

A leitura compartilhada das peças didáticas de Bertolt Brecht e os espaços para a produção de sentidos e significações

Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

CAMARGO, MRRM., org., SANTOS, VCC., collab. *Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação* [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 140 p. ISBN 978-85-7983-126-3. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 3.0 Unported.

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição - Uso Não Comercial - Partilha nos Mesmos Termos 3.0 Não adaptada.

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.

4

A LEITURA COMPARTILHADA DAS PEÇAS DIDÁTICAS DE BERTOLT BRECHT E OS ESPAÇOS PARA A PRODUÇÃO DE SENTIDOS E SIGNIFICAÇÕES

Natália Kneipp Ribeiro Gonçalves¹

*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

Refletir sobre as relações existentes nas práticas de leitura e escrita, tanto no ambiente escolar como fora dele, implica em com-

1 Possui graduação em Pedagogia pela Unesp (1999), especialização em Psicopedagogia e em Planejamento e Gestão Escolar pela Faculdade São Luís (2003 e 2007, respectivamente). Possui mestrado em Educação, núcleo Alfabetização e Formação de Professores pela Unesp (2005). Exerce o cargo de coordenadora pedagógica no Instituto Educacional Estrela da Esperança, na área de Educação Especial e ministra aulas na faculdade Uniararas nas seguintes áreas: Oficina de Leitura e Escrita, Conteúdos e Métodos em Alfabetização I e História da Educação I. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização: linguagens e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, metodologia do ensino, didática, comunicação: leitura e escrita, fundamentos e métodos da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, psicopedagoga, área da gestão educacional e coordenação pedagógica.

preender 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 se encontra inscrito no texto e que são indicados a ele os caminhos para uma compreensão, seja pela escrita, seja pelo seu suporte. Entretanto, a leitura e a escrita produzem sentidos e significações singulares, são atividades criadoras, e suas interpretações e sentidos originam-se das apropriações pelos sujeitos em um determinado espaço e tempo.

Meu interesse pelas práticas de leitura e escrita caminha de forma atrelada ao estudo que venho desenvolvendo, há algum tempo, em relação às peças didáticas de Bertolt Brecht. Os primeiros contatos que tive com as peças didáticas proporcionaram-me uma espécie de revolução, sua leitura impregnava-me, as ideias que iam se formando eram inquietantes, e a tensão instalava-se juntamente com o prazer. Eram sensações semelhantes às traduzidas por Moraes (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 (leio) os textos das peças; eles ganham vida, parecem querer dizer-me algo por eu os ter escolhido, tal qual a pedra citada no conto de Wolf (1992, p.98), 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!”. Foi exatamente isso que aconteceu (acontece) comigo, uma espécie de escolha mútua. Cada texto, cada peça, vai criando

forma e corpo, transformando-se em objeto palpável, vivo, refletindo minhas aspirações e dúvidas.

Um envolvimento mais efetivo com a leitura das peças didáticas desenvolveu-se 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 Bertold² Brecht e o processo educativo*.

Este trabalho serviu como ponto de partida para o desenvolvimento da minha dissertação de mestrado, realizada na mesma instituição e concluída em 2005, sob o título: *As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização*. E será com base nestes estudos que tecerei minhas considerações acerca da temática proposta.

Os sujeitos e as leituras das peças didáticas

No intuito de 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, é que se desenvolveu uma situação de interlocução, construída entre a pesquisadora e professoras que alfabetizam, sujeitos desta pesquisa.

As peças didáticas foram se constituindo em instrumento de reflexão do processo de alfabetização, por meio de uma 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,

2 Eugen Friedrich Bertholt Brecht nasceu em 10 de fevereiro de 1898, em Augsburg, na Baviera, localizada ao sul da Alemanha, falecendo em 14 de agosto de 1956, por um enfarte no miocárdio. Ele modificou seu nome, assinando apenas como Bertolt Brecht, às vezes, Bertold Brecht, ou simplesmente, "b.b." (Peixoto, 1974).

seja refletindo sobre as intrincadas malhas do fazer pedagógico, seja no desenvolvimento das análises, estudos e construção da própria pesquisa.

Nesse processo de interlocução é que se deu a construção das relações entre o ato de alfabetizar e os princípios didáticos das peças, por meio do diálogo, tendo em vista os significados atribuídos pelos sujeitos em suas leituras, frente a sua práxis pedagógica.

Durante as leituras foram discutidos os princípios didáticos inerentes a cada uma das peças brechtianas; princípios estes compreendidos enquanto posturas, conteúdo e forma. Posturas vistas enquanto meios de condução e formas de apresentação, expressando 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; e forma evidenciada pela escrita objetiva e direta do texto. Desta maneira, os princípios didáticos não se referem somente aos temas das peças, pois remetem ora ao conteúdo, ora à forma, ora à técnica.

É possível perceber que as peças foram sendo 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 entre professoras e pesquisadoras. 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.

Portanto, tendo como foco a leitura das peças didáticas e dos princípios didáticos que as constituem, buscarei evidenciar a produção de sentidos e significações que possibilitaram a reflexão e a

compreensão das concepções que embasam o processo de alfabetização e a práxis pedagógica nele desenvolvida.

Antes, porém, de nos determos sobre este aspecto, farei uma breve explanação sobre as peças didáticas (compreendidas em seus princípios didáticos).

As peças didáticas de Brecht

As obras comumente atribuídas ao teatro didático brechtiano, estudadas e analisadas em meu trabalho, são compostas por seis peças: *O voo sobre o oceano* ou *O voo 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.

Os significados e os propósitos das peças didáticas, na visão de diversos autores, inclusive pelo próprio Brecht, demonstram 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, ultrapassando o caráter de mera transmissão de conceitos; elas tratam de questões práticas, referentes aos princípios básicos e fundamentais das rela-

ções 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 que o indivíduo se percebe como parte integrante de uma determinada classe social, percebendo também que as relações existentes no meio se encontram determinadas pela própria organização social do trabalho e pelo sistema político vigente. 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.

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 apoiam-se na máxima de que “*fazer é melhor do que sentir*” (Bornheim, p.185), revelando que o princípio norteador das peças didáticas se encontra na ação.

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. Ideia semelhante é encontrada nos estudos de Pasta Júnior (1986), quando este afirma que Brecht se utilizava de fatos passados como meio de aprendizagem, tendo sempre o intuito de superá-los, visando à luta e à 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. Segundo Bornheim (1992), Brecht buscava também a supressão do “público bem treinado, que se constituía como objeto passivo perante um sujeito ativo (peça teatral)” (Bornheim, 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 a 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 ideia de público fosse suprimida. As peças didáticas instalavam-se, dessa maneira, no âmago da dicotomia sujeito-objeto, objetivando a abolição de um dos seus termos, o objeto passivo.

Mais tarde, 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.

Neste aspecto encontra-se a ideia de construção de *sentidos e significações pelo sujeito*, pois, nas peças, o público deixa de assistir passivamente e toma parte do processo de aprendizagem (ao mesmo tempo atuante e espectador de suas ações) e nas práticas de leitura vivenciadas entre pesquisadora e professoras, o leitor das peças torna-se ator/autor do texto.

O texto volta-se para a ação (o ato, o fazer, o praticar) pela qual os indivíduos investigam, propõem e vivenciam. Desta maneira, a leitura compartilhada das peças didáticas possibilitou o desenvolvimento da reflexão, da análise, a vivência de conceitos e a aprendizagem (construção) de novas ideias.

Os atores das peças didáticas não atuam como profissionais, mas como autores de sua própria aprendizagem; da mesma forma, a leitura das peças didáticas, suas produções de sentidos e significações vão sendo realizadas *durante e por meio* das práticas de leitura, nos próprios espaços de interlocução desenvolvidos entre os sujeitos (pesquisadora e professoras alfabetizadoras), que são também autores/atores deste processo.

Por isso, o 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 ideias que subsidiam a prática pedagógica da leitura e escrita na escola. Assim, o estudo, a apropriação e a (re) leitura dessas peças contribuíram e contribuem para uma reflexão acerca do processo de alfabetização, partindo dos autores (sujeitos) que vivenciam e participam deste processo.

Construindo relações: os espaços de interlocução

A proposta de envolvimento das professoras teve como intenção descobrir o que pensavam 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 as professoras realizou-se por meio de uma seqüência de entrevistas, as peças foram disponibilizadas na íntegra, compartilhamos nossas leituras e reflexões em uma situação de interlocução, em que a palavra se constituía 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.

A compreensão do signo linguístico, 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 seu conteúdo. Nesta última perspectiva é que foram desenvolvidas as entrevistas 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.

O propósito dessas entrevistas recorrentes³ foi o de construção de ideias, 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, sendo duas da rede pública e uma da rede particular, no intuito de construir, juntamente com elas, algumas possibilidades para a discussão do processo de alfabetização.

Desta maneira foram destacados, de forma geral, os entrelaçamentos e as reflexões realizadas por meio da leitura e discussão de cada uma das peças didáticas frente ao processo de alfabetização, e, de forma específica, destacou-se a discussão das peças frente à práxis pedagógica das professoras alfabetizadoras.

Pelas conversas que desenvolvemos 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 30 anos, é casada, cursou o Magistério no Cefam em Pirassununga, não por escolha própria, as

3 As entrevistas recorrentes foram compreendidas da seguinte forma: a primeira entrevista serviu de meio para a elaboração/desenvolvimento da segunda, e assim por diante. Portanto, as trocas realizadas em uma entrevista conduziam à forma/conteúdo necessários ao prosseguimento das seguintes.

circunstâncias obrigaram-na. 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, passou a gostar do que estava fazendo e percebeu que essa era sua escolha profissional. Em 1998 iniciou o curso de Pedagogia na Unesp/Rio Claro, concluindo-o em quatro anos, cursou então Pós-Graduação em Psicopedagogia, em Cosmópolis, pela Universidade Castelo Branco e continua trabalhando com salas de alfabetização.

Maria Nazaré nasceu em Rio Claro, tem 55 anos, solteira e vive há 46 anos no município de Rio Claro. Cursou o Magistério no Colégio Puríssimo (Rio Claro), inicialmente não foi por escolha própria, influenciou-a o 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 era essa sua escolha profissional. Cursou o Magistério e iniciando seus contatos com os alunos 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. A escolha por salas de alfabetização ocorreu logo depois de formada. Adora ler e acredita que o estudo na profissão de uma professora deve ser contínuo.

Solange nasceu em São Paulo, tem 41 anos e é casada. 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. 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, 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. A seguir fez Pós-Graduação em Psicopedagogia em Limeira, com certificação pela Universidade Castelo Branco. Continua ministrando aulas para turmas de alfabetização e é professora eventual na área de Matemática para turmas de quinta à oitava séries ou supletivo.

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 a 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 (são) meus também.

Apresento, a seguir, uma síntese das principais reflexões surgidas em minha pesquisa, a partir das edições que compus, por meio das falas e trocas realizadas entre mim e as professoras.

- A não acomodação em situações do cotidiano e a mudança enquanto possibilidade no fazer pedagógico constituíram-se em importantes pontos de discussão entre pesquisadora e professoras, traduzindo a ideia de um princípio didático fundamental dessas peças: o de que é possível modificar rotinas, criando outros caminhos e outras práticas;
- Na leitura das professoras, a possibilidade de mudanças tem início na tomada de consciência das atitudes e expectativas do sujeito. E isso pode ocorrer quando o professor volta seu olhar para a própria prática, analisando-a e posicionando-se como sujeito (ator) desse processo; é a ação-reflexão-ação inerente às peças didáticas;
- A alfabetização é vista enquanto processo, é um caminhar que se desenvolve no fazer e na relação entre os sujeitos; essa ideia remete ao princípio de que mudanças se constituem em construções contínuas, pressupondo o abandono de alicerces e caminhos predeterminados. Os modos de fazer e pensar em alfabetização são refletidos à luz *do princípio de estranhamento*, delineado nas peças didáticas.
- A leitura das peças, o compartilhamento do ato de ler e as reflexões suscitadas:

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”. (Professora Ana)

- A prática como meio de aprendizagem:

Eu descobri isso fazendo, na prática né... 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 rea-

lidade 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. (Professora Solange)

– Desafios da prática e interpretações de leitura e vivências:

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 (...) 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 ele não conseguiu? (Professora Ana).

– Atividades que expressam significados atribuídos à alfabetização:

O trabalho com o entendimento do texto, nem que seja oralmente, isso eu não deixo de fazer. (...) 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... (Professora Maria Nazaré)

– Os significados do processo de alfabetização à luz dos princípios didáticos:

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? 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. (Professora Solange)

– Caráter dinâmico e em constante construção dos modos de fazer e pensar em alfabetização:

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. (Professora Ana)

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

Assim, 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 reconstrução, 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 professoras e pesquisadora refletem, (re) estruturaram e (re) constroem suas concepções, modos de ensinar e aprender, representações e práticas. 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.

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.

Considero que esta pesquisa se constituiu e se constitui, a todo o momento, em um processo de construção, assim como o próprio ato de ler e escrever. Acredito também que aquilo que é construído pode vir a ser modificado e então (re) construído; às vezes pode ser desfeito, mas a própria ruptura significa uma outra (nova) forma de construção e possíveis reconstruções. A fim de desenvolver um pouco mais estas ideias, retomo uma poesia que escrevi há algum tempo e que se relaciona ao processo de construção na leitura e escrita, no próprio ser e 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.

Assim, os sujeitos e suas inter-relações, os processos de interlocução e as práticas de leitura e escrita criam espaços privilegiados para a construção e reconstrução de sentidos. Portanto, as relações entre a leitura das peças didáticas e o processo de alfabetização não se esgotam nessa pesquisa, pois existem tantas relações quantas leituras e significações forem possíveis se desenvolver.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BORNHEIM, Gerd. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BRECHT, B. O voo sobre o oceano (tradução de Fernando Peixoto) In: *Teatro completo*, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.
- . A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo (tradução de Fernando Peixoto) In: *Teatro completo*, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.
- . Aquele que diz sim e aquele que diz não (tradução de Paulo César Souza) In: *Teatro completo*, 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.
- . A decisão (tradução de Ingrid Dormien Koudela) In: *Teatro completo*, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.3, 1992.
- . A exceção e a regra (tradução de Geir Campos) In: *Teatro completo*, 2ª. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.4, 1994.
- COMÊNIO, J. A. *Didática magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 1990.
- GONÇALVES, N. K. R. As peças didáticas de Bertolt Brecht e o processo de alfabetização. 2005. 170 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 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, 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, São Paulo, 1995.
- MONIZ, E. *Bertolt Brecht: antologia política*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Ed. Unesp, 1996.
- PASTA, Jr. J. A. *Trabalho de Brecht: breve introdução ao estudo de uma classicidade contemporânea*. São Paulo: Ática, 1986.
- NETO, J. C. M. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2. ed., 1975.
- 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.
- WOLF, V. *Objetos sólidos*. São Paulo: Siciliano, 1992.