuner: o homem como processo	Doutorado/USP 1998	Letras

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
MENDES, E.M.B.	O teatro do oprimido a serviço da educação popular na construção de um ser crítico	Mestrado/UFPB 2000	Arte-Educação
MENDES, M.P.	Metamorfoses na tragédia de Sófocles e Brecht	Mestrado/UFJF 1995	Letras
OLIVEIRA, C.M.M.N.P.	A arte-educação para a formação do educando	Mestrado/UFSE 1996	Arte-Educação
OLIVEIRA, U.F.	Cenas de Conceituação. A aventura do movimento no ato de aprender	Mestrado/USP 1996	Arte-Educação
PILLOTTO, S.S.D.	O ensino da arte na educação infantil	Mestrado/UFPR 1997	Arte-Educação
PORTO, B.S.	Cotidiano Escolar: Repetição, Invenção, Reinvenção	Mestrado/UFPE 1993	Arte-Educação
QUINTANILHA, B.M.P.	Percepção corporal com base na eutonia: Uma contribuição para o aluno/ator	Doutorado/USP 1999	Arte
RIZZO, E.P.	O ator no estranhamento épico brechtiano via Kusnet	Mestrado/USP 1994	Arte

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
RODRIGUES, R.L.	Traços expressionistas em Baal de Bertolt Brecht	Mestrado/UNIFEF 2000	Arte
SAIAL, A.M.	O projeto político-pedagógico do Teatro de Arena de S.P.	Mestrado/UNICAMP19 89	Arte- Educação
SANTANA, A.N.P.	Teatro e formação de professores: origens dos cursos, situação atual, perspectivas de reestruturação	Mestrado/USP 1999	Arte- Educação
SANTOS, V.L.B.	A estética do faz-de-conta: práticas teatrais na educação infantil	Mestrado/UFRS 2000	Arte- Educação
SILVA, K.P.	Formação de professor e alfabetização literária- uma análise didática	Mestrado/UFPE 2000	Arte- Educação
SILVA, M.J.L.	Grupo grita: Sua estética e sua política	Mestrado/UNESP 1999	Arte- Educação
SOBRINHO, A.B.	Bertolt Brecht - arte, crítica e globalização: um realista num mundo irracional	Mestrado/UNESP 2000	Arte

Autor	Título	Modalidade/Local/Ano	Área abordada
TEIXEIRA, F.N.	Prazer e Crítica: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht	Mestrado/USP 2001	Arte
VITA, M.J.B.	Histrias da História do teatro aplicado à educação	Mestrado/USP 1994	Arte- Educação
VIVIAN, M.I.R.	A arte no processo de (re) construção da pessoa e da ação docente	Mestrado/PUC 2001	Arte- Educação
WEIRICH, M. M.	Brecht: teatro, realidade, conhecimento e diversão	Mestrado/URNRS 2001	Arte- Educação

ANEXO IV
 PERIÓDICOS SOBRE BRECHT, PEÇAS DIDÁTICAS E PROCESSO
 EDUCACIONAL

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
AUSLANDER, P.	Unpopular cultures, Bertolt Brecht and critical theory	TDR (book Review), v.43, nº 3, 199, p. 196-1999	Humanities Full Text
BRECHT, B.	The Bertolt Brecht apartment (Brecht – Gedenkstätte, Berlin, with descriptive letter by Brecht)	Abitare, nº 352, jun. 1996, p. 218-221	ART FULL TEXT
BROWN, T.K.	“Verfremdung” in action at the Berliner Ensemble	German Quarterly, nov. 1973	ERIC
BUCHNER, H.	Bertolt Brecht’s 100 Geburtstag: an international poster campaign	Novum, august, 1998, p. 42-47	ART FULL TEXT
BYFORD, A.	The figure of spectator in the theoretical writings of Brecht, Diderot and Rousseau	Quarterly Journal in Modern Literatures, v.56, jan. 2002, p. 25-42	MLA

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
CASE, S. E.	Luminous writing, embodiment and modern drama: Mme Blavatsky an Bertolt Brecht	Modern Drama, v.43, nº 4, 2000, p. 567- 582	Humanities Full Text
CHAILLRT, N.	Bertolt Brecht journals 1934- 1955	New Statesman & Society, v.6, sep. 1993, p. 53-54	ART FULL TEXT
COHEN, R.	Ana Seghers (Book Review)	Journal The German Quarterly, v.75, nº 4, 2002, p. 448-450	Education Full Text
DAHMER, H.	Bertolt Brecht and stalinism	The Journal Quarterly of Critical thought, 1975, v.74, p. 96-105	ECONLIT
DELANY, S.	The politics of the signified in Bertolt Brecht's the measures taken	Journal Clio, v.16, 1986, p. 67-80	Humanities Full Text
DEMETZ, P.	Brecht: a collection of critical essays	Twenty Century views series, 1962, 186p.	ERIC

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
DONAHUE, W.C.	Bertolt Brecht	German Studies, v. 23, nº 2, may 2000, p. 411-413	Humanities Full Text
DOUBLE, O.	Characterization in stand-up comedy: from Ted Ray to Billy Connoly, via Bertolt Brecht	New Theatre Quarterly, v.16, nº pt4, nov. 2000, p. 315-323	Humanities Full Text
EILENBERGY, L.	Dramaturgy and spectacle a proportion	Journal of Aesthetic Education, v.75, 1975, p. 43-53	ECONLIT
FUEGI, J.	The Brecht society	Mod Lang, oct. 1969, p. 454-461	ERIC
GRIMM, R.	Brecht's wheel of fortune	German Quarterly, nov. 1973	ERIC
GUANGRUN, R.	Brecht's influence in China: A Chinese perspective	Modern Drama, v.42, feb. 1999, p. 247-252	MLA
HUFFMAN, S.	Bertolt Brecht et la nouvelle communication	Journal The German Quarterly, v.72, nº 1, 2003, p. 151-153	Humanities Full Text

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
HUMBLE, M.	Empedocles' shoes: Essays on Brecht's poetry	Modern Language Review, v.99, apr.2004, p. 541-542	WEB OF SCIENCE
KIEFER, K. H.	Erklaren sie mal das Gedicht! Probleme mit "Baals Lied"	Journal The German Quarterly, v.67, 1994, p. 500-512	Education Full Text
KINZER, C.	Brecht and Theater Pedagogy	Brecht Year Book/ Brecht – Jahrbuch, v.22, 1997, p.204-213	MLA
KIRALYTALVI, B.	George Lukas or Bertolt Brecht?	Journal of Aesthetic, v.25, 1985, p. 340-348	ECONLIT
KLEMAR, A.	Brecht and his friends: writing as critique	Journal of Advanced Composition, v.11, nº2, 1991, p. 301-314	ERIC
KNUST,H; SAHAYDA, C.	The young Brecht as exorcist	German Quarterly, jan. 1972, p. 20-32	ERIC
KRASNER, D.	Bertolt Brecht's art of dissemblance	Modern Drama, v.36, dec.1993, p. 587-588	Humanities Full Text

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
KRUSCHE, D.	Dialectic of Knowledge: The didactic poems of Bertolt Brecht	Deutschunterricht, feb. 1971, p. 21-35	ERIC
KUBY, S; HADECK, G; FERRARI, M.	Brecht in Italy: Aspects of reception	Modern Drama, v.42, feb. 1999, p. 223-232	MLA
LEEDER, K.	Brecht's early poetry	Modern Language Review, v.99, oct. 2004, p. 1102-1103	WEB OF SCIENCE
LEMKE, G.	Using scenes from Bertolt Brecht's Dramas to further acquisition of Language Skills	Zielsprache Deutsch, 1975	ERIC
LINDS, W.	Rehearsing Methodologies: A workshop encounter with/between Brecht's Baal and Boal	Theatre Pedagogy News Journal, v.16, jan. 2000, p.45-53	MLA
LYON, J. K.	Brecht's mann ist mann and the death of tragedy in the 20 th . century	Journal The German Quarterly, v.67, 1994, p. 513-520	Education Full Text
MACCABE, C.	Realism and the cinema: notes on some Brechtian Theses	Screen, 1974	ERIC

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
MCCASLIN- DOYLE, J.	Theatre production at the elementary level	Journal Stage of the Art, v.9, 1996, p. 5-6	Education Full Text
MENNEMEIER, F.N.	Bertolt Brecht as elegist	Deutschunterricht, feb. 1971, p. 59-73	ERIC
MILLER, A.	Bertolt Brecht, his name as it from tar	The Massachussetts, v.41, nº 3, 2000, p. 371-373	Humanities Full Text
MONAGHAN, P.	Brecht in context	Journal The Chronicle of Higher Education, v.51, nº 34, april 2005, p. A18	Education Full Text
MONAGHAN, P.	Bertolt Brecht and company	Journal The Chronicle of Higher Education, v.41, jun.1995, p.A8-9	Education Full Text
MONAGHAN, P.	For Brecht, an ironic encore	Journal The Chronicle of Higher Education, v.51, nº 34, april 2005, p. A14-17	Education Full Text

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
MORLEY, M.	Brecht and the strange case of Mr. L.	German Quarterly, nov. 1973	ERIC
NAGELE, R.	The structure of Brecht's life of Galileo	Deutschunterricht, feb. 1971, p. 86-99	ERIC
NELSON, G.E.	The birth of tragedy out of Pedagogy. Brecht's "Learning Play"	German Quarterly, nov. 1973	ERIC
OESMANN, A.	The theatrical destruction of subjectivity and history: Brecht's trommeln in der Nacht	Journal The German Quarterly, v.70, 1997, p. 136-150	Education Full Text
OTTY, N.	Language, Learning and the body: Brecht and Freire in higher education	Theatre Pedagogy News Journal, v.16, nº 35-36, jan. 2000, p.10-16	MLA
PECK, J ; HOWE, K.	Learning with Gertrude Stein: play grounds of aggression and grace	Journal Thatre Topics, v.14, nº 2, sept. 2004, p. 379-396	Education Full Text
PERKINS, S. J.	Toward a rhetorical dramatic theory of instructional communication	Communication Education, v.43,jul. 1994, p.222-235	Education Full Text

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
PETIT, S.	La Maitresse de Brecht	Journal The French Review, v.78, nº 1, oct. 2004, p. 185-186	Education Full Text
PHELAN, A.	Walter Benjamin as a contemporary of Bertolt Brecht: a paradoxical relationship between the near and the far	Modern Language Review, v.98, jul. 2003, p. 779-780	WEB OF SCIENCE
POLLOCK, D.	The play as novel: reappropriating Brecht's "Drums in the night"	Quarterly Journal of Speech, v.74, nº 3, aug. 1988, p. 296-309	ERIC
RADICE, A.	The influence of Bertolt Brecht	Contemporary Review, v.283, dec. 2003, p. 371-372	Humanities Full Text
RATLIFL, G. L.	Readers Theatre, Brecht and Literature for Student, classroom and stage	Secondary School Theatre Journal, v.19, nº 2, 1980, p. 18-20	ERIC
RHIEL, M.	Teaching Arturo Ui: Triumph of Whose Will?	Unterrichts praxis, v.26, nº1, 1993, p. 67-69	ERIC

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
RIDLEY, H.	Bertolt Brecht	Notes and Queries, v.37,march 1990, p.129-130	ART FULL TEXT
RUNDELL, R.J.	A Bertolt Brecht reference companion	German Studies Review, v.24, nº 2, may 2001, p. 414- 415	Humanities Full Text
RUSSO, E.	Brecht's use of magistral ans Socratic dialogue as model for progressive education	New Theatre Quarterly, v.19, aug. 2003, p. 257-264	WEB OF SCIENCE
SCHLENKER, W.	Is there a "Chinese" Brecht? Problems of Brecht's reception in China- from Mother Courage to mack the knife	Modern Drama, v.42, feb. 1999, p.253-268	MLA
SCHOEPS, K. H.	Bertolt Brecht	Journal of English an Germanic Philology, v.88, oct. 1989, p.254-257	ART FULL TEXT
SHARPE, L.	The historical experience in German drama: from gvyphius to Brecht	Modern Language Review, v.99, oct. 2004, p. 1115-1116	WEB OF SCIENCE

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
SILBERMAN, M.	A post modernized Brecht?	Theatre Journal, v.45, jan. 1993, p. 1- 19	MLA
SIMON, J.	The amoral superman: Bertolt Brecht in his letters	The New Criterion, v.9, dec.1990, p. 9- 18	ART FULL TEXT
SPUETHLING, R.	Understanding Grusche in Brecht's Caucasian Chalk Circle	Unterrichtspraxis, feb. 1971, p. 74-81	ERIC
STEWART, R. S; NICHOLLS, R.	Pragmatic Choices: teaching applied aesthetics through Brecht's life of Galileo	The Journal of Aesthetic Education, v.36, nº 3, 2002, p. 50-66	Education Full Text
SWALES, M; SWALES, E.	Metonymic: Cohabitation on women figures in Brecht	German Life and Letters, v.53, Issue 3, jul.2000, p. 387-393	Annual Bulletin of Historical Literature
THOMAS, K. A.	Aristotle an Bertolt Brecht: Theories of Dramatic Art	Classical Bulletin, 1972, p. 86-91	ERIC

Autor	Título	Fonte/Ano	Base
THOMSON, P.	Bertolt Brecht in America	Theatre Research International, v. 9, 1984, p.152-153	Humanities Full Text
WANDOR, M.	The good person? Bertolt Brecht letters 1913-1956	New Statesman & Society, v.3, april 1990, p. 34-35	ART FULL TEXT
WEISSTEIN, U.	Imitation, stylization and adaptation: The language of Brecht's "Antigone" and its relation to Holderlin's version of Sophocles	German Quarterly, nov. 1973, p. 581-604	ERIC
WHITE, J. J.	Bertolt Brecht's. Furcht und Elend des III Reiches and the Moscow	The Modern Language Review, v.100, nº pt1, jan. 2005, p. 138-160	Humanities Full Text
WIZISLA, E.	Editorial principles in the Berlin and Frankfurt edition of Bertolt Brecht's works	TDR (book Review), v.43, nº 4, 199, p. 31-39	Humanities Full Text
ZIVANOVIC, J.	The influence of their notions of humanism on the Drama of Jean- Paul Sartre and Brecht	German Quarterly, 1973, 28p.	ERIC