



**PROGRAMA DE MESTRADO EM GESTÃO E PRÁTICAS EDUCACIONAIS**

**FRANCISCA MARIA DOS SANTOS**

**ABREM-SE AS CORTINAS DO TEATRO DO OPRIMIDO NO MOVIMENTO DE  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM OSASCO**

**SÃO PAULO  
2014**

**FRANCISCA MARIA DOS SANTOS**

**ABREM-SE AS CORTINAS DO TEATRO DO OPRIMIDO NO MOVIMENTO DE  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM OSASCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais (Progepe) da Universidade Nove de Julho (Uninove), para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino

**SÃO PAULO  
2014**

SANTOS, Francisca Maria.

Abrem-se as Cortinas do Teatro do Oprimido no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos em Osasco / Francisca Maria dos Santos. 2014.

114 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo. 2014.

Orientador (a): Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino.

1. Educação Popular; 2. Teatro do Oprimido; 3. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

I. Severino, Francisca Eleodora Santos. II. Título

CDU 372

**FRANCISCA MARIA DOS SANTOS**

**ABREM-SE AS CORTINAS DO TEATRO DO OPRIMIDO NO MOVIMENTO DE  
ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM OSASCO**

Dissertação de Mestrado apresentada à  
Universidade Nove de Julho (Uninove),  
Programa de Mestrado em Gestão e Práticas  
Eduacionais (Progepe), para a obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

---

Presidente: Profa. Dra. Francisca Eleodora Santos Severino – Uninove (Orientadora)

---

Profa. Dra. Carminda Mendes André – Unesp

---

Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista – Uninove

---

Suplente: Profa. Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque – PUC-SP

---

Suplente: Prof. Dr. Adriano Salmar Nogueira e Taveira – Uninove

## **AGRADECIMENTOS**

À educadora Neli Nunes, que abriu seu coração e sua sala de aula para a realização desta pesquisa.

Às educandas Maria Marcionilia, Maria Oner, Maria do Carmo, Cícera Maria, Josefa Inácia, Severina Antonia e Eduarda dos Santos, por estarem presentes durante todos os encontros para a realização dessa pesquisa, bem como por participarem intensamente e corporalmente de cada proposta.

À professora e grande amiga Roberta Stanguerlim, por ser uma parceira que esteve presente desde as primeiras ideias e rascunhos para a realização deste trabalho.

À professora Francisca Eleodora Santos Severino, pelas contribuições durante todo o processo de orientação da pesquisa.

À professora Dra. Carmina Mendes, pelo entusiasmo e as contribuições valiosíssimas para a escrita desta dissertação.

Ao professor Jason Mafra, que aceitou prontamente o convite para compor a banca de qualificação contribuindo muito carinhosamente para a escrita desta dissertação.

À professora Ana Maria Haddad, pela sensibilidade e disponibilidade em compor a banca de defesa.

Ao revisor Carlos Coelho, pela paciência e amorosidade em aceitar a tarefa de revisar esta dissertação.

À Secretaria de Educação de Osasco, em especial a supervisora da EJA e do MOVA Rutilea Antunes, e à Silvana Caetano, coordenadora do MOVA, pela confiança e contribuições para o desenvolvimento da pesquisa.

Às companheiras de mestrados pelas trocas e aprendizagens, em especial a Marinalva de Oliveira.

Às amigas e amigos que me apoiaram durante todo o processo desta caminhada: Alice Scomparim, Maria de Angeli, Erick Morris e Eder Fabio.

## RESUMO

O objeto desta pesquisa é a contribuição do Teatro do Oprimido (TO) por meio da intervenção de exercícios, jogos e dramatizações para aquisição da leitura e da escrita em uma sala de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Os objetivos foram: identificar se os jogos utilizados contribuem para aquisição da leitura e da escrita; interpretar conceitualmente sua eficácia para apontar novos subsídios de ação e intervenção pela mediação dos jogos e exercícios do TO, praticados como metodologia pedagógica. Toma-se como referências a concepção freiriana de educação e os pressupostos do TO de Augusto Boal (1931-2009). Foram sujeitos da pesquisa uma educadora e sete educandas de um núcleo implantado no município de Osasco (SP). O primeiro passo foi a observação do planejamento da educadora e em seguida foram incorporados os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido para que dessem sustentação às atividades realizadas. Foram realizados dez encontros semanais, com duração de três horas, com a educadora para planejamento e avaliação da atividade, e as educandas para a realização da intervenção pedagógica com os jogos, exercícios e dramatizações. Considerando o “ser mais” na perspectiva de educação libertadora de Freire (1987), esta pesquisa interventiva proporcionou que esse grupo de mulheres experimentasse, por meio da linguagem teatral, o conhecimento e o reconhecimento do corpo como uma dimensão fundamental dentro do processo de aquisição da leitura e da escrita. Os resultados da pesquisa mostraram também que os jogos e exercícios teatrais constituem-se como um caminho importante para a participação e o diálogo entre o seus pares, ampliando o reconhecimento de si e estabelecendo comunicação com o outro numa relação que firma a identidade articulando-a ao seu entorno. Trata-se de um meio de desenvolvimento de expressão e de trocas de experiências de vida. Desse modo, pôde ser vivenciado por um grupo de mulheres que detinha pouco domínio da escrita e da leitura. Entre as mulheres do grupo constatou-se o desenvolvimento da expressão corporal, ampliando a relação dialógica, fato que possibilitou a percepção de si e do outro como ferramenta para a compreensão de que a coletividade adquire grande potencial para a busca de soluções diante de situações e problemas vivenciados.

**Palavras-chave:** Educação Popular. Teatro do Oprimido. Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

The object of this research is the contribution of the Theatre of the Oppressed through the intervention of exercises, games and drama for the acquisition of reading and writing literacy in a room of the Youth and Adult Literacy Movement (MOVA). The objectives were to identify if games used contribute to the acquisition of reading and writing; conceptually interpret its effectiveness to appoint new subsidies for action and intervention by mediation of games and exercises TO practiced as a teaching methodology. Is taken as references to Freire's concept of education and the assumptions TO Augusto Boal (1931-2009). An educator and sevens educandas a nucleus implanted in Osasco (SP) were research subjects. The first step was the observation of planning educator and then were embedded games and exercises of the Theatre of the Oppressed to give support to activities undertaken. Ten weekly meetings, each lasting three hours, with the teacher for planning and evaluation activity, and educandas for the realization of educational intervention with the games, exercises and role plays were performed. Whereas the "be" in view of liberating education Freire (1987), this study provided that the intervening group of women to experience through the theatrical language knowledge and recognition of the body as a fundamental process within the dimension acquisition of reading and writing. The survey results also showed that the games and drama exercises constitute themselves as a major participation and dialogue between peers path, expanding the recognition of self and establishing communication with another in a firm that subjective identity, articulating -a to its surroundings. It is a means of developing speech and exchange of life experiences. Thus, it might be experienced by a group of women who had little knowledge of writing and reading. Among the women in the group found that the development of body expression, extending the dialogical relationship, a fact that enabled the perception of self and other as a tool for understanding that collectively acquire great potential for finding solutions in situations and experienced problems.

**Key-words:** Popular Education. Theatre of the Oppressed. Literacy for Youth and Adults Movement.

## RESUMEN

El objeto de esta pesquisa es la contribución del Teatro del Oprimido (TO) por medio de la intervención de ejercicios, juegos e dramatizaciones para adquisición de la lectura e escrita en un salón de alfabetización del Movimiento de Alfabetización de Jóvenes e Adultos (MOVA). Los objetivos han sido: identificar si los juegos utilizados contribuye para la adquisición de la lectura e la escrita; interpretar conceptualmente su eficacia para apuntar nuevos subsidios de acción e intervención por la mediación de los juegos e ejercicios del TO, practicados como metodología pedagógica. Se toma como referencias lá concepción freiriana de educación e los presupuestos del TO de Augusto Boal (1931-2009). Fueran sujetos de la pesquisa una educadora e siete educandas de un núcleo implantado en el municipio de Osasco (SP). El primero paso fue la observación del planeamiento de la educadora e en seguida fueran incorporados los juegos e ejercicios del Teatro del Oprimido para que se diesen sustentación a las actividades realizadas. Fueran realizados diez encuentros semanales, con duración de tres horas, con la educadora para planeamiento e evaluación de la actividad, e las educandas para la realización de la intervención pedagógica con los juegos, ejercicios e dramatizaciones. Considerando el “ser más” en la perspectiva de la educación libertadora de Freire (1987), esta pesquisa intervenida proporcionara que ese grupo de mujeres experimentase, por medio del lenguaje teatral, el conocimiento e el reconocimiento del cuerpo como una dimensión fundamental dentro del proceso de adquisición de la lectura e escrita. Los resultados de la pesquisa muestraran también que los juegos e ejercicios teatrales se constituyen como un camino importante para la participación en el dialogo entre sus pares, ampliando el reconocimiento de si e estableciendo comunicación como otro en una relación que firma la identidad subjetiva, articulando la en su entorno. Se trata de un medio de desenvolvimiento de expresión e de trocas experiencia les de vida. De ese modo, puede ser vivenciado por un grupo de mujeres que detenía poco dominio de la escrita e lectura. Entre las mujeres del grupo se constato el desenvolvimiento de la expresión corporal, ampliando la relación dialógica, facto que ha posibilitado la percepción de si he de otro como herramienta para la comprensión de que la colectividad adquiere grande potencial para la busca de soluciones diente de situaciones e problemas vivenciados.

**Palavras llaves:** Educación Popular. Teatro del Oprimido. Movimiento de Alfabetización de Jóvenes e Adultos.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ALFIN: Alfabetização Integral  
CGC: Conselho de Gestão Compartilhada  
CLT: Consolidação das Leis Trabalhistas  
CPC: Centro Popular de Cultura  
EAD: Escola de Arte Dramática  
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente  
EJA: Educação de Jovens e Adultos  
FUP: Federação Única dos Petroleiros  
IPF: Instituto Paulo Freire  
MCP: Movimento de Cultura Popular  
MEB: Movimento de Educação de Base  
MOVA: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos  
PEC: Programa Escola Cidadã  
PEPP: Projeto Eco-Político-Pedagógico  
RECEI: Reorientação Curricular da Educação Infantil  
SESI: Serviço Social da Indústria  
TBC: Teatro Brasileiro de Comédia  
TO: Teatro do Oprimido  
TPE: Teatro Paulista do Estudante  
UE: Unidade Educacional de Ensino  
UNE: União Nacional dos Estudantes

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>1 O PALCO E A OUSADIA DAS MARIAS.....</b>	<b>14</b>
1.1 ENTRANDO EM CENA .....	14
<b>2 AS MARIAS COMO PROTAGONISTAS DO TEATRO DO OPRIMIDO .....</b>	<b>26</b>
2.1 CENA I: MATUTANDO COM AS MARIAS .....	26
2.2 CENA II: RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE, NÃO .....	33
2.3 CENA III: AS MARIAS DISSERAM “NÃO!” .....	40
2.4 CENA IV: O ADEUS À TERRA ARDE.....	44
2.5 CENA V: IMAGENS E SEMELHANÇAS .....	47
2.6 CENA VI: PROGRAMA DAS MARIAS.....	52
2.7 CENA VII: LER, ESCREVER E AINDA MEXER COM O CORPO .....	55
2.8 CENA VIII: O QUE AS MARIAS VEEM? .....	59
2.9 CENA IX: AS COISAS NÃO ACONTECEM DA NOITE PARA O DIA.....	66
2.10 CENA X: TUDO TEM UM FIM .....	70
2.11 CENA XI: GOSTEI DOS JOGOS DO CORPO .....	73
2.12 CENA XII: UMA CARTA NA MANGA .....	75
<b>3 AS BASES TEORICAS DO MOVA.....</b>	<b>78</b>
3.1 MOVA-SP: ORGANIZAÇÃO E OUSADIA ENTRE ESTADO E MOVIMENTO POPULAR .....	78
3.2 O PALCO E A CENA DO MOVA-OSASCO .....	81
<b>4 ALFABETIZAÇÃO E ARTE POPULAR NOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....</b>	<b>85</b>
4.1 INTERVINDO PARA MOVIMENTAR .....	85
<b>5 A ARENA DO TEATRO DO OPRIMIDO .....</b>	<b>91</b>
5.1 O CORPO COMO EXPRESSÃO DO POVO .....	91
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>95</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO A – Relatos da educadora Neli Nunes .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO B – Planejamento das intervenções .....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido relativo à pesquisa .....</b>	<b>114</b>

## INTRODUÇÃO

Desde os tempos de colégio fui incentivada pelos professores a participar de apresentações de cunho artístico envolvendo em especial a Arte Cênica. Apesar da forma tímida com que a Arte Cênica me foi apresentada, despertou em mim o interesse de conhecer melhor esta linguagem e suas influências.

O contato com o teatro foi de forma amadora por experiências vivenciadas na escola. Somente mais tarde pude descobrir, por meio de estudos a respeito do Teatro do Oprimido, que a forma como aprendi a me relacionar com a Arte Cênica representava a concepção do teatro popular, ou seja, o teatro feito junto e com o povo. Participei de intervenções realizadas nas ruas, nas igrejas e nas escolas, exercendo uma forma de representação que dialogava com a concepção do Teatro do Oprimido de Augusto Boal (1930-2009).

Com o desejo de conhecer saberes acerca da linguagem cênica, busquei aprofundar meu repertório teórico e prático. Neste contexto, participei de oficinas de teatro na Escola Oswald de Andrade, no Teatro Mazzaropi, no Teatro Municipal de Barueri, na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e ingressei, pela primeira vez, em um grupo amador, onde também participei de grupo de estudos.

Mais tarde, quando me profissionalizei, atuei em duas companhias chamadas ambas de São Paulo, nas quais pela primeira vez tive a oportunidade de experienciar um teatro, com temáticas diferentes da abordagem do teatro de rua. Concomitante a essa atividade, desenvolvia trabalhos contando histórias para crianças em periferias da cidade de Carapicuíba pelo projeto “sala de leitura ambulante”, além de apresentações de poemas em eventos como conferências, encontros de formação de educadores, círculos de cultura e em outras ações realizadas por movimentos sociais.

Anos depois, cursando Licenciatura em Pedagogia (2005-2007), na Universidade Mogi das Cruzes, Campus Villa-Lobos, participei de oficinas de teatro e apresentações culturais oferecidas à comunidade e aos(as) alunos(as). Estagiando nas escolas municipais de Osasco, tive contato direto com as práticas escolares e pude observar como as atividades artísticas em geral podem contribuir para a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem, revertendo com isso à melhoria das condições para o desenvolvimento dos sujeitos, seja na perspectiva dos processos de autoconhecimento, construção da leitura e da escrita ou para o próprio conhecimento de outras linguagens. Nesse mesmo período, participei de formações de professores em Osasco para atuar no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), onde mais tarde assumi uma sala de aula.

Para compreender melhor as possibilidades de integração entre Arte Cênica e a educação, busquei as propostas contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, em especial, no que se refere ao papel da Arte no contexto curricular. Este documento reitera que o papel da Arte na educação é o de propiciar ao indivíduo uma atuação protagônica, no sentido de promover a apreensão deste conhecimento a partir dos conteúdos extraídos das suas vivências e situações e/ou propostas que alcancem os modos de aprender dos sujeitos e garanta a participação de cada um dentro dos espaços de aprendizagens. Portanto a apreensão desta proposta despertou em mim o interesse de articular estas áreas do conhecimento com o intuito de integrá-las dentro da minha formação profissional.

Ao tornar-me educadora em núcleos de MOVA e, portanto, estabelecendo uma relação mais direta com educandos(as) jovens e adultos, pude propor a linguagem da Arte Cênica na perspectiva do TO como recurso para o autoconhecimento, em especial no que se refere a sentimentos e sensações, tomando o corpo como parte do processo para aquisição da leitura e da escrita, partindo de situações vivenciadas que, ao serem dramatizadas, traziam elementos que favoreciam a discussão; o grupo refletia sobre sua condição e de que forma essa condição poderia ser transformada.

Partindo deste contexto, comecei a inserir a Arte Cênica – ferramenta que parte das histórias de vida, do cotidiano – como um recurso para aprendizagem de escrita e leitura. Essas intervenções eram feitas na perspectiva da “Poética do Teatro do Oprimido”:

Em que propõe a própria ação do espectador, este não delega poderes ao personagem para que atue nem pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real. (BOAL, 1980, p. 126).

Por meio de situações concretas trazidas pelo grupo ou situações do cotidiano, os(as) educandos(as) eram provocados a intervir e apontar saídas em um movimento de ação-reflexão-ação.

Além de Augusto Boal, Paulo Freire tornou-se uma referência em minha formação. O primeiro contato com suas obras foi no contexto das formações realizadas pelo Instituto Paulo Freire (IPF), quando assim assumi um núcleo de MOVA como educadora. A partir desse momento compreendi que pensar a educação de acordo com a concepção desse autor é antes de tudo perceber o ser humano em sua totalidade. Desse modo, o que mais me chamou a atenção em sua obra foi e ainda é a ênfase no conhecimento e o reconhecimento do corpo como uma dimensão que impulsiona o movimento, ou seja, os jogos e exercícios de TO permitem a reflexão de temas e situações cotidianas por meio da experimentação e criação de

movimentos corporais contribuindo para a percepção do corpo como uma dimensão promotora para a compreensão de quem somos e como podemos intervir para a transformação do nosso entorno. Vejamos o que Freire (2001, p. 92) revela sobre esse tema:

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente.

Nesse sentido, a compreensão do corpo como parte de uma construção coletiva e social deve ser consciente como forma dos sujeitos apreenderem que o contexto social, histórico e cultural está articulado com o modo de ser, pensar e estar no mundo, convergindo, portanto, com a concepção de teatro de Boal, a qual põe o sujeito como protagonista da ação, não havendo separação entre quem pensa e quem faz.

Buscando dialogar com a concepção desses dois autores, em que o ser humano é sujeito da construção e reconstrução de sua história, pude experimentar na prática a relação horizontal entre educador e educando, ou seja, como mediadora do processo de alfabetização problematizando as situações trazidas por meio do diálogo, base da investigação que culminaria na reflexão das situações, permitindo aos sujeitos se enxergarem dentro do processo. Dessa forma, o conteúdo pode ser refletido e problematizado com o grupo, criando condições para a tomada de consciência crítica a partir da realidade e de situações concretas.

Na sala de aula, além de exercícios cênicos, utilizava recursos pedagógicos de diferentes linguagens: literatura de cordel, poemas e letras de músicas pesquisadas de acordo com o contexto do grupo. Para realizações destas intervenções, foi primordial conhecer as particularidades do grupo em relação ao lugar onde nasceram, em que trabalhavam, se frequentaram a escola em algum período de suas vidas. Com base nessas informações podia intervir melhor com materiais que dialogassem com a realidade dos(as) educandos(as).

No ano seguinte comecei a trabalhar como formadora, no projeto Programa Escola Cidadã de Osasco, parceria entre o IPF e a Secretaria de Educação de Osasco. Com o objetivo de oferecer condições para melhorar a escola pública do Município, o Programa Escola Cidadã teve como pressuposto oferecer formações a todos os membros da escola e à comunidade do entorno, com o intuito de ampliar o olhar destes sujeitos para perceberem os desafios e enfrentá-los de forma a garantir uma escola de qualidade. Desse modo, os temas abordados perpassavam por temáticas que a própria comunidade apontava, através do

diagnóstico realizado pelo educador do IPF junto à comunidade escolar. Entre eles, podemos destacar: Projeto Eco-Político-Pedagógico (PEPP) – Que escola temos e que escola queremos? O objetivo deste encontro era discutir o significado do PEPP e a importância de ser um processo coletivo e destacar com os participantes, através da discussão, prioridades das suas respectivas Unidades Educacionais de Ensino (UEs) para possivelmente serem incorporadas no PEPP. Em outro encontro, o tema abordado foi concepção de infância e os avanços e desafios dos dezoito anos do Estatuto da Criança e do Adolescente. O objetivo foi discutir a concepção de infância da comunidade escolar, comparando-a com a visão do ECA e discutindo situações vivenciadas pela comunidade, relacionando-as com artigos do ECA, ressaltando o papel do Conselho de Gestão Compartilhada (CGC) como mediador de conflitos e como articulador com outras entidades, tais como o Conselho Tutelar.

No segundo semestre de 2009, houve uma reformulação na proposta, quanto à atuação dos(as) educadores(as) junto às UEs, de forma que, além de atuar com formações junto ao CGC, desenvolveria atividades dentro de salas de aula, junto aos professores e às crianças da Educação Infantil na perspectiva da proposta da Reorientação Curricular da Educação Infantil.

Conforme Oliveira et al. (2009, p. 80), o processo da Reorientação Curricular da Educação de Osasco teve como objetivo:

Atualizar a formação dos(as) profissionais envolvidos(as) com a educação das crianças pequenas para elaboração de uma proposta pedagógica que contemplasse a especificidade do desenvolvimento infantil, o direito das crianças à infância e a máxima aquisição das qualidades humanas nesta fase de desenvolvimento.

Desse modo, além dos educadores do “PEC-Osasco” que pesquisavam e participavam de formações oferecidas pelo próprio IPF, como forma de apreenderem os conceitos necessários para o desenvolvimento de ações junto a toda comunidade escolar, assumiram a responsabilidade para mediar os encontros mensais realizados nas UEs com o objetivo de promover o fortalecimento da atuação dos conselheiros, bem como criar condições para a valorização dos profissionais da educação por meio de encontros e leitura de textos, reflexão, discussão e orientações de atividades que podiam ser desenvolvidas junto com as crianças pelos professores, fora ou dentro da sala de aula. Junto com essas atividades eram sugeridos também aos professores um roteiro de registro onde pudessem detalhar melhor as atividades desenvolvidas, as reações das crianças e se autoavaliarem. O objetivo era incentivar a prática da sistematização pelos profissionais além de fazê-los compreender que o registro faz parte deste conjunto que contribui para uma prática mais efetiva junto às crianças, permitindo inclusive reorientar os planos de ação previstos nos PEPPs das UEs.

A partir do ano seguinte, atuei como formadora na área de Educação de Jovens e Adultos, em especial no programa MOVA-Brasil, que ocorria em dez estados do Nordeste. O projeto era uma parceria com a Petrobras, Federação Única dos Petroleiros (FUP) e o Instituto Paulo Freire (IPF), além de contar com as parcerias locais, como associações, igrejas e espaços públicos onde acontecem as aulas.

As formações para os(as) educadores(as) dividiam-se em etapas diferentes, sendo elas iniciais e continuadas. O objetivo das formações iniciais era refletir e conhecer as diretrizes do programa, assim como a metodologia freiriana na qual o programa e as diretrizes estão pautados. As formações continuadas têm como foco ouvir os(as) educadores(as) e aprofundar os temas que permeiam as práticas e a concepção de educação do programa.

No ano de 2012, fui convidada a assumir a Coordenação Pedagógica da EJA e do MOVA de Osasco. Estabelecendo uma relação mais próxima com os supervisores e coordenadores(as) e educadores(as), esta experiência possibilitou conhecer melhor as especificidades desta modalidade, assim como os sujeitos que deles participavam, favorecendo a construção e efetivação do projeto de pesquisa para o mestrado, que ora apresento.

Visando dar continuidade ao trabalho iniciado como educadora e valorizando o rico aprendizado amalhado pela experiência descrita, propus um projeto de pesquisa no mestrado em que pudesse desenvolver ação e intervenção educativa praticando os fundamentos do Teatro do Oprimido em consonância interativa com os princípios freirianos da educação e humanização para a liberdade. Candidatei-me ao Mestrado em Educação e dando início aos trabalhos da pesquisa interventiva com o projeto *A contribuição do Teatro do Oprimido por meio da intervenção de exercícios, jogos e dramatizações*, para aquisição da leitura e da escrita em uma sala de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Procedi à escolha do local e do núcleo com o qual iria desenvolver o projeto como atriz, pesquisadora e educadora, tendo sido aprovada e iniciando o curso no ano de 2013.

## **1 O PALCO E A OUSADIA DAS MARIAS**

Neste capítulo serão apresentados o lugar, as ações e os sujeitos do nosso campo de pesquisa, traçando um perfil das participantes, que trata da contribuição do TO para aquisição da leitura e da escrita no MOVA. Pontuaremos as questões relacionadas aos objetivos e diretrizes, bem como estratégias e procedimentos para coletas de dados fidelizando este trabalho. Inseridos na perspectiva de educação libertadora de Freire (1921-1997), assumimos o desafio e nos propomos a “entrar em cena” como forma de discutir e possibilitar que a arte teatral seja uma ferramenta para que as educandas do MOVA se colocassem no “palco” como um espaço que permite a reflexão e a transformação como garantia de um direito que outrora lhes fora negado.

### **1.1 ENTRANDO EM CENA**

Tendo como hipótese que a Arte Cênica pode contribuir para o reconhecimento dos seres humanos e do seu contexto social, utilizamos os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido como instrumento que oferece meio e potencial pedagógico para ampliar a visão de mundo de quem dele participa, bem como para aquisição da leitura e da escrita. Com base nessa hipótese é significativo mencionar que a investigação teve como diretrizes as seguintes indagações: Os recursos do TO podem ser utilizados para aquisição da leitura e da escrita? Qual a contribuição do TO para aquisição da leitura e da escrita? Qual a importância do TO para o reconhecimento dos(as) educandos(as) do MOVA e de seu contexto social? Tem como objetivo central a contribuição por meio da intervenção de exercícios, jogos e dramatizações, na perspectiva do Teatro do Oprimido (TO), para o desenvolvimento da leitura e escrita em uma sala de alfabetização do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA).

Nesta perspectiva, pretende: analisar as temáticas do planejamento da educadora e, a partir deste, inserir jogos do Teatro do Oprimido; identificar se os jogos utilizados contribuem para aquisição da leitura e da escrita; interpretar conceitualmente sua eficácia para apontar novos subsídios de ação e intervenção pela mediação dos jogos e exercícios do TO como metodologia pedagógica.

A pesquisa foi realizada no núcleo de alfabetização do MOVA, situado na Zona Norte de Osasco, mais especificamente no bairro Munhoz Junior. Foi nesse mesmo Município que em 1962 um grupo de estudantes da USP e PUC desenvolveu uma experiência de

Alfabetização de Adultos, no bairro Vila Helena Maria, situado na Zona Norte, tendo como base a experiência desenvolvida em Angicos e Recife por Paulo Freire (VIEIRA, 2007).

O bairro Munhoz Junior, assim como o bairro Vila Helena Maria tem uma população em grande parte composta por migrantes oriundos da região do Nordeste. E, nesse contexto, as educandas, em sua maioria, são de Pernambuco. Distante do centro de Osasco, o bairro caracteriza-se pelo aglomerado de informações visuais, auditivas e casas construídas umas sobre as outras, de tanto puxadinho construído para abrigar sempre um familiar a mais. Os pequenos comércios, as ruas com crianças a soltar pipas e a misturas de sons tanto dos cultos religiosos quanto de raps, sertanejos e forró que ecoavam dos bares e dos alto-falantes compunham o cenário típico das periferias das grandes cidades. É nesse cenário que está situada a Igreja Católica de Osasco denominada Oscar Romero em homenagem ao bispo salvadorenho que, contrariando sua vocação conservadora, posicionou-se a favor dos pobres e oprimidos, a exemplo do que já acontecia na América Latina e em particular no Brasil com a opção preferencial pelos pobres. É fato de domínio público o avanço da Teologia da Libertação nos países sul-americanos, nos quais crescia o movimento social com o apoio também de outras igrejas, entre as quais a Presbiteriana, a Luterana e a Evangélica.

Em El Salvador, na sua capital, instaurava-se a guerrilha urbana, e o bispo local, Oscar Romero, contrariando sua discreta posição conservadora, sai em defesa da população, em particular em defesa do camponês que vivia na condição de extrema pobreza. Aos poucos, em suas homilias dominicais, ele fala contra os latifundiários e demais opressores da população sufocada pelos combates. Num momento de confronto entre as forças conservadoras e o regime militar, o arcebispo Oscar Romero é brutalmente fuzilado, em uma Igreja, quando celebrava a missa dominical. Este é o motivo pelo qual a igreja de São Paulo na figura do Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns homenageou o arcebispo colocando seu nome na Igreja e também no salão onde funciona até hoje as atividades de alfabetização de adultos. Este é mais um momento em que percebemos a convergência da proposta freiriana com a opção preferencial pelos pobres, já que foi em Angicos, no Rio Grande do Norte, que se deu a primeira experiência de alfabetização de adultos no final da década de 1950. Já em 1956 a diocese do Rio Grande do Norte promoveu, em Barra do Piraí, o Movimento de Educação de Base (MEB), inspirado no método de Paulo Freire de alfabetização de adultos. Não por acaso o nome da Igreja e do núcleo faz uma homenagem ao arcebispo que, como Freire e Boal, se posicionou com profunda sensibilidade a favor do povo simples.

Os sujeitos da pesquisa foram sete educandas e uma educadora. Todas as educandas moravam no mesmo bairro. Maria Marcionilia era a educanda que morava mais próximo do

núcleo, por isso, ficava com a chave do portão que dava acesso ao salão onde eram realizadas as aulas. Era também a única que trabalhava com carteira assinada, das 6h às 16h, como auxiliar de limpeza em uma padaria localizada no bairro vizinho denominado Rochdale. Ia para o trabalho a pé, pois, segundo ela, gostava de fazer caminhada para manter a forma física, e também porque o transporte no bairro era bem precário em termos de demanda.

Maria do Carmo era sempre a segunda a chegar ao núcleo. Com seus longos cabelos brancos era fácil identificar que era a mais experiente do grupo. Sempre com o sorriso nos lábios e disposição física, a aposentada era responsável pelos afazeres de casa e também por cuidar dos dois netos, frutos da separação de seu filho. O grupo a reconhecia como a mais acolhedora, pois, de certa forma, conhecia as particularidades de cada uma, o que a fazia acompanhar e ter um cuidado especial nas relações cotidianas. De fato desempenha o papel de conselheira, confidente, psicóloga; enfim, uma mulher que, embora não dominasse o código da escrita dentro da norma padrão da língua, era portadora de uma grande sabedoria prática.

Maria Oner, sempre que chegava, gostava de compartilhar atividades físicas desenvolvidas por ela no SESI no contexto de um programa que atendia um grupo da terceira idade. Como forma de ajudar nas despesas em casa, eventualmente ausentava-se das aulas para cuidar de uma senhora no horário noturno; em troca, ganhava uma quantia simbólica, o que contribuía para a manutenção dos netos e filhos que estavam sob seu teto.

Cícera Maria, a mais jovem do grupo, viúva e aposentada, destacava-se por ser em grande parte incentivadora e animadora do grupo no desenvolvimento das atividades dentro e fora de sala. Seus cabelos curtos e aparência jovial denunciava o jeito de ser de uma mulher que experimentava e procurava sempre a diversão como forma de driblar os percalços do cotidiano. O cuidado com a aparência e o próprio corpo passou a ser valorizado a partir do ingresso no núcleo, como destacava sempre em seus relatos.

Eduarda dos Santos, a mais tímida do grupo, chegava, sentava-se, abria o caderno e ficava demonstrando certa inquietação em relação ao início da aula. Sempre procurava chegar depois do horário previsto da aula, pois sabia que o combinado era esperar a chegada de todo grupo. O que se observava era que ela não se sentia a vontade para se relacionar com o grupo, não compartilhando suas experiências e seu cotidiano, como as demais costumavam fazer.

Josefa Inácia, sempre muito participativa e de aparência sempre bem cuidada, compartilhava o dia destacando a luta diária em cuidar dos afazeres domésticos bem como era a responsável pelo funcionamento e organização da vida profissional e pessoal do esposo e dos seus filhos. Sempre muito prendada, não participava de eventos extraescolares, pois o esposo era muito dependente e gostava de mantê-la a sua disposição quando chegava do

trabalho. Tal fato demonstra uma certa cultura machista ainda presente na nossa sociedade, mas aceita por ela como algo natural.

Severina Antonia tinha muita dificuldade em chegar à sala, pois as enormes escadas que dão acesso à mesma eram um empecilho que a acompanhava todos os dias. Dessa forma, todo o grupo reconhecia sua chegada por meio do arrastar dos seus chinelos e por sua respiração ofegante. Ao chegar à sala havia em sua carteira um apoio para as pernas, colocado por uma das suas companheiras, visto que estava sempre com um curativo na perna, oriunda de uma erisipela. Escrever e ler sempre fora um sonho, o que justificava, segundo ela, o sacrifício de estar ali todos os dias.

A educadora Neli Nunes já atuava no MOVA desde sua implantação em 2007. Apesar de ser formada em pedagogia, esta foi sua primeira experiência na área, pois sempre atuou profissionalmente nas áreas relacionadas a setores administrativos voltados para o atendimento bancário. Paulista de nascimento, relata a identificação com a proposta de alfabetização freiriana, com a qual teve contato no contexto das formações que antecederam sua responsabilização pelo núcleo. Moradora também do bairro, destaca que o contato com as educandas está para além da aquisição do código da escrita e da leitura. A relação com o grupo de alunas é de amizade e confiança, o que contribui muito para grandes conquistas pessoais e profissionais de ambas as partes.

Eu, Francisca Maria, a pesquisadora, também nordestina, deixei minha cidade natal Cedro Ceará, assim como as demais Marias aqui apresentadas, em busca de melhores condições de vida. Mesmo com magistério, o antigo normal, não me sentia capaz de dar aula em São Paulo, por acreditar ou por terem inculcado que o estudo de lá era fraco e que por esse motivo não poderia atuar como professora. Anos depois, após várias participações em cursos e em grupos amadores de Teatro consegui o registro de atriz, concomitantemente à Licenciatura em Pedagogia.

Adentrando mais no universo da pesquisa, é válido destacar que a educadora de cada núcleo é responsável pelo cadastramento dos(as) educandos(as). Segundo o regimento de Osasco, seriam necessários quinze educandos(as) para o funcionamento. Nesse núcleo, a educadora conseguiu dez cadastros e apenas sete tinha assiduidade. Eventualmente uma educanda Lindoia Herculano frequentava as aulas. Segundo a educadora Neli Nunes, às vezes a educanda chegava às 20h, sendo que o horário do início das atividades era às 18h. Durante a intervenção, tivemos duas presenças, não havendo possibilidade de um contato maior com a educanda. Os motivos de sua ausência estava ligado ao seu trabalho, pois era diarista na Zona Sul de São Paulo e não conseguia chegar antes das 20h em Osasco.

O grupo estava em permanente campanha para adesão de mais pessoas a participarem do programa, dado esse que a deixava segura e confiante em relação à permanência do núcleo no bairro. As idades das educandas variavam entre 50 e 67 anos. Das sete que frequentavam com assiduidade, quatro chamavam-se Maria<sup>1</sup>; isso justifica em parte a escolha do nome de um subtítulo desta dissertação. Todas haviam frequentado a escola regular por pelo menos um ano de suas vidas. A trajetória de desistência dos estudos esbarrava em situações similares: priorizar o trabalho em detrimento do estudo. A mulher era preparada somente para a reprodução, os afazeres domésticos ou os trabalhos sem qualificação.

Oriundas da região Nordeste – seis delas de Pernambuco –, migraram para São Paulo na busca de condições melhores de sobrevivência. Sobrevivência esta que custava muito caro, considerando as histórias de opressão e sofrimento quando aqui chegaram. Frio, medo, solidão, fome, desemprego fizeram parte da vida destas mulheres que honraram, segundo elas, a confiança de um Deus que nunca as abandonou. Hoje se sentem felizes pela constituição de suas famílias, por terem um teto, por estarem aposentadas, e voltam à escola em busca da leitura e da escrita não mais com um intuito para a sobrevivência, mas para tentar pagar uma dívida com elas mesmas, visto que a sociedade foi omissa em relação à garantia do direito à educação. Ver essas mulheres juntas é perceber que o fazem pela socialização, pela solidão, pela amizade e, principalmente, para adquirir autonomia em realizar atividades corriqueiras, tão necessárias na vida urbana, tais como: assinar o nome, pegar um ônibus, ver data de validade, comparar preços.

Ao constatar a dinâmica de funcionamento da turma e a forma de organização do projeto MOVA, propusemos a realização da pesquisa-intervenção. Esse núcleo já funcionava há dois anos, sendo uma exceção diante das normas de funcionamento, tendo em vista que o regimento do MOVA é que, após oito meses de frequência no núcleo, os(as) educandos(as) teriam que ingressar na EJA regular.

Desta feita, fomos em busca de educadoras que poderiam aceitar a pesquisa interventiva, considerando que algumas haviam participado de oficinas do TO no contexto dos encontros de formação realizados pelo IPF, em 2009, e ministradas por mim, que na época exercia a função de formadora por esta Instituição. Outra questão que nos desafiou a pensar foi: uma vez que a educadora participou dessas oficinas com o objetivo de inserir essa linguagem na prática, de que maneira essa pesquisa/intervenção poderia tornar-se viável ou até mesmo repetitiva para o grupo? Fomos adiante e encontramos uma educadora que havia

---

<sup>1</sup> Marias, metáfora referente a todas as mulheres que participaram da pesquisa.

participado das oficinas e que aceitou a proposta. Após explicarmos do que se tratava e como seria o desenvolvimento da pesquisa interventiva, a educadora contou que atuava em dois núcleos e, considerando a minha exposição, sugeriu que a intervenção fosse realizada no núcleo composto por funcionários da Secretaria de Obras, os quais desenvolvem a função de limpeza das vias públicas do município, no período da manhã. Acrescentou ainda que este grupo era composto só por homens e que com eles teríamos mais sucesso no desenvolvimento da pesquisa, já que o segundo núcleo que funcionava no período da noite era composto só por senhoras, evangélicas, aposentadas, donas de casa, que demonstravam certa resistência à utilização de textos poéticos, gêneros literários ou às múltiplas linguagens nas práticas pedagógicas.

Acordamos que a pesquisa seria realizada no espaço onde funciona o núcleo denominado Oscar Romero, o mesmo em que estavam as alunas consideradas inaptas e conservadoras.

Na primeira conversa realizada com a educadora Neli Nunes questionamos se utilizava os jogos e exercícios do TO apreendidos e vivenciados nas oficinas. Sua resposta foi negativa. Na sua fala, trouxe-nos três motivos pelos quais não se sentia confortável para desenvolver as técnicas apreendidas com o grupo: primeiro porque não se sentia segura ou ainda com domínio suficiente da técnica do TO para utilizar com as educandas; segundo, pelo fato de que ela tinha como pressupostos que as alunas iriam demonstrar resistência porque os jogos e exercícios envolviam movimentos corporais; terceiro porque, ao vivenciar e experimentar as técnicas do TO no início das oficinas, sentiu-se desconfortável em especial quando as vivências estimulavam os sentidos, dentre eles o tato e o olhar. Revelou ainda que, embora o programa garanta um dia de formação semanal, essas não acontecem na perspectiva de vivências e reflexões no contexto das oficinas. Portanto, não houve continuidade no que se refere ao desenvolvimento e percepções corporais suficientes que lhe subsidiassem, de forma mais efetiva, sua prática pedagógica.

Na perspectiva da minha proposta de pesquisa e com base nos pressupostos teóricos da educação popular freiriana, o trabalho investigativo foi realizado a partir de um conjunto de ações que pudessem contribuir com a prática do professor e com as aprendizagens dos demais participantes. Sendo assim, conhecer o espaço e as especificidades do grupo foi indispensável para que as intervenções possibilitassem interpretações e reflexões que viessem ao encontro da proposta da educação desenvolvida pelo método de Freire. Significativa que esta proposta de trabalho pedagógico emerge a partir da aproximação dos sujeitos e da compreensão dos

diferentes contextos envolvidos. Freire (1987, p. 103) destaca, na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a importância desta aproximação:

É que, neste encontro, os investigadores necessitam obter que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. Na qual dirão o porquê, o como e o para quê da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de sim-patia e confiança mútuas.

Acrescentamos que, no contexto da atuação do grupo rumo à aquisição da leitura e da escrita, retomamos a contribuição descritiva de Boal (1980, p. 126):

Considerando o teatro como *linguagem*, apto para ser utilizado por qualquer pessoa, tenha ou não atitudes artísticas. Quero mostrar, através de exemplos práticos, como pode o teatro ser posto ao serviço dos oprimidos, para que estes se expressem e para que, ao utilizarem esta nova linguagem, descubram igualmente novos conteúdos. (grifo do autor).

Nesta direção, o TO converge com os desejos particulares das mulheres migrantes em adquirir rudimentos que lhes permitissem a comunicação cotidiana que passava pela atividade de pegar um ônibus, assinar o nome, ler pequenas frases de bilhetes entre amigos e, se possível, escrever pequenas cartas aos familiares distantes. Observemos que a aquisição da escrita para essas mulheres é mais uma ferramenta de comunicação, e não necessariamente o desejo de apreendê-la de acordo com a forma padrão que conhecemos nos bancos escolares. Porém muito próximo da proposta alfabetizadora contida na pedagogia do oprimido.

A luz dessas considerações, a participação do educador é fundamental para a construção do conhecimento, fortalecendo sua prática; portanto, deixa de ser um trabalho meramente científico passando a ser uma ação que contribui para o desenvolvimento pessoal dos participantes e apontando ao mesmo tempo indagações tanto para o investigador quanto para o professor.

No tocante a essa abordagem, pesquisar torna-se um ato de comunicação e de diálogo no sentido específico de produzir “conhecimento do outro para si, e de si para o outro” (DEMO, 2011, p. 32), fazendo da pesquisa um instrumento de socialização do que é produzido, articulando prática e teoria.

Sendo assim, as primeiras informações adquiridas foram por meio do instrumental utilizado por Neli Nunes responsável pelo núcleo. Este instrumental foi fornecido à educadora pela Secretaria de Educação no âmbito da implantação do núcleo.

As análises dos dados deste instrumental contribuíram para conhecer o perfil e leitura de mundo das educandas, ou seja leitura do espaço que ocupavam, bem como a releitura do universo familiar extensivo à vida social. A *Leitura de mundo*, um conceito freiriano que

traduz a visão dos seres humanos e suas relações com o mundo. Tal conceito colaborou para que elas pudessem exprimir seus sentimentos em relação às questões que balizaram as entrevistas, quais sejam: idade, sexo, se trabalha ou não, se já frequentou a escola, quanto tempo, entre outros. O instrumental tem como premissa permitir a pesquisadora e educadora conhecer as características do grupo das educandas. Os dados contribuíram para o planejamento de exercícios (jogos teatrais, textos, músicas, poemas), estrategicamente para que o grupo de adultos se sentisse envolvido de maneira significativa dentro do processo da pesquisa.

Paralelamente, foram realizadas as ações previstas pelo plano e também aquelas que emergiram das atitudes criativas das mulheres envolvidas. Lembrando que este planejamento resultou de um trabalho conjunto entre mim e a professora Neli responsável pelo núcleo. Os objetivos planejados previam estimular a participação das educandas por meio da oralidade e vivências através dos jogos e demais situações a partir das técnicas do TO para posteriores discussões e reflexões. As alunas eram estimuladas a registrar suas impressões por meio de palavras frases e desenhos; com isto, garantíamos um material que tinha a particularidade de ser produzidos por elas, no calor das atividades realizadas. Tal material foi posteriormente considerado por nós um diferencial, haja vista que os primeiros resultados observados revelavam o sentimento de surpresa e satisfação expresso por elas quando se reconheciam e se viam espelhadas nos novos materiais e nas novas atividades que incorporavam seu mundo e suas ideias de criação. Surpresa também para a professora Neli e para mim, que embora acostumada pelas atividades de pedagoga e atriz não cansava de surpreender-me com as falas e observações vindas das participantes cada vez mais entusiasmadas. Foi desta forma que realizou-se espontaneamente as premissas pedagógicas de Freire, de tal forma que durante as vivências, experiências de relatos e registros, os papéis não eram fixos, ou seja, cada uma das participantes pode experimentar o papel de pesquisadora, da atriz, de educadora e de educanda. Portanto uma relação dialética na qual “não há detentores do saber” e mais ainda que: “a investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade” (FREIRE, 1987, p. 101).

Como se viu, vale ressaltar que desde o início do processo da interação entre educadoras e educandas estabeleceu-se uma relação de confiança mútua por mais que algumas delas pudessem trazer para o grupo propostas um tanto fora do contexto por mim imaginado. Exemplo disto foram algumas atividades trazidas por Neli Nunes para atender ao calendário oficial comemorativo de eventos municipais. Tal fato merece registro por

exemplificar uma multiplicidade de vozes de comando um tanto dissonantes com a proposta original do MOVA. O argumento imbatível é que deveríamos atender também as determinações da Secretaria de Educação do Município. Aqui cabe esclarecer que quando fui me apresentar aos supervisores do MOVA assumi o compromisso de obedecer aos conteúdos que estavam estabelecidos previamente pelo órgão supervisor, assim os temas já estavam dados bem como o calendário a ser seguido. Cabia a mim apenas realizar tais conteúdos aplicando as orientações freirianas usando para tal as mediações do TO.

Considerando as relações dialéticas do processo em que me propus trabalhar como pedagoga, em especial no campo da Arte, nos desafiamos a proporcionar ao grupo a utilização da linguagem teatral como um instrumento que facilitaria, por meio do corpo, a escrita e leitura da palavra, tendo como precedente a leitura da vida. Boal (1980, p. 125) reitera a importância de conhecermos as diferentes linguagens como forma de conhecer e ampliar diferentes contextos da realidade:

O domínio de uma nova linguagem oferece, à pessoa que a domina, uma nova forma de conhecer a realidade, e de transmitir aos demais esse conhecimento. Cada linguagem é absolutamente insubstituível. Todas as linguagens se complementam no mais perfeito e amplo conhecimento do real. Isto é, a realidade é mais perfeita e amplamente conhecida através da soma de todas as linguagens capazes de expressá-la.

A convergência da contribuição de Freire e Boal demonstram a riqueza do momento histórico em que estes dois intelectuais intervieram na realidade brasileira em processo de modernização e constituição nacional. Vejamos o que fala Freire (2007, p. 23) em sua obra *Política e Educação*:

[...] a linguagem que socialmente produzimos, a história que fazemos e que nos faz, a cultura, a curiosidade, a indagação, a complexidade da vida social, as incertezas, o ritmo dinâmico de que a rotina faz parte mas a que não o reduz, a consciência do mundo que tem neste um não *eu* e a de si como *eu* constituindo-se na relação contraditória com a objetividade, o “ser programado para aprender”, condicionado mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca de que falei. (grifos do autor).

Nesse sentido, o Teatro do Oprimido, por meio de jogos e exercícios e dramatizações, é uma importante ferramenta para trazer as vivências no contexto da alfabetização permitindo que os sujeitos reflitam sobre as situações de opressão, revelando em grande medida os fatores que os excluam da sociedade por serem julgados como pessoas incapazes de pensar e dizer o que pensam sobre o mundo e principalmente sobre si mesmo.

O desafio para além da obediência ao calendário oficial estava também na aproximação entre Freire e Boal, que exigia uma dinâmica cuja especificidade se colocava nos diálogos cotidianos e, assim, nos encontrávamos para planejar a intervenção, inserindo os jogos e exercícios do TO, tendo como base as temáticas elaboradas previamente pelas educadoras e coordenadoras dos núcleos.

Os encontros para pesquisa eram semanais, com três horas de duração. Seleccionávamos criteriosamente os jogos e exercícios para atender da melhor forma os perfis das educandas, respeitando seus limites e articulando com a aprendizagem da leitura e da escrita, além de estimular a participação em atividades coletivas e a contribuição das múltiplas linguagens no contexto da alfabetização.

As avaliações eram orais e escritas, como forma de garantir, o mais fiel possível, o que o grupo sentia e pensava sobre a intervenção. A cada encontro retomávamos com as educandas, e em especial com a educadora Neli Nunes, a aula anterior, como forma de estimular o grupo cada vez mais a falar o que sentia ao vivenciar esses momentos em que o corpo era estimulado a mudar ou até mesmo experimentar outras posições corporais. Vale ressaltar que a cada intervenção era organizado um portfólio individual com os relatos e registros das educandas; além disso, eram registrados observações e relatórios da intervenção elaborados por mim em colaboração com a educadora. O relatório apresentava questões que circunscreviam todas as atitudes e ações pertinentes aos exercícios e os jogos do TO. Buscavam perpassar desde os movimentos corporais estimulados pelos jogos e exercícios do TO até a percepção dos sentidos e sentimentos durante o processo interventivo. Sendo assim, nós percebíamos que, a cada intervenção, crescia a aceitação e apreensão de conteúdos pelo grupo em relação à proposta que naquele momento se desenvolvia. Nós estávamos contribuindo para um diálogo cada vez mais próximo, favorecendo novas descobertas, novas articulações e caminhos para o desenvolvimento de uma nova sociabilidade de ser e de estar no mundo, tendo como referência primeira a dialogia.

Surpreendentemente, a educadora Neli Nunes revelou que ela também estava se beneficiando das atividades desenvolvidas que praticávamos com as Marias. A surpresa devia-se ao fato de que eu imaginara desde o início que ela já praticava a proposta do TO por ter passado pela formação implementada pelo Instituto Paulo Freire. Acolhendo minha proposta e tendo-me como companheira de jornada de trabalho alfabetizador, ela afirmou que, a partir da nova experiência, conseguia utilizar alguns jogos e exercícios com o outro grupo de educandos com o qual atuava. O curioso desta revelação foi que este novo grupo era composto apenas por homens, muito mais jovens e trabalhadores, constituindo um grupo

cujas características eram contrárias ao perfil das Marias. Sendo assim, ela acreditava que haveria muita resistência com as Marias, propondo este grupo mais jovem, resistência que de fato não ocorreu, considerando que a proposta foi muito bem aceita pelos homens e pelas Marias, comprovando que a metodologia do TO é bastante eficaz, não importando a faixa etária e nem o sexo. Esta nova experiência de Neli, agora baseada nas propostas de Boal e Freire, esclareceu que ela havia feito uma avaliação apressada do perfil dos educandos e das educandas. Revelou ter se espelhado na experiência das Marias e, para surpresa sua, descobriu que, sem estar pressionada por um programa de aprendizagem, a proposta do TO tinha uma originalidade e vocação libertadora, a qual não havia compreendido no momento em que passou pela oficina. Assim, concluiu que a intervenção liderada por mim teve para ela, em particular, o benefício de resgatar o que anteriormente aprendera e que não conseguia ver sua dinâmica facilitadora. Precisou presenciar e atuar junto com as Marias para compreender que poderia aplicar o que aprendera com outro grupo de alunos sob sua liderança. E foi o que passou a fazer resgatando os sentidos e sensações de quando vivenciou técnicas do TO nos momentos formativos descritos anteriormente neste texto. Em relação às educandas, a educadora dizia estar surpresa com a participação do grupo. As alunas afirmavam que os jogos e exercícios eram estimulantes e despertavam seu interesse em participar e vivenciá-los com mais frequência.

Em relação a mim, fui recuperando da memória emocional e cultural elementos que permitiam uma identificação com o grupo e que me aproximavam delas. Tais elementos identitários traziam para o presente os costumes, o sotaque e até mesmo a forma como eu havia sido alfabetizada nas condições peculiares da cultura local, e que foram por mim abandonados quando migrei para São Paulo, desenraizando-me e enraizando-me na apropriação do elementos culturais da tradição cultural paulista. Sendo também oriunda da região Nordeste, eu me assemelhava a elas nas histórias de vida. No encontro com elas em São Paulo, apresentaram-se as condições de rememoração que propiciaram as condições de identidade para a prática do TO.

À luz dessas considerações os processos de análise dos dados não poderiam se dar de outra forma senão a partir do diálogo constante entre educadora, pesquisadora e educandas. Para promover a compreensão e a aproximação do conhecimento prático e do teórico, desenvolvia reflexões sobre os acontecimentos que nos envolviam e que nos aproximavam. Nesse sentido, nos desafiamos a colocar a pesquisa prática em movimento, ou ainda, como recomenda Pedro Demo (2011, p. 29), “colocar realidade na teoria, obrigando a teoria a se adequar e nisto a se rever, mudar e mesmo superar”.

Dessa forma, os saberes foram resultados dos processos construídos ao longo da ação de forma articulada e desveladora para possíveis mudanças na ação docente e discente. Sendo assim, foram utilizados, para coleta de dados, relatos orais, entrevistas, registros com base nas vivências dos jogos e exercícios do TO. Estes instrumentos possibilitaram conhecer os sujeitos da pesquisa assim como identificar a melhor forma de intervenção na pesquisa desenvolvida.

## 2 AS MARIAS COMO PROTAGONISTAS DO TEATRO DO OPRIMIDO

Apresentaremos a seguir o processo em que se deu a intervenção. Antes esclareço que o planejamento do conjunto de atividades que compuseram a intervenção contou com a participação indireta das mulheres, lembrando que no momento inicial houve um planejamento parcial do qual não foi possível contar com a participação das mulheres, porém, seguindo a pedagogia freiriana, foi estabelecido que, tão logo fosse possível, as educandas seriam envolvidas neste planejamento, dando a sua particular contribuição. Assim, de comum acordo, Neli passou a observar e colher entre elas não apenas sua disposição em participar mas também a matéria-prima que daria o conteúdo para a adaptação dos jogos e exercícios do TO.

### 2.1 CENA I: MATUTANDO COM AS MARIAS

As intervenções se deram de forma quase espontânea no contexto e no ritmo das educandas, seguindo também as marcações temporais do plano estabelecido pela educadora Neli. As contribuições das educandas afluíam das narrativas pessoais resultando nas atividades que compuseram os dez encontros. As análises e reflexões do grupo precederam as atividades preparando-o para compreender a proposta do TO. A partir das intervenções e vivências realizadas, com base no arsenal dos jogos e exercícios do TO, foi possível transmitir para elas a segurança necessária para que não se sentissem constrangidas.

A memória pessoal e coletiva do grupo foi fundamental na composição das atividades. Cada encontro foi rememorado com o intuito de analisar as principais discussões, sensações e sentimentos, a partir dos quais fossem feitos registros para mostrar, num primeiro momento para as participantes, e num segundo momento para o leitor, o processo de criação, recriação, fruição e restauração tornado possível pelo TO.

Com base nestas explicações, desenvolve-se este capítulo que expõe desde a escolha da educadora Neli Nunes até os jogos e exercícios do TO. Neste processo, o projeto inicial desdobrou-se para além da educadora Neli e eu, envolvendo também, na sua composição, a participação efetiva das educandas.

A **primeira intervenção** foi realizada no dia 2 de maio de 2013. De acordo com o combinado, nos encontramos, eu e a educadora Neli, com duas horas de antecedência para prepararmos a intervenção, de acordo com a temática do dia, ficando sob minha responsabilidade intervir apenas na metodologia. Neste primeiro contato, pedi que Neli

fizesse um relato sobre sua experiência com Teatro do Oprimido. O objetivo de ouvir o relato da experiência foi promover uma reflexão sobre seu conhecimento e participação na oficina do TO realizada no ano de 2009, bem como uma aproximação da educadora como forma de fortalecer as relações interpessoais.

Seguem alguns destaques em especial sobre a percepção da educadora em relação aos jogos e exercícios e suas influências para o conhecimento e reconhecimento de suas fragilidades em relação ao próprio corpo bem como sensações, sentimentos e medos. Como revelado nesse momento,

Eu conheci os jogos do Teatro do Oprimido a partir de uma formação pedagógica. A primeira coisa que me marcou mais foi tirar os sapatos para andar no palco sentir o tablado do teatro. Aí depois que nós andamos de olhos fechados descalços. Fomos tranquilas por que tinham uma corrente formada pelas formadoras para que ficássemos tranquilas em relação a não cair tropeçar e a partir daí foram uma sequência de exercício que mexeram dentro de mim... Trabalharam o meu interior. Eu fui trabalhada interiormente as minhas emoções... Eu descobri que era uma pessoa resistente por que eu punha resistência em cada atividade por que havia uma debilidade em mim por que eu não queria fazer, por que eu não queria me expor.<sup>2</sup>

Esta fala nos mostra o quanto o reconhecimento do corpo, das sensações e sentimentos, deve ser considerado como uma dimensão que cria e que recria o modo de ser e estar no mundo. Nesse relato, a educadora percebe as barreiras e os medos que emergiram a partir do reconhecimento de seu próprio corpo por meio do contato consigo mesmo e com os outros.

As vivências dessas dimensões fizeram emergir questões profundas que estão relacionadas a aspectos socioculturais e que, por meio delas, despertaram sensações e sentimentos, que no primeiro momento causaram-lhe desconforto, mas que foram essenciais para provocar a reflexão crítica sobre sua condição ontológica de ser humano.

Não podemos negar o quão é difícil esse processo introspectivo, e a forma como esse momento se dá deve ser extremamente cuidadosa e respeitosa.

Tendo em vista que, assim como Neli Nunes, muitas outras pessoas passaram pela formação pedagógica do TO e o primeiro contato com essa dimensão se dá por meio de oficinas formativas, em curto prazo e sem continuidade, pode-se explicar a insegurança da educadora em relação a usá-los em sua prática.

Podemos observar também que o incômodo maior da educadora está relacionado com o que Boal denominou e sistematizou no “Plano geral da conversão do expectador em ator”, dividido em quatro etapas. Em todas elas estão contidos jogos e exercícios. No caso desse

---

<sup>2</sup> Relato da educadora Neli Nunes. Foi transcrito tal como foi falado pela participante. (cf. anexo).

exercício, está classificado como a primeira etapa do plano, que consiste no conhecimento do corpo, e tem como objetivo, segundo o seu criador, “fazer com que o participante se torne cada vez mais consciente do seu corpo, e suas possibilidades corporais, e das deformações que o seu corpo sofre devido ao tipo de trabalho que realiza” (BOAL, 1980, p. 133).

Considerando os desafios em utilizar os exercícios do TO com o grupo, apontados pela educadora no início do processo da pesquisa, inferimos que nesse momento a sensação de insegurança poderia ser mais dela do que do grupo.

De acordo com os temas retirados nas formações em que a educadora participa uma vez por semana com seus pares e coordenadoras do Programa, o tema gerador que perpassaria os meses de maio e junho seria Educação Popular. Portanto seria a partir dessa temática que planejaríamos os dez encontros de intervenção.

Para a primeira intervenção trabalhamos a palavra geradora POPULAR. Elaboramos um plano de aula que, além de garantir a oralidade, escrita e leitura do grupo, permitisse a minha apresentação como pesquisadora e a da pesquisa interventiva. Nesse contexto, vale destacar um trecho em que Neli faz a minha apresentação para as educandas:

Eu disse que você é uma pessoa que tem o mesmo sotaque que elas, porque você é nordestina, porém fala muito bem, tem uma postura de colocação de palavras que se faz entender. O português de forma correta e que a gente entende bem. Eu conheço o trabalho dela e não levaria qualquer pessoa sem saber quem é. (Neli Nunes).

No que pese a diferenciação cultural nesta apresentação em que sou enaltecida pelo capital cultural que possuo, “comparativamente superior” ao das alunas, a informação de que também sou nordestina ajudou muito, “quebrando o gelo” inicial. Entretanto, nota-se um preconceito cultural nas entrelinhas desta fala.

Aqui podemos observar a influência dos comportamentos padronizados no que tange a linguagem oral. A educadora, de certa forma, desconsidera as origens e a linguagem das educandas, aqui representadas pelo sotaque, tomando uma posição que pende para desvalorização dessa, em detrimento da linguagem considerada culta e padrão.

Ainda sob o efeito das palavras da Neli, fiz uma breve apresentação sobre a trajetória profissional e pessoal de modo que reafirmasse minhas raízes, enfatizando que a pesquisa tinha como objetivo contribuir com o desejo de cada uma delas, que era aprender a ler e escrever. Destaquei que, por meio da educadora, conhecia e reconhecia o esforço que cada uma fazia para estarem presentes todos os dias no núcleo; por esse motivo já agradecia por terem aceitado minha presença na aula. De forma tímida, e confesso que insegura, destaquei que precisaria da contribuição na participação de atividades que se dariam de forma a

envolver alguns movimentos corporais, diferentes matérias didáticas, poemas, causos, entre outros. Achei mais honesto verbalizar o que pretendia e como se daria essas intervenções, mesmo temendo a reação negativa das educandas. O grupo escutava atentamente, balançavam a cabeça em alguns momentos, esboçavam de forma tímida um sorriso e em outros momentos os olhares ficavam perdidos demonstrando expectativa em relação ao que seria desenvolvido. Ansiosa para ouvi-las, perguntei-lhes: O que acham da proposta? Tudo bem eu ficar esse tempo aqui com vocês? Rompendo o silêncio ecoou um grande sim, seguido de “se é pra ajudar... pode ficar até mais tempo” (risos). “Vamos ver se a gente consegue ajudar você a fazer seu trabalho.” Cícera Maria adiantou-se e perguntou: “você é de que lugar?” “Faz tempo que tá aqui em São Paulo?”. A partir desse momento senti-me mais acolhida e contei um pouco da minha trajetória em relação ao egresso para a grande metrópole. A identificação e as semelhanças em relação aos motivos da migração foi algo que nos aproximou tendo em vista que estes eram comuns entre o grupo. Pois em todos os relatos era evidente a expulsão de nossa terra natal por falta de condições mínimas para uma vida digna no que tange às melhores condições de trabalho e expectativas de vida.

A partir de então estabelecemos uma relação de confiança ao ponto de revelarem o quão estavam felizes por ter sido o grupo escolhido dentre os outros, mencionando que a educadora tinha contado sobre o percurso realizado até chegarmos ao núcleo.

Num clima amigável e de expectativas, iniciamos a intervenção com o jogo intitulado “Batizado Mineiro” e algumas adaptações deste no decorrer da aula.

O jogo consiste que em círculo cada um, em sequência, dá dois passos à frente, diz seu nome, diz uma palavra que comece com a primeira letra do seu nome e que corresponda a uma característica que possui ou crê possuir, fazendo um movimento rítmico que corresponda a essa palavra. Os demais atores repetem duas vezes: nome, palavra e movimento. Quando já tiverem passado todos, o primeiro volta, mas agora numa posição neutra, e são os demais que devem se lembrar da palavra, nome e gesto (BOAL, 2007, p. 143). Esse jogo é indicado para grupos que se encontram pela primeira vez; no entanto, achamos que seria oportuno para este momento, tendo em vista que a proposta teve como objetivos a apresentação das participantes, proporcionar a experimentação do corpo com movimentos e problematizar a discussão sobre o tema a partir dos nomes próprios e também com palavras do repertório das participantes iniciadas com a letra “P” também com movimentos corporais ou gestos que representasse essa palavra. Durante a orientação de como seria o jogo, algumas participantes disseram que não podiam ficar em pé muito tempo, outras que tinham dor na coluna, demonstrando insegurança ao se expor em público e fazer atividades que envolvessem movimentos corporais.

Respeitando o tempo, os limites do corpo do grupo, pedimos que fizessem a primeira parte do jogo, ou seja, as educandas disseram o nome e uma palavra que começasse com a mesma letra, acompanhada de um gesto, retirando a última parte do jogo que seria a repetição da palavra, nome e gesto, sistematizado pelo seu criador.

Em meio a risadas tímidas que viraram gargalhadas com o jogo, o que denunciava que as educandas estavam cada vez mais à vontade, acrescentamos, além de gestos, movimentos e sentidos. Como exemplo, na palavra PELE, pedimos que as educandas tocassem a companheira que estivesse mais próxima. Ao final pedimos que as educandas escrevessem a palavra que representou uma característica/adjetivo no início do jogo e também o que pensaram e sentiram desta primeira atividade. Abaixo seguem as respostas pela ordem da descrição acima e as percepções sobre como lidam com o código da escrita e da leitura.

Cícera Maria:

CEVADA

“Faz bem e tem na cerveja”

AGENTES DISTRAÍ

Escreve e lê, com dificuldade sendo necessário a soletração de letras e sílabas.

Eduarda dos Santos:

ESCOLTA

“Só agora pude estudar”

ME + m ME T m

Utiliza-se da tabela do alfabeto. Mesmo assim, confunde-se na escrita e na leitura, necessitando de ajuda e soletração das letras e sílabas.

Josefa Inácia:

JUNTOS

“A união faz a força”

Achei MUITO ANIMADO

Escreve e lê com pouca dificuldade.

Maria do Carmo:

matutando

“Eu fiquei matutando pra saber o que eu ia fazer quando chegasse a minha”

Achei muito boa pra que a be a mente  
da gente

Escreve com letra cursiva e confunde-se apenas com algumas palavras que são grafadas com dígrafos. Tanto na leitura como na escrita o faz como se fala.

Maria Marcionilia:

MALA

“Mala sem alça” (risos)

JAGOSTEI MUITO MEDISTRAI

Muita dificuldade na leitura e na escrita sendo necessária a soletração de letras e das sílabas.

Maria Oner:

MAMAE

“Saudade ....”

GINASTICA

Muita dificuldade na leitura e na escrita, sendo necessária a soletração de letras e das sílabas.

Severina Antonia:

SADIA

“Propaganda da televisão”

Achei Bom di Biviti

Escreve e lê com pouca dificuldade. Utiliza-se do alfabeto por ter tendência a confundir as letras. Alterna entre a letra cursiva e caixa alta.

Ao final agradei a participação de todas. Elas saíram, cada uma a seu modo. Severina Antonia desceu lentamente as escadas. Eduarda deu seu boa-noite tímido e apressou-se rumo ao seu trajeto. Maria Oner, que acabara de ingressar em um programa para a terceira idade, compartilhou com satisfação os benefícios de exercícios físicos para movimentar-se com mais velocidade e conforto. Maria do Carmo, com suas gargalhadas altas, nos obrigou a rir sem ao menos saber os motivos. Maria Marcionilia e Josefa Inácia ficaram por último para fechar a porta e apagar as luzes, mas foi com Maria Marcionilia que ficaram as chaves para o recomeço do próximo dia de aula. Eu e Neli Nunes, fomos destacando os momentos descontraídos e retraídos das educandas. As risadas, a desconfiança, o medo, as diferentes reações, a entrega, a adaptação do grupo a esse momento fizeram-nos concluir que houve uma aceitação positiva em relação à proposta interventiva e ficamos torcendo para que, a cada intervenção, o grupo se sentisse cada vez mais à vontade. Coube a mim fazer dessas observações instrumento para buscar propostas que possibilitassem conhecer melhor o grupo, como forma de torná-las mais próximas ou de me sentir mais próxima dessas mulheres.

Uma das observações que certamente contribuiu para as aproximações entre pesquisadora e participantes foi o fato de perceber que todas as educandas “leem” tendo como referência a soletração de sílabas. Fato muito comum para quem tem o primeiro contato com a leitura e com a escrita na região Nordeste, como se revela na composição *ABC do Sertão*, de Luiz Gonzaga e de Zé Dantas. Essa observação foi fundamental para uma aproximação maior com o grupo, já que também fui alfabetizada por meio da soletração. Com relação à educadora, tinha sido alfabetizada em São Paulo, e portanto não conseguia fazer uso desse conhecimento singular revelado na música em sua prática pedagógica.

Lá no meu sertão pros caboclo lê  
Tem que aprender um outro ABC  
O jota é ji, o éle é lê  
O esse é si, mas o erre  
Tem nome de rê...

Conhecer essa singularidade tornou-se ponto de partida fundamental para que a pesquisa interventiva pudesse inserir de fato as participantes, corroborando, assim, a concepção de educação na qual as pessoas não são meros objetos, e sim parte fundante de um processo. Objetiva-se, dessa forma, o reconhecimento do corpo como parte para a tomada de conscientização crítica de que são seres históricos, fato que pode levá-los à construção e reconstrução do que está posto como dado e, portanto, possível de ser transformado. Em sua

obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2013, p. 120) enfatiza esses pressupostos como fundamentais no processo de alfabetização:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, por isso mesmo, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica.

As observações em relação ao modo como as educandas tiveram o primeiro contato com a leitura e com a escrita foi muito reveladora para mim. Pois a partir desta descoberta me despi de certos preconceitos em relação ao papel de um pesquisador. Dentre eles, o distanciamento entre ambos e a procura incessante de aplicação de técnicas para se chegar a um determinado resultado. Compreendi, nesse momento, que o resultado, assim como as respostas, poderia ser outro e não exatamente o que pretendia ouvir ou comprovar por meio das perguntas iniciais da pesquisa.

## 2.2 CENA II: RAPADURA É DOCE, MAS NÃO É MOLE, NÃO

**O segundo encontro** foi realizado em 9 de maio de 2013, com base na vida e obra de Luiz Gonzaga, tendo em vista que este foi o nome escolhido como o mais popular para as educandas. Considerando que, assim como Luiz Gonzaga e eu, elas vieram da região Nordeste, propusemos uma atividade em que fossem trazidas situações vivenciadas por meio de imagens corporais de quando elas chegaram a São Paulo. Para esta intervenção, tivemos como base o jogo denominado “Ilustrar um tema com o próprio corpo”. Na sua origem, o jogo se dá da seguinte forma: o diretor convida voluntários para que mostrem de forma visual um tema escolhido. Cada um trabalha sem olhar o que fazem os demais, para que não haja influências. Cada um vai ao centro e, usando somente o corpo, expressa o tema dado. Quando todos que o desejarem já tiverem ido ao centro, o diretor inicia a dinamização dessas imagens. (BOAL, 2007, p. 234).

Era uma quinta-feira. Ao chegar ao núcleo, ainda estava fechado. Maria Marcionilia ainda não havia aberto o salão. Fiquei observando as crianças que soltavam pipas, homens que jogavam baralho, sons de diferentes tipos e direções. Não demorou muito e escuto um “boa-noite, Professora”. Era Maria Marcionilia. Apressei-me a cumprimentá-la, perguntei-lhe sobre o dia e, quando vimos, já estávamos dentro do núcleo.

Com seus movimentos apressados, já organizava as carteiras posicionando-as em uma meia lua. Colocava os materiais das colegas sobre as carteiras e o apoio das pernas para Severina.

Aos poucos foram chegando, cada uma a seu modo, e às 19h a educadora iniciou com seu “boa-noite” e com a exposição de como se daria a aula. Em seguida, ela pediu que eu explicasse como se daria o jogo/exercício para aquela intervenção. Retomando a contextualização feita por ela no encontro anterior sobre o artista popular Luiz Gonzaga, pedi que as mulheres falassem sobre o que haviam considerado interessante na vida e obra do artista. Maria do Carmo destacou que o fato de ele ter saído do Nordeste “com a cara e a coragem” já era um motivo que a fazia admirá-lo, pois sabia o quanto era difícil sair da sua terra natal. Nesse momento um longo “Éééééé” ecoou na sala e não demorou muito para Maria Oner concluir: “rapadura é doce mais né mole não”. E entre gargalhadas e lembranças apresentamos o exercício que faríamos naquela noite.

Pedimos então que relembrassem e contassem as situações que as fizeram, assim como Luiz Gonzaga, sair da sua terra natal.

Josefa relatou que veio morar com a irmã para ajudá-la nos afazeres de casa. Disse que não passou dificuldades, pois já estava estabilizada com emprego e casa própria. Eduarda disse que veio com seus cinco filhos pequenos e tinha que dividir um pequeno barraco com genros e cunhada que dormiam no chão.

Cícera disse que veio com as filhas. Viviam em um quarto em um cortiço, quando dava descarga no banheiro às fezes caíam dentro do pequeno cômodo e sobre os poucos móveis que tinham. Maria Oner relatou que veio morar com a madrinha, que lhe agredia fisicamente e ainda a deixava sem as refeições por diversas vezes.

Severina disse que quando chegou em São Paulo era época de eleição e como não votou foi justificar o voto. “Quando cheguei lá o atendente falou: ‘a senhora não precisa justificar seu voto; além de ter mais de 60 anos, é analfabeta’. Saí desorientada. Não falei nada. Aquilo me doeu tanto”.

Maria Marcionilia relatou que veio morar com uma cunhada e nunca entendeu por que quando chovia ela a colocava para fora de casa.

Maria do Carmo relatou:

[...] quando eu vim pra São Paulo vim morar com meu irmão e minha cunhada num barraco. Aí com o tempo acho que minha cunhada se cansou de mim e dos meus filhos. Começou a sair pra trabalhar e trancava a porta. Ficava eu e meus filhos passando frio e fome até a hora que ela voltava. Eu aguentava tudo calada porque

não tinha pra onde ir. Meu irmão nunca soube, achei melhor evitar confusão. Quando arranjei um emprego aluguei uma casa e fui embora com meus filhos.

Eu contei que quando cheguei a São Paulo arranjei um emprego de *telemarketing*, mas não passei na experiência porque eles implicaram com o meu sotaque, em especial, quando atendia o telefone e falava “sinhô” em vez de “senhor”.

A Neli Nunes comentou: “nossa, quanta história triste”.

Finalizados os relatos, pedimos que cada uma delas trouxesse para o corpo uma sensação ou um sentimento retirados dessas lembranças, e em seguida fossem até o centro da sala e fizessem uma imagem com o corpo representando esse momento.

Maria do Carmo foi a primeira: pegou uma blusa de frio e cobriu-se. Eduarda encostou-se entre a parede e as carteiras e ficou bem encolhida como se estivesse sem espaço para movimentar-se. Severina baixou a cabeça e pôs os braços para trás. Maria Oner ficou de costas para a parede como se quisesse adentrar nela. Cícera fez uma expressão de medo olhando para baixo. Josefa e Maria Marcionilia não quiseram criar a imagem. Maria Marcionilia disse que se sentia contemplada com a imagem criada por Maria do Carmo. Josefa argumentou que nunca sofrera preconceito ou situação vexatória. Eu me sentei e cobri o rosto com as mãos. Posteriormente e em outro contexto elas se dispuseram a relatar situações de opressão que em determinadas condições as oprimiram. Este fato revelou um processo de tomada de posição consciente. Percebemos uma transformação em suas falas e postura corporal no decorrer das atividades que se seguiram acompanhando o planejamento.

Após a troca de experiências entre todas as envolvidas, pedimos que escrevessem e lessem uma palavra e que essa palavra pudesse revelar um sentimento ou uma impressão que aflorara no momento dos relatos e vivências traumáticas de suas migrações regionais para São Paulo.

Cabe informar que todos os passos de nossa experiência concretizada como intervenção e o registro escrito foram anteriormente combinado com o grupo das mulheres. Elas foram informadas sobre o conteúdo, a finalidade e o período de duração. Explicamos que elas deveriam tomar conhecimento da nossa proposta e que podiam ou não acatar o convite para participação na atividade interventiva. Tal participação seria uma teatralização de suas experiências pessoais narradas ao grupo. Foram informadas também que haveria jogos e exercícios corporais. Como já prevíamos, estas informações foram vistas inicialmente com uma certa reserva. Contudo, elas ficaram bastante curiosas e aquelas mais desinibidas aceitaram com a condição de sair dos jogos se não gostassem. Pouco a pouco a curiosidade foi sendo superada pelo prazer de compartilhar de uma experiência nova e que esta atividade

propiciava a realização de todo o percurso apresentado e que se constituía em três momentos cruciais: escrita, leitura e oralidade.

A percepção de que os exercícios os jogos corporais eram de fato canais transmissores da mensagem daquilo que elas gostariam de exprimir, mas que não encontravam palavras, foi para elas uma grande descoberta. Assim, pouco a pouco, elas se descontraíam e deixavam aflorar a criatividade que, por tanto tempo, foi reprimida por suas condições existenciais e reforçada pelo analfabetismo. A nova forma de comunicar suas ideias, sem reprimendas, censura prévia, incluindo a autocensura, deixava-as eufóricas, embora mantivessem durante um certo tempo discrição dos movimentos na representação corporal. A força dos sentimentos, fossem de alegria, de dor, ou de revolta, carrega a possibilidade de mudança e algumas atitudes das mulheres envolvidas nos surpreenderam quando elas se desprenderam das suas amarras e deixaram o corpo falar por elas expondo sentimentos de tristeza, de alegria, de revolta e também de renovação em novas possibilidades. Da vergonha e timidez inicial transitaram para o jogo com certa desenvoltura que cresceu nas apresentações que se seguiram. Formas simples e até mesmo simplórias de expressão corporal evoluíram e contribuíram para uma tomada de consciência; assim, um grito profundo pela mediação dos jogos foi um momento de grande iluminação e alegria para elas.

De fato, pudemos observar mudanças significativas na postura corporal, nos vestidos, nas maquiagens. A partir da primeira intervenção, observamos que as sensações e sentimentos registrados em geral foram de opressão, prisão, humilhação, desprezo. Entretanto, mudanças no visual e nas expressões faciais também ocorreram; em particular quando demonstravam expectativa com a minha chegada, curiosas com a nova atividade que já sabiam seria desenvolvida com a sua colaboração.

A partir dessas observações trouxemos para a discussão do grupo novos temas que emergiram das ações interventivas. A proposta de novas discussões era provocar a reflexão sobre o tempo presente e as novas formas opressivas que desconheciam e que as atingiam na cidade grande.

As respostas foram bem diversificadas. Algumas trouxeram a relação entre patrão e empregado. Maria Marcionilia, a única que trabalhava com registro, relatou que trabalhou muito tempo sem registro o que certamente fará falta quando for se aposentar. As demais comentaram a luta dos filhos e demais familiares para se submeter às exigências do emprego de carteira assinada. Dentre eles, a dificuldade de locomoção, o trânsito, a cobrança em relação à formação profissional. Severina trouxe a questão do desrespeito ao idoso e a dificuldade para a garantia dos direitos civis. Como exemplo, citou o transporte público, no

qual há os acentos preferenciais, mas que sempre estão ocupados por pessoas que não respeitam as indicações. Josefa e Maria do Carmo lembraram dos idosos que são colocados em abrigos e que sequer recebem visitas dos familiares.

Realizada esta etapa, pedimos que o grupo escolhesse uma situação para ser registrada no quadro. O objetivo visava produzir elementos para discussão, seguido de encenação. Foi eleita a situação relatada por Maria do Carmo e, a partir desta, inserimos o que Boal (2007, p. 28) denominou de Teatro-Fórum que, segundo o seu criador, “é um tipo de luta ou jogo e, como tal, tem suas regras. Elas podem ser modificadas, mas sempre existirão, para que todos participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer”. Segundo a educanda, quando chegou em São Paulo com seus filhos, ficou na casa de sua cunhada. Como ela tinha que sair de casa cedo para trabalhar, deixava a casa trancada e colocava-os para fora de casa; sendo assim, passaram muito frio, medo e até fome. Ela suportava tudo calada porque não tinha pra onde ir.

Sugerimos então que a situação fosse escrita como uma peça de teatro e que, portanto, seria necessária a criação de um título para a história, nomes e falas para os personagens. Enquanto a cena era construída e escrita provocamos as educandas a pensarem se agiriam da mesma forma que Maria do Carmo ou se poderíamos ter outro comportamento diante da situação. O grupo se dividiu; metade disse que teriam a mesma atitude da protagonista, outra metade reagiria contra a atitude da cunhada. Maria do Carmo disse que faria a mesma coisa, aguentaria calada, pois reconhecia que se não fosse a cunhada e o irmão talvez até hoje estaria no “Norte”.

As reflexões e discussões calorosas perpassaram por questões bem interessantes em que as educandas trouxeram argumentos para que a protagonista Maria do Carmo tivesse uma atitude mais ativa, não se deixando humilhar. Senão vejamos na “fala” a seguir: “mulher!... mas a vida não é assim, não! Oxente! Arrumasse um emprego melhor, tudo bem naquele tempo era mais difícil, mais hoje tu já sabe até ler! Vamo mudar essa história!”

Podemos perceber que, por mais que o tempo tivesse passado, Maria do Carmo ainda não conseguia libertar seu corpo e pensamento da submissão e foi preciso uma reflexão coletiva para que ela mudasse de opinião e reescrevesse as suas atitudes e a sua história, em que, reconhecendo-se como ser humano, buscasse novas possibilidades para transformar ou modificar o que está posto como irreversível.

A situação relatada nos faz pensar na história e na cultura de cada ser humano e o quanto esse deve ser respeitado em qualquer contexto que tenha como objetivo descortinar o olhar do próprio indivíduo. A história relatada demonstra o quanto é difícil admitirmos ou

enxergarmos outra maneira de agir diante das situações opressoras. A representação com o corpo, agregada à reflexão coletiva, proporcionou aqui uma das possíveis maneiras do ser humano ver e sentir outras formas de reação frente aos desafios.

A confiança e doação com que estas mulheres relataram e vivenciaram com o corpo essas sensações e sentimentos fizeram refletir a importância da escuta, bem como compreender que não há respostas prontas durante um processo interventivo.

Com fins argumentativos, destacamos outras considerações de Boal acerca de uma sessão de Teatro-Fórum:

Não deve terminar nunca. Como o objetivo do Teatro do Oprimido não é o de determinar um ciclo, provocar uma catarse, encerrar um processo, mas, ao contrário, promover a auto-atividade, iniciar um processo, estimular a criatividade transformadora dos espectadores, convertidos em protagonistas, cumpre-lhe justamente por isso, criar transformações que não se devem determinar no âmbito do fenômeno estético, mas sim transferir-se para a vida real. (BOAL, 2005, p. 345 apud VIANA, 2011, p. 86).

Nesses moldes, a linguagem teatral tem como função articular as vivências do grupo como mediação para a autenticidade do aspecto pedagógico, contribuindo, assim, para uma alfabetização crítica e, portanto, para além da aquisição da leitura e da escrita. Trata-se de fato de um grupo de pessoas idosas que, desejosas da alfabetização, dispunham-se ao difícil aprendizado da escrita e da leitura. Contudo, foi preciso descobrir novos caminhos facilitadores desta aquisição, o que foi possível pelo recurso do Teatro do Oprimido. Elas conquistavam não apenas uma deficitária autonomia no desempenho da linguagem escrita, mas, fundamentalmente, passavam também a criar formas de expressão da linguagem corporal, compartilhando, a partir dos seus costumes e do seu cotidiano expandido, sua cultura e igualando-se em cidadania a todos que produzem a vida social. Observa-se que tal desempenho foi fonte de manifestação de grande alegria e expansão da comunicação entre o grupo. Além disso, elas revelavam uma qualitativa transformação no plano da consciência pessoal. Visivelmente, transitavam da consciência em si para o plano mais elaborado da consciência para si. Assim, viam-se como aprendizes; contudo, passam também a praticar uma autoavaliação do produto das suas escrituras e sabedoras de limitações na expressão da linguagem escrita, fato que se manifesta quando revelam o desejo de que não sejam expostas suas escrituras. A partir deste encontro, as educandas exigiram que os registros feitos por elas para a pesquisa, não tivessem erros ortográficos, sendo então necessária uma dedicação maior, tanto da educadora Neli quanto minha em relação à escrita, haja vista que elas participavam fiscalizando com sua presença o trabalho de correção realizado por mim e pela educadora. Onde se conclui que houve um salto qualitativo em suas posturas corroborando as reflexões

de Paulo Freire em sua obra *A Pedagogia da Autonomia*. Mesmo que elas ainda não soubessem escrever na forma padrão da língua, já tinham noção do erro e da necessidade de correção, uma vez que já não aceitavam sua condição de analfabetas.

Sendo assim, descrevo a “cena” criada pela personagem principal Maria do Carmo. Tal qual as outras Marias, ela descreveu em detalhes o sofrimento ao qual foi submetida ao chegar como migrante na cidade de São Paulo. Ela descreve uma cena de submissão e aceitação da sua condição de excluída. Após uma reflexão conjunta, Maria do Carmo foi convencida pelas colegas a mudar o final da cena para uma ação propositiva e não mais submissa de aceitação de uma decisão arbitrária por parte de seus parentes. Com a participação do grupo, a cena escrita por Maria do Carmo ganhou a expressão da desalienação descrita por Paulo Freire na *Pedagogia do Oprimido*.

A seguir transcrevo a cena.

Personagens.

Cunhada = Josefa =  
Fala fica lá de fora

Maria do Carmo =  
Fala → Ô infeliz você acha que  
Sou um Bicho

Cunhada → Josefa =  
Fala - você tá achando Ruim  
Vai morar em outro lugar.

Maria do Carmo  
Fala → faça Bom proveito  
Da sua casa que tá indo  
Em Bora.

Fim

Como se observa na fala de Maria do Carmo, a pedagogia freiriana ganha a conotação do drama vivido por ela; ou seja, de início o que se observa na cena é de fato a submissão desumana que a atinge pela fala da cunhada, mas na dialética da produção do conhecimento

de si propiciado pela interpretação do TO ganha também a expressão da manifestação de uma sabedoria política que exprime o germe da consciência premissa da desalienação necessária. Tal fato contou com a participação das Marias que não aceitaram o final do drama que previa a ida da Maria do Carmo para a rua com os filhos. Entre expressões de revolta e de estímulo, a história de Maria do Carmo teve uma mudança substantiva com a participação do grupo, que, junto com ela, descreveram sua condição de desenraizamento na cidade grande, bem como participaram da produção da consciência desalienada, com um final inesperado.

### 2.3 CENA III: AS MARIAS DISSERAM “NÃO!”

Foi numa segunda-feira, dia 13 de maio de 2013, **o terceiro encontro**. Eu e Maria Marcionilia chegamos ao núcleo e logo começamos a organizar o espaço. Aos domingos, o espaço era ocupado por crianças que tinham aula de catecismo. As carteiras estavam enfileiradas, o chão estava sujo e a lousa repleta de versículos e orações. Enquanto limpávamos, Maria Marcionilia explicava a rotina das atividades da Igreja e a sua participação nas missas aos domingos.

Tudo pronto e, aos poucos, o grupo foi chegando para o terceiro encontro. Estava ansiosa; afinal, no encontro anterior, a sensação de conforto que tinha sentido em relação à aceitação da intervenção foi abalada, quando as educandas exigiram que não queriam que os registros escritos, como parte do material a ser entregue para mim, tivessem erros ortográficos.

A opção de deixá-las livres em relação à escrita sem que se preocupassem com erros ortógrafos seria uma forma de respeito. Pensei que era mais coerente, mas elas revidaram dizendo “não queremos passar vergonha”.

Embora tenha enfatizado desde o início da intervenção que não teria problema em relação às possíveis dificuldades e até erros ortográficos em relação aos registros escritos realizados durante as atividades, essa atitude das educandas nos mostrou que compreendiam o papel da língua e da escrita padrão e que isto as inseria dentro da norma correta de linguagem escrita e aceita socialmente, não só na escrita, mas e principalmente como mulheres que têm consciência dos valores sociais e culturais implícitos nesse contexto. De certo, porque já estavam cansadas de serem repreendidas e/ou excluídas por falta desses requisitos.

Comprometemo-nos a ajudá-las individualmente nas correções, em especial quando os registros escritos fossem para a pesquisa. Firmados os acordos necessários, iniciamos o terceiro encontro retomando a sessão do Teatro-Fórum, reconstruindo a história coletivamente

e transformando-a em uma pequena “cena”, criando nomes e “falas” para os personagens como nos moldes de um texto teatral, de forma a garantir a participação de todas. O grupo escolheu a própria Maria do Carmo para protagonizar e a Josefa Inácia como a “vilã”. As demais educandas representaram as filhas da protagonista. Antes da representação, fizemos um aquecimento com a adaptação de um jogo denominado por Boal como “A imagem múltipla do outro”, no qual cada um dos dois interlocutores, um por vez, esculpe as imagens que tem do outro e que lhe causam medo, ou amor, ou repulsa, ou o que seja. Improvisam com essas imagens, agindo segundo sua forma, segundo sua imagem. (BOAL, 2007, p. 283).

Para o desenvolvimento dessa atividade, organizamos o grupo em duplas, nas quais pudessem revezar os papéis de esculturas e escultores. Foram orientadas a experimentar “todas” as possibilidades corporais, respeitando-se os limites de cada uma, criando imagens/esculturas de acordo com as características possíveis das personagens. Orientamos também que, durante o exercício, pensassem em que posição se sentiam melhor, se como escultura ou como escultora. Durante o jogo, o grupo parecia muito à vontade e, embora estivessem diante de uma situação de aparente “desigualdade”, pareciam se divertir. Estas e outras observações nos permitiram pensar que as educandas estavam gostando da atividade. As risadas nervosas iniciais foram sendo substituídas por expressões como: “Eita! Como é bom fazer as coisas do jeito que a gente quer!”, “Você vai sentir frio pra ver se é bom”.

Seguindo esta atividade do jogo provocamos novamente o grupo a pensar sobre em que posição havia gostado mais de estar: “escultor” ou “escultura”. Em geral, elas disseram que gostavam mais de serem escultoras, por que a ação de poder manusear ou modelar o outro as deixavam em posição mais confortável e autônoma. Esta afirmação se confirma em alguns relatos das educandas: “Eu gosto de estar por cima”, “Prefiro mandar do que ser mandada” “É bom ter poder”, “Escultor tem voz ativa”, “Eita! Como é bom a gente fazer o que quer!”

Podemos afirmar, com certa segurança, que neste quesito a proposta de Boal encontra a pedagogia de Freire em relação às questões de identidade e de diferença. Aproveitamos a ocasião para provocar uma reflexão sobre suas condições existenciais de migrante. Então, perguntamos: Gosto de estar por cima? Como? Essa situação de migrante sem recursos e na dependência de parentes não torna vocês iguais?

Esta e outras questões provocavam risos, mas aos poucos elas foram percebendo que estavam repetindo as atitudes coercitivas que as submetera por tanto tempo. No início, nós, Neli e eu, depois elas também, percebemos a emergência de uma “consciência política e solidária” que, entretanto, vinha misturada com falas bastante autoritárias. Isto não nos preocupava. Tão logo faziam uma afirmação carregada de preconceito e autoritarismo elas

mesmas se corrigiam até chegar às falas que revelavam certa energia para a busca de autonomia, como se pode perceber no final da representação.

No diálogo que se seguiu, perguntamos quais seriam os modos ou os meios que o opressor usava para oprimi-las. Perguntamos o quê, nas relações entre elas e seus patrões ou em nossa sociedade, nos fazem sentir ora por cima ora por baixo?

O grupo destacou o analfabetismo, as desigualdades sociais, as mídias, os meios de comunicação, o desenvolvimento tecnológico, o desrespeito ao ser humano em geral. Este último item, de acordo com as educandas, é o mais assustador: “parece que a vida não vale mais nada”, fazendo menção à violência e à falta de segurança, em especial nos bairros mais periféricos.

Retomamos a proposta inicial da aula e o texto criado por elas para a encenação da história contada por Maria do Carmo. Abrimos espaço para a encenação prevista e elas se organizaram em relação ao espaço e aos adereços, mostrando desenvoltura e criatividade. Maria do Carmo pegou um guarda-chuva e um pano. As demais educandas que representavam os filhos posicionaram-se atrás dela. Josefa posicionou-se perto da porta, como forma de representar seu papel de vilã, o mais fiel possível.

A primeira representação aconteceu entre nervosismos e demonstravam nesta atitude sinais de medo e submissão nas tímidas risadas. Entre olhares de medo e algumas vezes de alegria por algo que as tocava. Na segunda e na terceira vez já estavam bem mais à vontade e seguras dos personagens. Elas mesmas pediram para representar mais vezes. Na terceira vez, avaliaram que foi boa a representação e assim foi encerrada a cena.

Pedimos que o grupo refletisse sobre os aspectos que lhes chamaram mais atenção durante a representação.

O grupo destacou que sentiram vontade de bater na personagem Josefa Inácia, a qual era a “opressora” da história, por que percebiam que as ações e posições da personagem eram extremamente arbitrarias diante dos fatos representados. Josefa Inácia falou: “Nossa, como é triste fazer alguém passar frio”, demonstrando insatisfação com as ações da personagem representada.

As educandas ainda destacaram que o mais triste era saber que essa situação ainda era uma realidade e essa constatação causava-lhes certo pesar.

Por fim, pedimos também que registrassem individualmente a sensação ou sentimentos que a situação representada lhes tinha causado, a partir da história de Maria do Carmo. Foram elas:

Maria do Carmo: Sentia desprezo

Cícera Maria: No Jo

Eduarda Santos: Humilha da

Josefa Inácia: SENTIA BEM

Maria Marcionilia: TRISTEZA

Maria Oner: PRESA

Severina Antonia: CHATEA DA

Com base na educação progressista defendida por Freire, podemos inferir que nesse momento as educandas perceberam as contradições que permeiam as estruturas sociais, políticas e culturais, fato que as prepara para recriar uma nova possibilidade de intervenção que emerge a partir de sua realidade. Como evidencia o trecho da obra de Freire (1980, p. 43) em *Educação como Prática da Liberdade*:

A partir das relações do homem com a realidade, resultante de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é fazedor [...]

Dentro de uma proposta de alfabetização tão ampla como esta que defendemos, tornam-se indispensáveis experiências e vivências dos sujeitos, que trazem uma fundamentação e pressupostos para discussões e reflexões e que podem resultar na tomada de consciência crítica da realidade. Consciência que se constitui como instrumento de transformação do contexto no qual estão inseridas.

## 2.4 CENA IV: O ADEUS À TERRA ARDE

No **quarto encontro**, dia 20 de maio de 2013, combinamos uma festa surpresa para a educadora Neli e as demais aniversariantes do mês.

No encontro anterior, as educandas pediram minha colaboração para organização da festa surpresa para a professora que fizera aniversário no dia 19/05. Disseram que a festa também era um momento de homenagear a todas que fizeram aniversário no mês de maio. Sendo assim, as homenageadas foram: Maria Oner, Cícera Maria, Josefa Inácia, Neli Nunes e Francisca Maria. Portanto, a maioria do grupo havia feito aniversário neste mês. Cada uma levou um prato de salgado ou doce. Eu fiquei responsável pelas bebidas. Neste dia, todas se esforçaram para chegar mais cedo e organizamos os comes e bebes. Quando ouvimos a professora chegar, apagamos as luzes e a recebemos com o tradicional “Parabéns pra você!”. Como todas haviam jantado, achamos por bem deixar os comes e bebes para a hora do intervalo que acontecia sempre às 20h.

Todos os dias havia um revezamento entre o grupo para garantir uma garrafa de café acompanhada de bolachas. Esse encontro teve como objetivo refletir sobre a música de Luiz Gonzaga “Asa Branca”.

Como forma de desenvolver a temática e estimular os sentidos – neste caso, a audição –, inserimos um jogo do TO, denominado pelo seu criador como “Floresta de Sons”, que também permite a movimentação corporal no espaço físico. O grupo se divide em duplas: um parceiro será o cego e o outro o guia. Este emite sons de um animal – gato, cachorro, passarinho ou qualquer outro –, enquanto seu parceiro escuta com atenção. Então os cegos fecham os olhos, e os guias, ao mesmo tempo, começam a fazer seus sons, que devem ser seguidos pelos cegos. Quando o guia para de fazer sons, o cego também deve parar. O guia é responsável pela segurança do parceiro (cego) e deve parar de fazer sons se o cego estiver prestes a esbarrar em outro, ou bater em algum objeto. O guia deve mudar constantemente de posição. Se o cego for bom, se segue os sons com facilidade, deve-se concentrar somente no som do seu guia, mesmo se ao seu lado tiver vários outros. O exercício tem como objetivo despertar a função seletiva da audição (BOAL, 2007, p. 156).

Orientamos o grupo a andar pelo espaço experimentando diferentes direções, mantendo objetividade no olhar, percebendo o que estava a sua volta. Em seguida, pedimos que o grupo formasse dupla com quem estivesse mais próximo e realizamos o jogo acima descrito.

Após vivenciar o jogo em sua forma original, orientamos que o grupo experimentasse mudar o som com base na melodia da música trabalhada, de forma que todo grupo pudesse

experimental e murmurar o mesmo som coletivamente. Foi um momento de muita beleza e também de fruição; por longos minutos, o som tornou-se único e contínuo entre o grupo.

O jogo fluiu de maneira tão prazerosa que de repente o grupo estava fazendo o som com o próprio corpo por meio de palmas e também dos objetos ali disponíveis. Era a régua que se tornou uma baqueta, a carteira era um tambor e com uma ciranda foi encerrado esse momento.

Retomamos os três primeiros refrãos da música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga, anteriormente escolhida pelo grupo para ser trabalhada dentro da temática Educação Popular. Como forma de registro e leitura, foram confeccionados três quebra-cabeças, cada um dos quais continha um refrão da música. O desafio do grupo era montar cada refrão de acordo com a letra da música em sua íntegra. Para a realização dessa atividade optamos em dividir o grupo em subgrupos, mesclando as educandas de forma a garantir a junção de quem tinha mais desenvoltura com a leitura e com a escrita com quem tinha menos. Por vários momentos percebíamos que o grupo estava cantarolando a música e a atividade parecia ser desenvolvida de forma muito agradável.

Fizemos uma parada para o café e ao som de Luiz Gonzaga comemos, bebemos, dançamos e gargalhamos. Como houve sobras de doces e salgados, dividimos e cada uma pode levar uma marmita. Lindóia Herculano, a educanda que eventualmente comparecia às aulas, passou no núcleo para cumprimentar as aniversariantes, mas não permaneceu até o final das atividades.

Para finalizar e também estimular a escrita e leitura das educandas, orientamos que individualmente registrassem uma frase da música que lhes fosse mais significativa. Assim, segue os registros e algumas considerações feitas por cada participante:

Josefa Inácia:

ATE MESMO A ASA BRANCA BATEU ASAS DO SERTÃO  
ENTÃO EU DISSE ADEUS ROSINHA GUARDA  
CONTIGO MEU CORAÇÃO

Josefa Inácia apontou que esse pedaço da música lembra a sua despedida de Jupia – Recife, cidade natal, para São Paulo.

Maria Oner:

ENTÃO EU DISSE ADEUS ROSINHA  
GUARDA CONTIGO MEU  
CORAÇÃO

Maria Oner disse que esse pedaço da música lembra a despedida do restante da família que ficou em Forquilha – Recife, sua cidade natal.

Maria Marcionilia:

QUANDO OLHEI A TERRA ARDENDO

Maria Marcionilia disse se lembrar da terra seca do sertão onde nasceu (Brejo, Pernambuco) e nesse momento contou que havia visto uma reportagem falando sobre a falta de água e isso a deixou triste, em saber que o sertão continua sofrendo por falta de água. Nesse momento, todas elas lamentaram a situação do sertão, como se vivessem aquela realidade por alguns momentos.

Severina Antonia:

ATE MESMO A ASA BRANCA  
BATEU ASAS DO SERTÃO

Disse que foi como ela se sentiu quando deixou sua cidade natal, João Alfredo.

Eduarda dos Santos:

ASA BRANCA

Respondeu que só o nome Asa Branca “já ta bom” – Iaçú – Bahia.

Para Maria do Carmo, Recife é igual a:

ate mesmo a asa Branca  
Bateu a asa do sertão  
Então eu disse, adeus Rosinha  
Guarda contigo meu coração

Cícera Maria:

A TEE MESMO A SA BRANCA  
BATEU ASAS DO SERTÃO

Para Cícera Maria, “isso diz tanta coisa” ... certo saudosismo na voz – Recife.

O clima estava tão agradável que descemos as escadas, fechamos o espaço, mas continuamos a comentar as atividades coletivamente no portão de entrada da igreja. Os comentários eram de alegria e satisfação por terem movimentado o corpo, lembrado as festas da cidade de onde vieram, dentre outros. Finalizando e ilustrando esse momento, fica o comentário da Eduarda dos Santos: “Nossa, fazia tempo que não me mexia tanto o corpo...foi bom”.

A proposta e o desenvolvimento da atividade acima descrita nos permitiram estabelecer a relação com a concepção de alfabetização problematizadora que Freire defende, no sentido de que os conteúdos a serem trabalhados façam parte dos sonhos, dos costumes e conhecimentos das(os) educandas(os) como pressupostos para uma intervenção significativa em que os sujeitos se reconheçam em sua totalidade. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, vejamos o que Paulo Freire (1987, p. 96) diz sobre esse tema:

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia de investigação temática que advogamos, mas, também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

Fazendo uma aproximação de Boal com Freire, podemos observar que cada um, de acordo com a sua especificidade, defende a aquisição do conhecimento, tendo como premissa a cultura dos sujeitos como parte indispensável para o processo de conscientização, criação e transformação da realidade; e foi com base nesses pressupostos que a cada intervenção tivemos um olhar muito atento e cuidadoso em relação aos conteúdos selecionados para o desenvolvimento da pesquisa.

## 2.5 CENA V: IMAGENS E SEMELHANÇAS

Com expectativas positivas em relação a essa intervenção, pesava sobre os ombros a responsabilidade de manter a empolgação na vivência anterior. Foi com esse pensamento que

eu e Neli Nunes avaliamos o encontro anterior e planejamos o **quinto encontro**, dia 27 de maio de 2013.

A educadora enfatizou que precisaríamos inserir nesse encontro a construção de um produto com o grupo para ser exposto no Encontro de Educandos. Este evento é realizado semestralmente pela Secretaria de Educação e aconteceria nos dias 21 e 22 de junho. Um dos objetivos é integrar os alunos do MOVA com os da modalidade EJA, a cada encontro realizado as(os) educadoras(es) têm como tarefa preparar, de acordo com o tema do encontro, uma prática que resulte em uma produção coletiva, bem como garantir a presença de pelo menos dois educandos(as) por núcleo. Nesse encontro, o tema escolhido pela Secretaria de Educação foi: *Cores que pintam, cores que sonham, mãos que trabalham*. A Secretaria forneceu um pedaço de TNT no qual os(as) educandos(as) teriam que escrever o nome do núcleo de forma criativa usando materiais que dessem destaque a este.

Como forma de garantir a produção coletiva levamos tinta guache, pincéis, canetinhas e giz de cera para serem disponibilizados para as educandas e a elas caberia a tarefa de escolher o material a ser utilizado. Acordamos que o primeiro momento da aula seria para a apresentação da proposta, visto que as orientações para este evento foram feitas na formação semanal, que acontecem às sextas-feiras. No segundo momento seguiríamos com a vida e obra de Luiz Gonzaga para finalizarmos o tema. Para o desenvolvimento desse momento inserimos a criação de imagens corporais, que revelassem profissões que são comumente desempenhadas no sertão, tendo como base as ocupações/ofícios conhecidos pelas educandas.

Como recurso didático, selecionamos e levamos algumas imagens da série “Terra”, trabalho do fotógrafo Sebastião Salgado<sup>3</sup>, retratando a situação do Movimento dos Sem Terra na década de 1990. O objetivo foi possibilitar que o grupo pudesse, por meio da observação e fruição dessas imagens, identificar semelhanças com a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga.

De acordo com o planejamento feito, Neli Nunes socializou o tema e as demais orientações para a realização do Encontro dos Educandos. As educandas ouviram tudo atentamente, mas, em relação à produção coletiva, sugeriram a utilização de materiais artesanais como lantejoulas, miçangas e que este fosse realizado no dia seguinte, alegando que precisariam de tempo para a organização dos materiais. A educadora estava ansiosa para a realização desta atividade e tentou argumentar enfatizando a urgência da construção do

---

<sup>3</sup> Sebastião Ribeiro Salgado, fotógrafo brasileiro.

produto solicitado pela Secretaria de Educação. Entretanto, o grupo não cedeu aos argumentos e em troca garantiram que o produto iria ser construído, mas não naquele dia.

Percebi um certo incômodo da Neli Nunes em relação à posição das educandas. Não esperávamos essa atitude, e nos questionamos: porque será que não deram importância para a realização do Encontro? Será que elas estão mais interessadas em continuarmos com as atividades porque também para elas havia expectativas em relação a esse encontro? O fato da Secretaria de Educação impor o produto a ser construído teria incomodado o grupo?

Diante da negação do grupo em relação ao desenvolvimento da atividade, demos continuidade ao planejamento a partir do “jogo das profissões” sistematizado por Boal.

Na íntegra, o jogo acontece da seguinte forma: com nomes de profissões nos papéis, duas vezes cada profissão, ofício ou ocupação (operário metalúrgico, dentista, padre, sargento, motorista, pugilista, ator, prostituta etc.). Apenas profissões que sejam do conhecimento dos atores. Cada ator tira um papel. Todos começam a improvisar a profissão que lhes foi dirigida, sem falar dela, apenas mostrando a versão que se tem desses profissionais. O diretor dará indicações, como, por exemplo: 1. Os profissionais estão caminhando na rua; 2. Vão comer (sanduíche, fast food) em restaurante chique etc.; 3. Vão a um vernissage no Museu de Arte Moderna (comprar uma obra, mostrar-se, fruir quadros); 4. Utilizam-se de um meio de locomoção (bicicleta, táxi, carro próprio, com chofer); 5. Vão assistir a uma luta de boxe ou a um jogo de futebol (como se comportam?); 6. Vão trabalhar. Neste momento, os atores mostram todos os rituais do trabalho de cada um e começam a tentar identificar o colega da mesma profissão; quando isso se dá, a dupla sai do jogo. Na segunda parte do jogo, em círculo, as duplas se olham trabalhando e formam *famílias* de profissões, isto é, profissões cujos rituais se assemelhem. Depois, cada família passa diante do grupo que deve tentar descobrir, primeiro, de que profissões se trata, e, segundo, por que formaram uma família. (BOAL, 2007, p. 194).

Orientamos o grupo inicialmente que relembassem ou citassem profissões exercidas por elas ou não, típicas do Nordeste. Foram elas: vaqueiro, lavadeira, apanhador de algodão, agricultor(a), lavadeira de roupa, dona de casa e rendeira. A partir destas profissões, pedimos ao grupo que fosse ao centro da sala e escolhesse uma delas ou mais para serem representadas por meio de imagem e movimentos corporais.

Maria do Carmo disse que havia trabalhado como catadora de algodão. Então pegou um pano e fez um bornó, um saco de pano com uma alça para ser carregado sobre o ombro, utilizado como suporte para colocar o algodão colhido. Contei para o grupo que também já havia catado algodão e não tinha boas lembranças, pois o algodão tem que ser retirado de

dentro de uma flor seca com pontas finas e agudas e geralmente as mãos e os dedos de quem a retira ficam muito machucados. Elas ficaram admiradas por ter relatado a minha experiência e consideraram que eu era muito jovem para ter experimentado essa profissão. Eduarda dos Santos fez gestos e ações de uma lavadeira. Ficou de cócoras e começou a esfregar as roupas. Cícera Maria pegou uma vassoura para representar uma enxada, relatou que trabalhou muito na roça. Maria Marcionilia parou em frente à parede e ficava trançando, representando uma rendeira. Severina Antônia permaneceu sentada, mas com uma caneta representou que estava espanando o pó da carteira. Josefa Maria ficou de pé em frente a uma carteira e disse que era dona de casa lavando louça. Maria Oner cantarolou: “rê boi rê boiada”. Era uma vaqueira, profissão que admirava na infância.

Seguida dessa vivência provocamos o grupo a pensar e trazer também por meio de imagem e movimento corporal a profissão/ofício desempenhada no contexto atual. Maria Oner pegou a vassoura simulando estar varrendo, depois que estava lavando roupa e com gestos de lavadeira: “sou dona de casa”. Maria do Carmo fez gestos e ação de quem costurava. Disse que era dona de casa e gostava muito de fazer crochês, bordados e ponto cruz. Josefa Inácia reprisou a imagem anterior a qual estava lavando louça, revelando que sempre trabalhou com afazeres domésticos. Eduarda dos Santos representou uma dona de casa. Empilhando vários livros e em seguida os serviu as educandas, como se fossem pratos com comida. Cícera Maria pegou a vassoura e disse: “vou voar sou uma bruxa” e todas riram. Depois revelou ser doméstica. Severina Antônia levantou-se, pegou a vassoura da Cícera Maria e disse que estava varrendo a casa, “coisa que faço todo dia”, por ser dona de casa. Maria Marcionilia, em meio a risadas, parou em frente a uma carteira e disse que estava lavando os panos de chão, os quais são instrumentos de trabalho principal no emprego de auxiliar de limpeza em uma padaria. Portanto, a única no grupo que trabalhava sob o regime da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

Finalizado esse momento expusemos as fotografias selecionadas de Sebastião Salgado e pedimos que o grupo observasse as imagens e se havia semelhanças entre situações relatadas no contexto das discussões sobre as profissões/ofícios do Nordeste e a música “Asa Branca”. Os comentários foram os mais variados não demorando muito para perceberem as semelhanças: “Essa aqui com esse povo com as enxadas lembra demais o nosso sertão!”, “O homem brigando com o soldado. Acho que ele queria ficar na terra e o soldado tá querendo que ele saia!”, “A mulher tá protegendo seu filho, coitada!”, “O povo lutando pra ficar na terra!”.

Em seguida às observações, o grupo voltou a sentar-se e registrou palavras que considerara semelhantes entre as fotografias e os temas discutidos relacionados com as vivências no Nordeste.

Maria Marcionilia: ROCA

Cícera Maria: SECA

Josefa Inácia: SERTÃO

Maria do Carmo: SERTÃO

Maria Oner: SERTÃO

Severina Antonia: SERTÃO

Eduarda dos Santos: LUTA

Nessa intervenção foi possível, a partir da disponibilidade do grupo, experimentar com maior intensidade os movimentos corporais, tendo como premissa que estes podem contribuir para aquisição da leitura e da escrita, quando essa é precedida da leitura do mundo e da vida como pretende comprovar o objeto desta pesquisa.

Compreendemos também que desenvolver conteúdos que tenham como ponto de partida a realidade e, portanto, a leitura do mundo das educandas, foi fundamental para termos a participação intensa e ativa do grupo. Nesse contexto, o corpo assumiu uma dimensão de suma importância para o reconhecimento do grupo nas suas dimensões sociais, políticas e culturais, dimensões que também são defendidas por Freire (2001, p. 92) no processo de alfabetização:

[...] o corpo é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz o meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo também se constrói socialmente.

Percebemos também que o grupo estava agindo com mais autonomia não só em relação aos jogos, mas em suas posições diante das atividades propostas em geral. Avaliamos como positivo e concluímos que a nossa postura em relação ao grupo teria que se adaptar a essa nova realidade.

## 2.6 CENA VI: PROGRAMA DAS MARIAS

Com maior cuidado em relação à preparação das atividades para **o sexto encontro**, no dia 03 de junho de 2013, a Neli Nunes destacou que esse mês estava cheio de projetos a serem desenvolvidos e por esse motivo pediu que os jogos praticados fossem mais rápidos e que priorizassem a construção de materiais a serem entregues à Secretaria de Educação.

Para esse encontro, Neli reservou as duas horas para orientar as atividades previstas pela Secretaria de Educação. A primeira orientação foi em relação à participação obrigatória de no mínimo duas educandas no Encontro dos Educandos. A maioria do grupo mostrou certa resistência em participar do projeto alegando a dificuldade de locomoção até o local do evento.

Cícera Maria se prontificou a participar desde que fosse fornecido o transporte. Josefa Inácia avaliou que poderia ver a possibilidade de participar, mas precisaria confirmar com seu esposo. As demais alegaram que não poderiam participar pela falta de transporte e também do horário em que seriam desenvolvidas as atividades, previstas para acontecer das 18h às 21h40. A educadora responsabilizou-se pela locomoção das educandas que se disponibilizaram a participar do evento.

A segunda orientação foi em relação ao Seminário de Práticas, a ser realizado no mesmo mês. O seminário é direcionado para a socialização de propostas pedagógicas desenvolvidas pelos(as) educadoras(es) da EJA e do MOVA. As práticas são encaminhadas à Secretaria de Educação e uma comissão composta pelos supervisores destas modalidades elegem as intervenções que julgarem mais significativas e inovadoras para serem socializadas. A educadora sugeriu a apresentação de um painel com textos e objetos construídos ao longo da discussão sobre o tema Educação Popular. Sugestão aceita, passamos para a terceira orientação.

Devido às comemorações dos 51 anos de Osasco, teríamos que desenvolver uma atividade que abordasse esse tema. A educadora sugeriu que fossem trabalhadas algumas questões relacionadas ao bairro onde as educandas residem. Preferiu não definir se esse realmente seria o tema para o desenvolvimento da proposta. Mas pediu que o grupo se

preparasse em relação à mudança da temática que aconteceria nas próximas aulas. Considerando dadas todas as orientações, passamos para o desenvolvimento do sexto encontro.

Retomamos a temática da intervenção anterior, com dois objetivos: estimular as educandas a reconhecer o que gostam e o que fazem quando não estão desempenhando sua função profissão/ofício; construir e desconstruir palavras a partir das profissões/ofícios do Nordeste discutidos no encontro anterior.

Como metodologia para o desenvolvimento da atividade, adaptamos o jogo “Interrogatório” que, em sua origem, consiste em que um ator senta na *berlinda*. Sem sair do seu personagem, ele é interrogado pelo grupo sobre o que pensa dos outros personagens, sobre os acontecimentos da peça, sua vida, sua ideologia, seus gostos e desgostos, ou qualquer outra coisa, mesmo absurda. Os atores devem questionar o da berlinda dentro dos seus personagens. O exercício é conduzido como uma batalha (BOAL, 2007, p. 298).

Para o desenvolvimento do jogo optamos por formar duplas em que uma de cada vez pudesse vivenciar tanto o papel de ser investigada como o de investigadora. Seguida desta etapa, o interrogatório teria que ser apresentado de forma que revelasse tudo que haviam descoberto sobre a interrogada. Como forma de direcionar a condução do “interrogatório”, sugerimos às educandas algumas questões a serem priorizadas no desenvolvimento do jogo. Foram elas: O que você faz nas horas vagas? Você gosta de estar na sala de aula? Qual o seu sonho?

Embora o grupo tenha demonstrado divertir-se durante o jogo, percebemos algumas dificuldades no desenvolvimento da atividade, dentre elas a dificuldade de reter informações sobre a interrogada e muitas vezes confundiam-se entre apresentar as descobertas sobre a interrogada com apresentar os itens sobre a interrogadora.

Das informações colhidas pelo grupo destacou-se a falta de espaços e programas no bairro direcionados para o lazer. E que esse fato justificaria a preferência por atividades desenvolvidas individualmente. Dentre elas, o artesanato manual como crochê, bordados, tricôs, ponto cruz e programas televisivos. Neste último item os programas de cunho religioso e jornalísticos foram apontados como preferidos pela maioria das participantes.

Para subsidiar nossa reflexão em relação a esta questão trouxemos o Estatuto do Idoso no contexto do capítulo V, do título Educação, Cultura, Esporte. Lemos e discutimos os artigos 20 e 23, os quais versam sobre esses direitos e garantem descontos de 50% em espaços como teatro, cinema, exposições, assim como acesso preferencial aos respectivos locais.

Em relação à segunda questão, o que mais se destacou foi a socialização como principal motivação para estarem juntas. O momento em sala de aula representa um compartilhar de fatos individuais e coletivos, bem como uma forma de lazer que é tão pouco ofertada para esse grupo como demonstrado na questão anterior.

A terceira questão enfatizou o desejo dessas mulheres em adquirir capacidade de leitura e de escrita. Incômodo que aparece nas suas falas, por terem esse direito negado, ora por trabalho precoce ora pelo ranço machista dos pais em conceber o papel da mulher como reprodutora ou apenas para afazeres domésticos.

Dando continuidade, dividimos o grupo em subgrupos, priorizando a aproximação de quem tem menos habilidade com a leitura e com a escrita com aquelas que têm mais habilidade. Orientamos a construção e desconstrução de palavras tendo como base as profissões/ofícios destacados no encontro anterior. Para o desenvolvimento dessa atividade confeccionamos, com papelão, letras e sílabas móveis.

Por fim, seguem os registros das palavras, bem como os significados que estas têm para cada educanda.

Maria Marcionilia: CADE (palavra curta)

Cícera Maria: FATINEIRA (uma profissão)

Josefa Inácia: TINA (apelido da filha)

Maria do Carmo: Tina (apelido de uma pessoa. bonito nome )

Maria Oner: CEDO (todo dia acordo cedo)

Severina Antonia: RAFA (apelido de uma pessoa que eu conheço)

Eduarda dos Santos: CASA (minha casa)

Percebemos que nessa atividade as palavras reconstruídas estavam relacionadas com o cotidiano e o modo de falar das educandas. Outro fato que deve ser destacado é o de que não houve a preocupação por parte do grupo em relação ao “jeito certo de escrever”. Tendo em vista que, nas primeiras intervenções, o grupo proibiu que “os erros” aparecessem nas atividades escritas direcionadas para a pesquisa. Inferimos que esse fato demonstrou o

amadurecimento do grupo em relação ao reconhecimento de sua cultura como parte do processo de aprendizagem.

Com base na concepção de uma educação problematizadora, o domínio em relação aos conteúdos é o que permitirá uma aprendizagem significativa, tanto para o(a) educador(a) como para os(as) educandos(as), sendo assim, este conteúdo aparece no dia a dia fazendo surgir as reais necessidades dos sujeitos, que por sua vez devem ser protagonistas no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Freire (1987, p. 100) enfatiza em sua obra *Pedagogia do Oprimido* como se dá essa investigação:

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

Nesse contexto, a importância da seleção dos recursos didáticos e pesquisas que fundamentam o conteúdo a ser desenvolvido são pressupostos quando se pretende uma alfabetização que não se limita a atos e ações mecânicas.

## 2.7 CENA VI: LER, ESCREVER E AINDA MEXER COM O CORPO

Como de costume, chegamos ao núcleo, eu e Maria Marcionilia, e tratamos logo de preparar a sala para um novo dia. No entanto, fomos surpreendidas com a presença de Cícera Maria que chegara mais cedo no núcleo. A chegada antes do horário tinha um motivo: era seu cabelo vermelho e sobrancelhas definidas. De certo estava ansiosa para mostrar e ouvir a opinião do grupo em relação ao seu novo visual. Unanimemente, o grupo aprovou e ainda destacaram que a colega ficou com a aparência mais jovem.

Para o desenvolvimento do **sétimo encontro** do dia 10 de junho de 2013, como metodologia, inserimos a adaptação do jogo “Homenagem a Magritte – Esta garrafa não é uma garrafa” na sua versão original, sistematizado pelo seu criador. Começa-se com uma garrafa de plástico vazia, dizendo-se: “Esta garrafa não é uma garrafa, então o que será?”. Cada participante terá o direito de usar a garrafa em relação ao seu próprio corpo, fazendo a imagem que quiser, estática ou dinâmica, dando ao objeto *garrafa* o sentido que quiser: um bebê ou uma bomba, uma bola ou um violão, um telescópio ou um sabonete. (BOAL, 2007, p. 216).

Para a realização do exercício com o grupo optamos por dois objetos que estavam e pertenciam às educandas: uma caneta e uma blusa de frio.

Durante o desenvolvimento da atividade, estes objetos foram reconstruídos de maneira interessante, estabelecendo-se relações com o próprio corpo a partir das ações decorrentes destas reconstruções. Em meio a risos e “Ai, meu Deus! Como que isso não é uma blusa ou uma caneta?”. O primeiro objeto a ser transformado foi a caneta. O jogo foi iniciado por Eduarda dos Santos, transformando a caneta em um telefone celular. Maria do Carmo deu continuidade e fez da caneta uma enxada. Cícera Maria passou a caneta nos lábios e todas disseram: “é um batom”. Maria Oner colocou-a em frente à boca e falou: “é um microfone”. Josefa Inácia, colocando a caneta embaixo do braço, falou: “é um termômetro”. Severina Antonia colocou a caneta entre os dedos levou-a até a boca e todas disseram: “é um cigarro”. Maria Marcionilia fez da caneta uma vassoura, circulando pelo círculo como se varresse aquele espaço e dessa forma encerrou-se o primeiro momento.

Passamos para a desconstrução da blusa representando o segundo objeto. Iniciado por Maria do Carmo que deitando no chão e pondo a cabeça sobre a blusa ficou fácil para que o grupo concluísse que se tratava de um travesseiro. Cícera Maria amarrou as mangas da blusa colocou sobre seus ombros e lá tínhamos uma bolsa. Eduarda dos Santos embalando-a sobre os braços e sussurrando uma música de ninar convenceu-nos de que era uma criança. Maria Oner colocou a blusa no pescoço e disse que era um cachecol. Maria Marcionilia colocou a blusa nas costas e todas disseram: “Continua sendo uma blusa de frio”. Josefa Inácia transformou a blusa em um guarda-chuva, pondo sobre a cabeça trazendo a sensação de quem estava sob forte chuva. Severina Antonia, dobrando a blusa em partes pequeninas, disse: “um lenço para enxugar o suor” .

Após o exercício, pedimos que as participantes comentassem as sensações e sentimentos. O grupo relatou que quando pegavam os objetos acreditavam que haviam se transformado no que a imaginação queria. E neste instante ouvíamos um breve sussurrar: “Ah, se pudéssemos realmente transformar as coisas assim”.

Provocamos reflexões sobre o tema de quais seriam os elementos necessários para transformar as situações e desafios do cotidiano. As reflexões provocaram um aprofundamento sobre as necessidades cotidianas e entre elas apareceram as reivindicações sobre os seus direitos a lazer, transportes, saúde, repetindo o que já aparecera na intervenção anterior. Destacamos que o fato de elas estarem presentes ali, participando desta atividade, era um dos meios que poderia contribuir para sua transformação pessoal, bem como poderia estender-se para outras esferas sociais considerando que a ação corporal é, de fato, uma das ferramentas que favorece o autoconhecimento. É, realmente, um pressuposto para uma tomada de consciência em relação a si própria e ao seu entorno. Foi nesse contexto que uma

das participantes trouxe a seguinte reflexão: “Nunca imaginei que fazer esse tipo de coisa pudesse ajudar a ler e a escrever e ainda mexer o corpo”.

Em seguida entregamos uma folha de sulfite orientando-as que individualmente construíssem um objeto/imagem que correspondesse com a música “Asa Branca”. Disponibilizamos tinta guache para experimentação da mistura de cores e para pintar as produções.

Vale ressaltar que esta proposta, em especial no que diz respeito à utilização de tinta e experimentação da mistura de cores, foi a pedido da Secretaria de Educação. A utilização de tinta em uma atividade a ser desenvolvida por todos os núcleos e salas regulares da EJA resultaria em um grande painel a ser exposto no Encontro dos Educandos realizado semestralmente.

Um dos objetivos deste encontro é o de integrar os(as) educandos(as), educadoras(es) e professoras(es) da EJA e do MOVA, considerando que os(as) alunos(as) do MOVA serão futuros integrantes da EJA da rede regular do município.

Trouxemos a letra da música “Asa Branca” e, como forma de lembrá-la, fizemos uma grande roda e cantamos e dançamos coletivamente. O grupo estava muito à vontade para o desenvolvimento da atividade, como pode ser visto por meio das produções e pensamentos verbalizados durante o processo criativo.

Josefa Inácia: SANFONA

(“me lembra festa no Nordeste”).

Maria Oner: BALÃO

(“para voar pra bem longe... liberdade”).

Maria Marcionilia: LENÇOL

(“para enxugar o suor do Nordeste, secar a boca”).

Severina Antonia: guitarra

(“para tocar música, gosto de música”).

Eduarda dos Santos: ENVELOPE DE CARTA

(“para mandar carta pro Nordeste...viagem”).

Maria do Carmo: uma Envelope de carta

(“carta para mandar pra alguém – significa lembranças”).

Cícera Maria: ES PANADOR

(“apanhava com espanador quando era pequena”).

Por fim, pedimos que o grupo avaliasse a atividade desenvolvida. Muitas preferiram dizer que “foi muito boa”, “foi bom mexer com tinta”, “foi divertida”, mas uma educanda conseguiu sintetizar o que havia sido aquele momento, pois a sua frase viria precedida de um grande “Éééé” de todas as educandas: “parece que desse jeito as coisas ficam mais fáceis”.

Nossa expectativa em relação a esta intervenção foi a de permitir que o grupo se percebesse como seres humanos, capazes de construir objetivamente um plano de ação sobre a realidade e desconstruir o que estava posto, utilizando como instrumento mediador o corpo e também objetos. Com esta atividade foi possível experimentar outra realidade e promover autoconhecimento que pode contribuir para a transformação e a compreensão de seu lugar no mundo e com o mundo. O que nos permite pensar isso são as produções e falas que emergiram do presente e do passado de cada educanda. O processo de reflexão do ir e vir, como forma de consolidar ações corporais e intelectuais, foi fundamental para que essas mulheres se enxergassem cada vez mais como pessoas, que em um determinado momento fizeram parte de uma história. Contudo, suas histórias continuam presentes e, o que é melhor, essas histórias não terminaram; portanto elas podem ser e fazer tantas outras ações e produções que queiram, percebendo que podem desenvolver-se em sua completude. Nesta direção, a perspectiva do Teatro do Oprimido vem ao encontro desse processo como uma ferramenta que articula esses saberes e conhecimentos fazendo dos sujeitos protagonistas da ação.

Para ilustrar esse pensamento segue um trecho do seu criador, Augusto Boal, que enfatiza a linguagem teatral como ferramenta que possibilita esse processo, relação e articulação entre o que somos, mas também de como podemos ser: “o teatro nasce quando o ser humano descobre que pode observar a si mesmo: ver-se em ação. [...] Percebe onde está, descobre onde não está e imagina onde pode ir” (BOAL, 1996, p. 27 apud SCATOLLINI, 2012, p. 33).

## 2.8 CENA VIII: O QUE AS MARIAS VEEM?

No **oitavo encontro**, dia 17 de junho de 2013, percebemos que uma das Marias não estava bem. Antes de começarmos a aula percebemos que dona Josefa Inácia estava com aparência de cansaço e desânimo. Como de praxe, o grupo percebeu logo que algo não estava bem e apressaram-se em perguntar o que havia acontecido com a colega.

Josefa Inácia relatou que estava meio febril e com dor de cabeça; achava que estava com começo de uma gripe. Nossa atitude, minha e de Neli Nunes, foi dispensar a educanda da aula. Aconselhamos a ir para casa tomar um chá e descansar, cuidar do aparente resfriado. No entanto, ela argumentou: “vou ficar melhor aqui, sei que vou me distrair; quero ficar”. Diante desse argumento, iniciamos a aula.

Devido às comemorações do aniversário de 51 anos de Osasco, a Secretaria de Educação orientou as educadoras a desenvolverem atividades dentro deste tema. Sendo assim, o nosso planejamento para a oitava intervenção abordou a história do bairro onde as educandas residem.

Para o desenvolvimento desta atividade, inserimos o jogo denominado por Boal “completar a imagem”. Dois atores cumprimentam-se, apertando-se as mãos. Congela-se a imagem. Pede-se ao grupo que diga quais os possíveis significados que a imagem pode ter: é um encontro de negócios, amantes partindo para sempre, um negociante de drogas etc. Várias possibilidades são exploradas. Imagens são polissêmicas, e os seus significados dependem não só delas mesmas, mas dos observadores. Um dos atores da dupla sai, e o diretor pergunta à plateia sobre os significados possíveis da imagem que resta, agora solitária. O diretor convida o ator que desejar a entrar na imagem em uma outra posição – o primeiro continua imóvel –, dando-lhe um outro significado. Depois, sai o primeiro ator e um quarto entra na imagem, sempre saindo um, ficando o outro, entrando o seguinte. Depois desta demonstração, todos se juntam em pares e começam com uma imagem de um aperto de mãos. Um parceiro se retira da imagem, deixando o outro com sua mão estendida. Agora, em vez de dizer o que pensa que esta nova imagem significa, o parceiro que saiu retorna e completa a imagem, mostrando o que vê como um possível significado seu; coloca-se numa posição diferente, com uma relação diferente com o parceiro que está com a mão estendida, mudando o significado da imagem. Então, o segundo parceiro sai desta nova imagem, observa e, depois, reentra na imagem e a completa, mudando o significado da imagem. Então, o segundo parceiro sai desta nova imagem, observa e, depois, reentra na imagem e a completa, mudando o significado outra vez. E assim por diante, um parceiro de cada vez, estabelecendo um diálogo de imagens.

Como exercícios de modelagem, os atores devem pensar com seus corpos. Não importa que a maneira que o ator escolheu para completar a imagem não tenha um significado literal – o importante é deixar o jogo correr e as ideias fluírem. O diretor pode adicionar um ou mais objetos ao jogo – uma cadeira, por exemplo, ou duas – e os atores podem movê-los, desde que, com isso, a imagem do parceiro não seja deslocada. (BOAL, 2007, p. 186).

Após a vivência do jogo refletimos sobre a questão do ver e do olhar, no contexto do nosso cotidiano, fazendo relação com a percepção deste sentido como fundamental para nos despertar, para não nos adaptarmos a uma determinada realidade ou pelo menos como um instrumento de repensar sobre esta.

Para iniciarmos, pedimos que as educandas falassem de como percebem o bairro onde residem, destacando os aspectos estruturais, tais como transportes, limpeza, lazer, entre outros.

O grupo descreveu o bairro como sendo distante do centro de Osasco, com poucas opções de lazer. Ainda destacaram o quanto de pichações em casas, escolas, mercados, bem como, pelo mau cheiro dos entulhos e lixos esparramados pelas ruas. Nas palavras de uma das educandas, “parece até que a gente não sente mais o cheiro, não vemos mais; a gente se acostuma”.

Como forma de refletir sobre o “ver” e o “olhar” na perspectiva de um distanciamento necessário do nosso entorno, estimulamos, por meio de uma situação vivenciada por mim, um relato de um fato que demonstra que a mecanização dos sentidos contribui para a alienação política, social e cultural dos seres humanos:

Minha irmã veio a São Paulo e tudo que via achava bonito, diferente, e queria fotografar os prédios, escada rolante, cinema; tudo era novidade. Ao final do passeio pegamos o ônibus, estava lotado e a cada parada do ônibus ela falava: “não cabe mais ninguém aqui dentro, já está lotado”. E quando passamos próximo do Rio Tietê completou: “Meu Deus você não está sentindo esse cheiro horrível?”. Meu corpo e os meus sentidos estavam tão mecanizados com aquela rotina que não me incomodava com situações tão agressivas ao corpo e aos sentidos, o que para minha irmã era inconcebível.

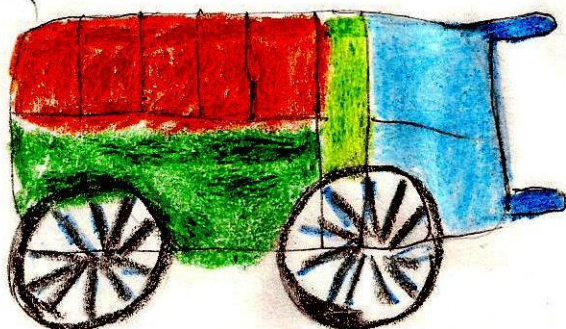
Nessa direção, os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido são uma importante ferramenta que contribui dentro do processo de alfabetização defendido por Freire, porque nela as(os) educandas(os) serão vistas(os) como mulheres e homens que pensam, choram, amam, sofrem e sentem, ou seja, não podendo ser desconsiderados dentro dessa completude. Pois é por meio dos sentidos e da ação que é feita a Leitura de Mundo, que se percebe a si e os outros, e é no corpo que reside a capacidade de interação com o mundo para a sua transformação.

Para continuarmos, pedimos que as educandas resgatassem como era o bairro quando lá chegaram e quais as impressões que tinham hoje do mesmo.

Josefa Inácia destacou que houve várias melhorias, tais como: o asfalto, a diminuição de barracos, mas a maior dificuldade ainda hoje “é a falta de condução”. Maria Oner falou que para conquistar as melhorias que tem hoje no bairro “Foi preciso muita organização das pessoas que ocuparam o terreno há 20 anos”. Maria Marcionília destacou a falta de ônibus como a principal dificuldade do bairro e acrescentou: “Vou pro trabalho a pé porque se ficar esperando o ônibus chego atrasada”. Severina Antonia destacou os avanços do bairro como a conquista do posto de saúde e o asfalto nas ruas. No entanto, acrescentou que “A vida é bem mais fácil para quem mora no centro da cidade”. Eduarda Santos relatou que percebe que há muito lixo espalhado nas ruas, caçambas cheias de entulhos, e finalizou dizendo: “muita sujeira”. Maria do Carmo destacou que a “falta de condução” é sem dúvida a pior dificuldade do bairro. Sempre que vai pegar o ônibus, “tem que sair correndo atrás dele”. Cícera Maria relatou que quando chegou ao bairro pela primeira vez teve a sensação de estava dentro de um grande açude: “Aquele monte de mato, aquele chão molhado me lembrou dos brejos do sertão”.

Dando continuidade às reflexões e com intuito de garantir o registro desta discussão, disponibilizamos ao grupo diversos materiais didáticos, tais como tinta guache, canetinhas coloridas, lápis de cor, folhas sulfite, bem como revistas para recortes de imagens e desenhos, com o intuito de demonstrar, por meio das percepções visuais e escritas, as condições oferecidas no que diz respeito a transporte, educação, saúde do bairro – temas destacados nas reflexões.

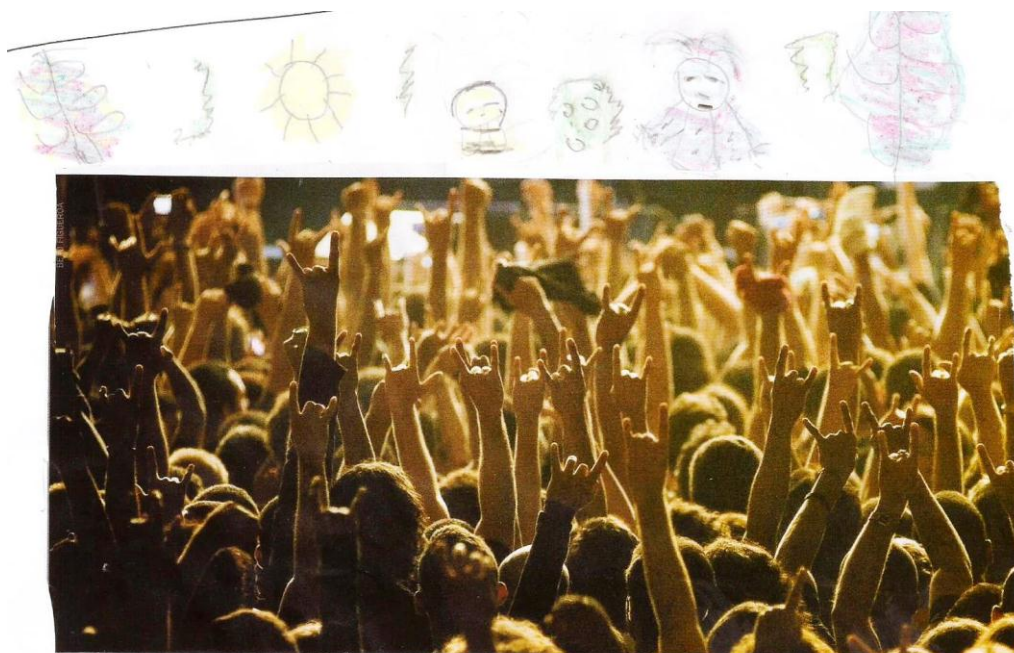
Josefa Inácia: FALTA DE CONDUÇÃO



Na sua exposição, destacou a falta de transporte para locomoção. Desenhou um ônibus.

Maria Oner:

ORGANIZAÇÃO



Durante a exposição do seu trabalho, destacou que o bairro estava bem mais organizado do que há 20 anos atrás, quando lá chegou. A imagem que recortou para colagem são de pessoas com mãos para o alto que, segundo Maria Oner, “Foi com muita luta que o bairro é o que é hoje”.

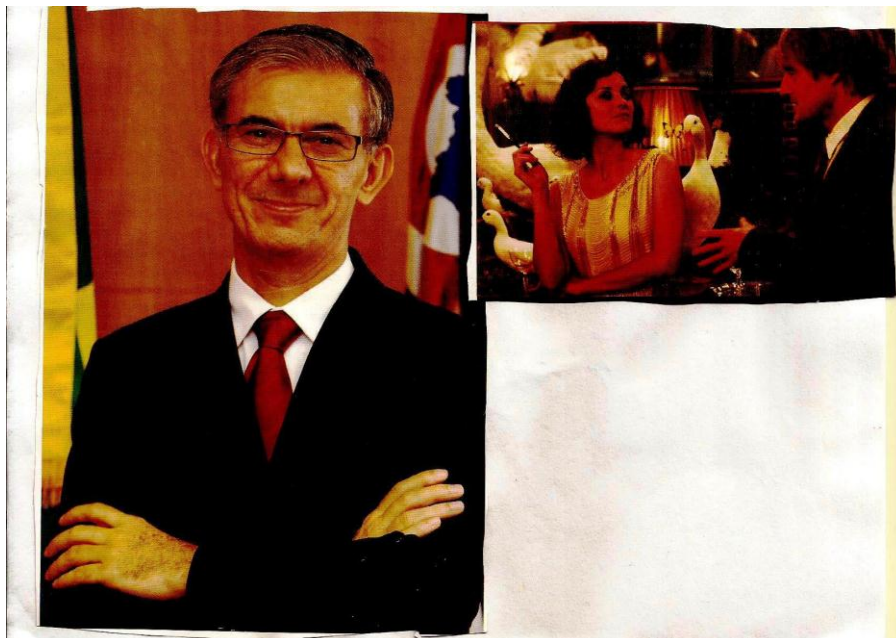
Maria Marcionilia:

FALTA DE ÔNIBUS

Recortou e colou vários carros, um atrás do outro, destacando que só quem tem carro tem facilidade de locomoção no bairro)



Severina Antonia: maunli



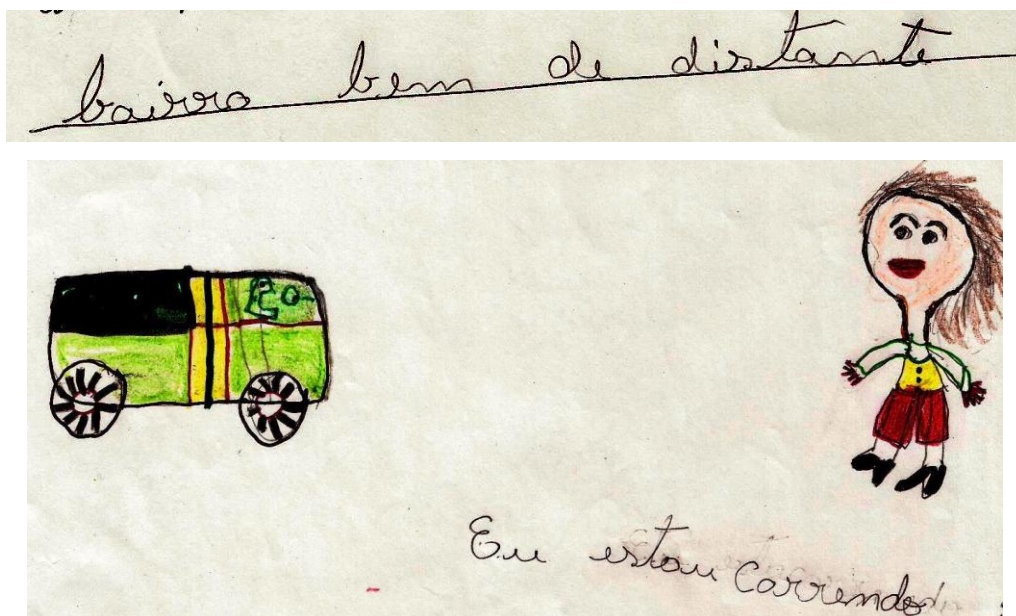
Em sua exposição, trouxe as dificuldades encontradas no bairro há 20 anos. Tais como: ruas sem asfalto, muito lixo, pois dificilmente passavam caminhões de lixo para recolher, devido à dificuldade de locomoção. Reiterou os avanços conquistados pela população nesses setores, que foram bem significativos, mas para quem mora no centro de Osasco as coisas são bem mais fáceis. Mais fácil ainda, ela acrescentou, é para quem mora no centro de São Paulo.

Eduarda dos Santos: SUJEIRA



Relatou, em sua exposição, que acha o bairro muito sujo. Segundo ela, há entulhos em toda parte.

Maria do Carmo:



Em sua exposição, Maria do Carmo disse que o bairro fica distante do centro de Osasco e que há poucos ônibus, o que dificulta a locomoção. Desenhou um ônibus e uma pessoa correndo para alcançá-lo e ainda escreveu: “Eu estou correndo”.

Cícera Maria: AÇUDE



Em sua exposição, Cícera Maria disse que, desde que chegou ao bairro, sempre teve a impressão de está dentro de um grande açude. Por esse motivo, desenhou um açude e várias pessoas e casas em volta.

Essa observação sintetiza bem a história do bairro. Aspectos que viemos destacando desde o início dessa temática, pois, como foi mencionado em alguns relatos das educandas, houve uma invasão em um terreno abandonado, organizada por alguns líderes de associações, que resultou na construção do que é o bairro hoje.

Dentre as educandas que participaram efetivamente da invasão estavam Maria do Carmo, Severina Antonia, Eduarda dos Santos e Maria Oner; as demais – Josefa Inácia, Neli Nunes, Cícera Maria e Maria Marcionilia – contam que foram representadas pelos familiares que chegaram primeiro a Osasco.

Após exposição das imagens e dos comentários, reiteramos a necessidade de um olhar apurado e de ações efetivas que possam contribuir para as mudanças que desejamos, seja no contexto social ou pessoal. O que permitiu ao grupo concluir que as lutas e as conquistas, em especial a casa própria, só foram possíveis com a resistência e a organização das pessoas em relação à ocupação do bairro, momento que representa uma conquista tanto pessoal quanto social.

Para sintetizar a discussão, o grupo construiu um acróstico coletivo com o nome do bairro. Vale ressaltar que na aula anterior a educadora havia trabalhado um poema sobre Santo Antônio, padroeiro da cidade de Osasco. Para dar continuidade, na perspectiva de conhecer outros gêneros literários, orientamos que o grupo elegesse um gênero para a construção coletiva como síntese da discussão sobre as imagens que o bairro representa. Sendo assim, foi construído um acróstico coletivamente, como pode ser visto:

Bom  
Extraordinário  
Legal  
Jardim  
Açude  
Riacho  
Distante  
Ilha  
Mato

Por fim, pedimos que o grupo comentasse sobre as atividades desenvolvidas a partir do jogo inicial. Pelos destaques, podemos observar que as participantes referenciam cada vez mais o corpo como uma dimensão indissociável no processo de alfabetização, sendo

destacado e mencionado em suas avaliações, como é possível perceber nos relatos que se seguem: “Foi dinâmico”, “É verdade, a gente não olha por onde passa, nem para pessoas”.

A educanda Josefa Inácia, que chegou em estado febril, destacou: “O tempo passa muito rápido quando tem atividade desse jeito”. Perguntamos de que jeito. Ela explicou: “Olha, eu tava com febre quando cheguei aqui, com o corpo dolorido mais aí começamos a fazer essas coisas até esqueci. Negócio das imagens de se cumprimentar foi muito engraçado e formou um monte de imagem diferente”. Todo grupo concordou com um longo “Éééééééé”.

Outra educanda reiterou: “As dinâmicas mexem com a cabeça e parece que ler e escrever fica mais fácil”.

Podemos inferir, por meio dessa declaração, que a educanda percebe que as relações do corpo com a aprendizagem da leitura e da escrita estão intrinsecamente ligadas. Nesse sentido, as chances do processo educativo – que colabora com a superação da dualidade corpo e mente, por meios de práticas que promovam a presença de corpos conscientes, vivos, expressivos e criativos na ação e transformação do mundo – tornam-se mais promissoras.

A poética do Teatro do Oprimido, cujo objetivo é estimular a preparação do corpo, permitindo que ele se torne mais expressivo, livre para criar e recriar, tornando-se consciente de sua identidade histórica, social e cultural, converge com o processo de alfabetização que Freire chama de consciência crítica.

Neste contexto, a alfabetização concebe as mulheres e os homens em sua totalidade, permitindo e estimulando refletir sua relação dialética com e no mundo, como parte de um processo que cria e recria constantemente, porque valoriza as diferentes dimensões corporais, intelectuais, sociais, emotivas e imaginativas, buscando permanentemente fazê-lo conhecer e reconhecer-se enquanto ser social, histórico e cultural, o que irá contribuir para sua formação ao longo da vida.

## 2.9 CENA IX: AS COISAS NÃO ACONTECEM DA NOITE PARA O DIA

O **nono encontro** do dia 23 de junho de 2013, foi iniciado com as considerações das educandas e da educadora em relação ao Encontro dos Educandos realizado nos dias 21 e 22 de junho.

O painel construído coletivamente e descrito na sétima intervenção, fez parte de uma exposição organizada com o objetivo de mostrar todas as produções construídas nos núcleos do MOVA.

Segundo a educadora, estas considerações iriam fazer parte do relatório a ser apresentado aos supervisores e coordenadoras na formação semanal. Alguns itens deste relatório tiveram que ser preenchidos e discutidos com o grupo nesta data. Os itens perpassavam desde a avaliação dos(as) educandos(as) em relação à recepção até as oficinas desenvolvidas no encontro.

A educadora Neli Nunes também achou importante destacar alguns pontos em relação à oficina desenvolvida, simultaneamente, sobre as obras de Picasso, por todas as educadoras do MOVA. Em seu relato enfatizou três aspectos que considerei importante, pois neles são explicitadas as aprendizagens que a educadora relacionou ao longo da intervenção. Foram eles: a) segundo a educadora, foi possível relacionar a oficina com o que estava sendo desenvolvido na pesquisa interventiva; b) a importância da Arte como parte das aprendizagens, em especial em relação aos movimentos corporais; c) foi possível relacionar as obras de Picasso, no que se refere à valorização dos movimentos corporais e singulares do cotidiano, com os jogos e exercícios do Teatro do Oprimido, quando este parte das situações reais e do cotidiano das participantes.

Ela acrescentou ainda que só agora compreendera o quanto foi e são importantes todas as formações a partir das vivências que estimulam o corpo, pois “Não é algo assim que acontece do dia pra noite, é preciso fazer várias vezes... ainda tenho restrições em tocar e ser tocada, mas agora eu já aceito mais”. Intervi perguntando se agora sentia-se mais segura para inserir os jogos corporais em sua prática profissional. Ela respondeu: “Sim, do jeito que você faz sem forçar consigo”.

Inferimos que o “forçar” aqui está relacionado com formações em que muitas vezes os profissionais da educação são obrigados a cumprir por determinações institucionais, ocasionando uma exposição ou ações que em vez de proporcionar um momento de aprendizagem torna-se algo desconexo e muitas vezes enfadonho para os participantes. Em especial, quando a questão envolve sentimento, sensações; enfim, o corpo em seus aspectos físicos e subjetivos, quando se pretende que ele seja uma ferramenta para a compreensão do processo em que se constitui a partir do conhecimento e reconhecimento cultural e histórico.

Em relação à avaliação do *Encontro dos Educandos*, as educandas avaliaram que a recepção oferecida foi muito boa, destacando a organização e o lanche disponibilizado a todos os participantes. Em relação às oficinas, limitaram-se apenas em dizer que “Era mais pra artesanato. Não foi como o da professora, não. Mas foi bom”.

Em seguida, retomamos a discussão iniciada na aula anterior sobre o Artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos com a educadora Neli Nunes. Segundo a

educadora, esse tema foi abordado com o objetivo de atender as inquietações das participantes em relação a relatos que traziam situações de desrespeito no bairro. Dentre eles, o que mais estava incomodando eram os alto-falantes em volumes altíssimos dos carros em horários noturnos. Para iniciarmos a discussão, pedimos que elas nos dissessem o que entendiam sobre Direitos Humanos.

Maria do Carmo foi a primeira a se manifestar dizendo: “É respeitar os direitos de todo mundo”.

A partir daí provocamos o grupo com a seguinte questão: “E isso acontece? Todos os nossos direitos são respeitados?”.

Cícera Maria falou: “De jeito nenhum!”. “Por que, Cícera?”, perguntamos. “Vixe, é tanta coisa... dentro de casa mesmo a gente num é respeitada.”

Josefa Inácia acrescentou: “É mesmo, às vezes a gente é obrigada a obedecer ordem dos filhos, maridos”.

Com o objetivo de registrar a reflexão, orientamos o grupo a recuperar palavras que consideraram importantes durante a leitura e a discussão realizada. Foram elas: respeito, dignidade, luta, coragem, confiança e fraternidade. À medida que o grupo destacava essas palavras, escrevíamos na lousa para ser lido coletivamente e copiado no caderno individualmente.

Como metodologia, para continuarmos com o desenvolvimento da atividade, adaptamos a mais popular de todas as técnicas TO, o Teatro-Fórum, que, segundo seu criador, é: “um tipo de luta ou jogo”, e, como tal, tem suas regras. Elas podem ser modificadas, mas sempre existirão, para que todos participem e uma discussão profunda e fecunda possa nascer. Segundo as orientações de Boal,

[...] devemos evitar o *fórum selvagem*, em que cada um faz o que quer e substitui quem bem entender. As regras do Teatro-Fórum foram descobertas e não *inventadas* – são necessárias para que se produza o efeito desejado: o aprendizado dos mecanismos pelos quais uma opressão se produz, a descoberta de táticas e estratégias para evitá-la e o ensaio dessas práticas. (BOAL, 2007, p. 28).

Sendo assim, a situação a ser discutida e representada terá que partir do contexto real dos participantes; não cabe o direcionamento de temas, os quais emergem das discussões coletivas.

Considerando a singularidade do grupo, optamos por organizar um Círculo de Cultura, no qual, individualmente, fossem expostas algumas situações vivenciadas e que, de acordo com as percepções, tivessem sido opressoras. O resultado é relatado abaixo.

Cícera Maria:

Uma vez fui numa assistente social para pedir orientação para a guarda de minha sobrinha e a assistente social disse que não sabia como eu havia conseguido a guarda anterior, se “eu era analfabeta”. Fiquei sem chão, muito triste! Não soube como reagir! Só muito tempo depois fui lá, mas a assistente social já não era a mesma.

Maria Marcionilia: “Trabalhava mais de oito horas sem carteira assinada e ganhando muito pouco, sem nenhum benefício [pausa], mais precisava [pausa] até que um dia tive coragem e pedi pra sair”.

Severina Antonia:

Uma vez não pude votar e depois de alguns meses fui justificar, daí quando cheguei lá, que falei que queria justificar, o atendente falou que voto de analfabeto não tinha valor e que tanto fazia votar como não votar. Fiquei muito chateada porque eu já sabia assinar meu nome completo.

As demais educandas disseram que não se lembravam de nenhuma situação de desrespeito/opressora. Nesse momento intervimos: “E aquelas histórias de quando vocês chegaram a São Paulo?” Maria do Carmo falou: “Já resolvi! Se fosse hoje ia fazia igual na peça” [risos], referindo-se à segunda intervenção, da qual resultou a escrita de uma pequena cena a partir de seu egresso à grande metrópole.

Josefa Inácia também argumentou: “Ah!.... tem coisas na vida que temos que aceitar”. Maria Oner contra-argumentou com o seguinte comentário: “Porque hoje pode ver que o povo não tem medo, não”, revelou a educanda, fazendo menção às manifestações populares que ocorreram em São Paulo e em Osasco no mês de junho. Cícera Maria finalizou a questão: “Hoje eu não ficaria quieta se me chamassem de analfabeta”. Perguntamos: o que faria se isso acontecesse? Ela respondeu: “Eu ia dizer que eu não tive culpa de não ter aprendido a ler e escrever por que eu achava que eu era a culpada e hoje sei que não é assim”.

Avaliamos que as reflexões e argumentos das educandas estavam mais concisos, não havendo melindres. Pois, como é possível visualizar nos argumentos de algumas delas, houve um salto qualitativo no que se refere à tomada de consciência em relação aos fatos que ocorreram e que, em certo momento, as deixaram imóveis diante da situação de opressão. Compreendemos também que algumas não conseguiram ou não atingiram o mesmo nível de entrega, e que esse comportamento deve estar ligado a fatores externos e internos de cada indivíduo.

Vale ressaltar que no planejamento estava prevista a escolha de uma situação para ser escrita nos moldes de uma peça de teatro, seguida de apresentação. No entanto, devido ao

pouco tempo e às demandas previstas no calendário da educadora, e também a forma prazerosa em que o grupo estava, em uma bonita roda de conversa, a representação ficou nas gargalhadas, nos olhares e nos gestos simples quando contavam suas histórias. Portanto, ouvimos as situações de algumas educandas que quiseram contar e fizemos o debate oralmente, nos moldes de um Círculo de Cultura, como espaço estratégico para construções e reconstruções diante dos desafios que advém de um processo verdadeiramente dialógico, assim como a técnica do Teatro do Oprimido a qual Boal denominou como Teatro-Fórum.

[...] os Círculos de Cultura são precisamente isto: centros em que o Povo discute os seus problemas, mas também em que se organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os Círculos de Cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente. (FREIRE, 1980, p. 141-142 apud ASSUMPÇÃO, 2009, p. 115).

Este trecho ressalta aspectos fundamentais que fazem parte de uma prática educativa que considera a realidade dos sujeitos como parte fundante para o processo de alfabetização, refletindo, portanto, a importância da compreensão da realidade e apontando caminhos para a transformação do seu entorno.

## 2.10 CENA X: TUDO TEM UM FIM

O **décimo encontro**, no dia 27 de junho de 2013, certamente foi especial e ao mesmo tempo saudosista. Não foi um dia como os outros, em que eu e Maria Marcionilia chegávamos e organizávamos a sala. Aquele seria o derradeiro dia em que eu estaria no núcleo. Durante o percurso até o salão busquei na memória o primeiro encontro, os momentos mais desafiadores e os mais descontraídos. Em certos momentos vinham na lembrança gargalhadas, os momentos coletivos, as histórias de vida de cada participante. De certo modo, me acostumara, assim como as educandas, a passar por entre entulhos, ouvir os sons de alto-falantes e de diferentes estilos, ver as crianças soltando pipas e até cumprimentar as pessoas que estavam sempre no mesmo lugar por onde eu passava. Pois bem, foi uma longa caminhada que teve dia e hora marcada para terminar. Foi com esse saudosismo que cheguei ao núcleo.

Maria Marcionilia, ainda com as chaves na mão, perguntou: “Hoje é o último? Quantos foram mesmo?”. Respondi: “Dez”. Ela falou: “Passa rápido, né?”. Falei: “Mas volto para visitá-las”. E, pela última vez, organizamos a sala em círculo, colocamos o banco de apoiar as pernas de Severina Antonia e logo ouvimos passos e conversas, sinais que anunciavam a chegada do grupo para o grande final.

Iniciamos o último encontro retomando as discussões e algumas palavras que tinham sido trabalhadas no contexto do artigo sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos com a educadora, na aula anterior. No planejamento para este último encontro, a educadora priorizou a desconstrução de algumas palavras retiradas da discussão sobre esse tema. Dentre elas, a palavra RESPEITO. Como recurso didático para essa atividade fizemos um silabário móvel a partir das sílabas desta palavra. Como metodologia, formamos grupos, de forma a garantir a junção de quem tinha menos desenvoltura com a leitura e a escrita com quem tinha mais.

Como forma de ilustrar traremos um exemplo e a desconstrução da palavra RESPEITO e as respectivas construções feitas pelo grupo.

RA RE RI RO RU: RATO, PAPEIRO, PIPA, TATU.  
 PA PE PI PO PU: ROTA, TOPO, PARA, PATO, ROSTO  
 TA TE TI TO TU: TIPO, RASPA, TESTE, PIA, PIRIRI

O “S” e o “T” funcionam como “coringa” caso alguma educanda construa uma palavra em que seja necessário o uso dessas letras que “sobraram”. Como no exemplo: TESTE, RASPA e PIA.

Finalizada a atividade anterior começamos a intervenção com o jogo “A cobra de vidro”. Todos de pé, em círculo (ou em duas ou mais filas, se o grupo for muito grande), com as mãos sobre os ombros do colega à sua frente. Com os olhos fechados, cada ator usa as mãos para examinar a nuca, o pescoço e os ombros do colega à frente. Essa é a “cobra de vidro” inteira. O ator que faz a cabeça tem os olhos abertos durante esta primeira fase e conduz a “cobra” em movimentos serpentinos, enquanto os demais atores de olhos fechados procedem a esse exame. A um sinal do diretor, a “cobra” se quebra em pedaços e cada ator sai caminhando pela sala, os olhos sempre fechados. Segundo o folclore araucano (índios do sul do Chile), essa cobra, a “cobra de vidro”, quebrou-se em milhares de pedaços, porém um dia eles voltarão a se juntar. Então, esses pequenos fragmentos, que são inofensivos separadamente, constituirão uma cobra perigosa, cobra de aço, e como cobra de aço expulsarão os invasores espanhóis... É uma lenda... talvez eles não sejam expulsos não... Obviamente, essa cobra da lenda é o povo!

No exercício, são os participantes, que, depois de caminhar por alguns minutos, a um sinal do diretor devem procurar seus lugares atrás da pessoa que estava à sua frente quando a cobra se quebrou. Os participantes devem reconstituir a cobra. Como na lenda, isso pode levar algum tempo. (BOAL, 2007, p. 157).

Na nossa adaptação, o jogo foi realizado da seguinte maneira. Orientamos o grupo para que, em primeiro lugar, andasse pelo espaço percebendo os objetos que ali estavam. Em segundo lugar, que olhassem nos olhos de quem por elas passassem. Em terceiro, que parassem em frente de uma das colegas e, formando duplas, sentissem a pele, o rosto, os cabelos todos os detalhes possíveis de sua dupla. Por último, colocamos vendas sobre os olhos do grupo e individualmente as distribuímos no espaço da sala de aula de forma a manter certa distância uma das outras. Em seguida, orientamos as educandas para que procurassem sua dupla; ao encontrar a colega, deveriam formar uma fila com as mãos sobre os ombros da colega.

Durante o jogo muitas risadas e até certo medo por parte das educandas de tropeçarem em objetos e nas próprias colegas, mas em geral demonstraram se divertirem muito durante o exercício. A alegria de encontrar a companheira era motivo de comemoração. Abrindo os olhos, todas constataram que haviam percebido que “tinham acertado”, como disse Severina Antonia.

Ao término do jogo, pedimos que o grupo refletisse sobre esse momento e como se sentiram. Maria Marcionilia disse: “Senti medo, mas ao mesmo tempo me diverti”. Maria do Carmo admirada constatou: “Como é engraçado a gente encontrar a outra pessoa só pelo toque”. Maria Oner falou: “Eu lembrei da brincadeira cabra-cega. Quando era criança brincava muito disso”. Josefa Maria confessou: “Eu achava que não ia conseguir encontrar”. Cícera Maria observou: “É engraçado, a pele da gente é diferente umas das outras; eu não tinha percebido isso”. Severina Antonia concluiu: “Como é bom enxergar. Imagina quem é cego”.

Em geral, todas gostaram muito do exercício e como forma de refletirmos sobre esse momento enfatizamos a importância da percepção dos sentidos, no contexto das relações humanas e para o próprio reconhecimento individual em relação às pessoas e no que se referem aos demais espaços ocupados e frequentados cotidianamente.

Como forma de garantir a leitura e a escrita das educandas foram distribuídos papéis com espaços em branco igual à quantidade de letras de palavras registradas individualmente pelas educandas na aula anterior, retiradas a partir das discussões sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Estas foram preenchidas e lidas por meio do “jogo da força”, no qual cada educanda falava uma letra para que a palavra fosse preenchida e a qualquer momento quem soubesse a escrita da palavra completaria o jogo e seria finalizado. Este jogo, segundo a educadora, é conhecido e, portanto, bem aceito pela maioria das educandas por que é realizado em um

programa televisivo aos domingos. Na avaliação das educandas, o jogo é bom porque “obriga a gente se lembrar das letras”.

Nesse relato, a educanda parece perceber a relação e as diferenças entre a oralidade e a escrita, revelando a dificuldade entre essas duas ações, emitindo juízo de valor, quando ela entende que é uma “exigência”, como explicitada em relação ao código da escrita-padrão ou à norma culta. Compreender essas diferenças e semelhanças, de como se fala e de como se escreve, está intrinsecamente ligado com uma proposta de educação problematizadora, na medida em que valoriza os conhecimentos prévios, mas a ele não se restringe. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 70) nos fala que,

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio da própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano totalidade, e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

## 2.11 CENA XI: GOSTEI DOS JOGOS DO CORPO

Ao final, agradei a participação das educandas e da educadora e manifestei o desejo que todas continuem estudando e aprendendo ao longo de suas vidas.

Vale ressaltar que nesta data tivemos a visita da Coordenadora do núcleo, Sr<sup>a</sup> Marinês. As visitas fazem parte do acompanhamento pedagógico das educadoras. A coordenadora chegou ao núcleo às 20h, portanto acompanhou o “jogo da força” e também a avaliação das educandas em relação à pesquisa interventiva. Registrou, através de fotos, e disse que foi uma coincidência estar presente neste momento de encerramento e de avaliação final.

Ressaltou que estava acompanhando a pesquisa interventiva por meio dos planejamentos e relatos da educadora. Destacou que os relatos foram bem positivos em relação aos jogos e demais exercícios, pois estes ajudaram a repensar e aumentar seu repertório para uma melhor atuação em suas práticas. Enfatizou que estava feliz em presenciar as avaliações positivas das educandas nesse momento de conclusão da pesquisa.

Por fim, pedimos que o grupo respondesse duas questões sobre as dez intervenções realizadas. Abaixo, seguem as questões e respostas das participantes:

1. Você acha que estes jogos e exercícios ajudam a ler e a escrever?
2. Como e por quê?

Josefa Inácia: SIM. GOSTEI DE TUDO.

Maria Oner: SIM <sup>COM</sup> GOSTEIDAS BRINCADEIRAS

Maria Marcionilia: SIM MOVIMENTO COM BRINCADEIRAS

Severina Antonia: SIM MOVIMENTO

Eduarda dos Santos: SIM GOSTEI DAS BRINCADEIRAS

Maria do Carmo.: SIM MOVIMENTO DO CORPO



A educanda desenhou um buque de flores. Disse que era para mim.

Cícera Maria: MAIS OU MENOS GOSTEI DOS JOGOS DO CORPO

Perguntamos por que do mais ou menos. A educanda falou que não conseguiu acertar nem uma palavra completa durante o jogo. Completou dizendo: “A brincadeira é difícil; dói a cabeça de tanto pensar”.

E assim encerra-se esta intervenção com essas educandas que tanto nos ensinaram e nos fizeram repensar as práticas e também a condução de uma pesquisa interventiva. Intervenção e pesquisa que, a princípio, apresentava-se como um roteiro sistemático,

pautando-se em questões a serem comprovadas, ações objetivas e, porque não dizer, pragmáticas. No entanto, devo admitir que parte desse pragmatismo foi ficando pelo meio do caminho. Ressalto que este foi um momento significativo, pois houve a compreensão de que a experiência, as vivências, as diferentes possibilidades, os sentimentos e sensações que emergiram, quando confrontados com as relações entre as pessoas, entre educandas e educadora e pesquisadora, romperam com os esquemas metodológicos preestabelecidos. Permitiu-nos compreender que estamos sempre em processo de aprendizagem, numa relação dialética entre quem somos e quem podemos ser.

## 2.12 CENA XII: UMA CARTA NA MANGA

Com o objetivo de ouvir e avaliar os impactos da pesquisa interventiva em relação às aprendizagens, as inter-relações do grupo e as contribuições para a prática pessoal e profissional da educadora Neli Nunes, encontramos-nos posteriormente. Desse encontro, seguem observações e apreensões que emergiram durante o processo dessa pesquisa:

Olha, Fran, eu não esperava que isso fosse dar certo. Foi surpreendente. Elas agora aceitam fazer atividades diferenciadas, quando peço pra fazer trabalho em grupo. Mudaram completamente aquele jeito fechado. A Eduarda pra mim foi a que mais me surpreendeu por que ela dormia na sala, não queria fazer nada que era diferente; levantar, então, nem se fala. E, depois, mudaram completamente.

Após esse relato, pedi que a educadora refletisse sobre como ela estava se vendo agora depois da pesquisa.

Nossa! Eu sou outra. Consegui aprender muita coisa. Mexeu com a caixa preta que tinha dentro de mim e foi bom. Porque era pesado; aliviou; eu me denunciei; eu me despi devagar; eu senti que ia me soltando e a partir das orientações eu fui me soltando; era como se eu estivesse pondo pra fora. Foi muito bom! Muito bom!.

Questionei a Neli Nunes se após a intervenção sentia-se mais à vontade para desafiar o grupo com propostas que estimulassem a movimentação corporal, as sensações e os sentimentos, como no decorrer da pesquisa. Com certa imprecisão, destacou que algumas experiências poderiam ser retomadas e até adaptadas, mas avaliava que esse grupo não precisaria mais, uma vez que muitas já deixariam o núcleo neste mesmo ano. Mas que certamente, para sua formação pessoal e profissional, essa intervenção ficaria sempre como uma possibilidade, como “uma carta na manga”.

Pode-se observar que o primeiro contato da educadora com o TO, no contexto das formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Município, não foi compreendida na sua

proposta de emancipação, motivo pelo qual ela não incorporou na sua prática profissional sua contribuição rumo à consciência crítica. Percebia-se, na sua postura de educadora, uma certa resistência às práticas do TO. De fato, conversando com ela, ficou claro que as suas experiências anteriores com TO lhe foram impostas sem a devida compreensão de sua proposta emancipatória. A experiência e vivência dos jogos e demais atividades sugeridas por Boal foram impostas por técnicos que detinham poder de planejamento das atividades curriculares e, portanto, sobre sua vida profissional. Visando apenas atender a demandas de um currículo institucional ao invés de proporcionar uma experiência significativa e prazerosa para seus(as) educandos(as), também para a sua realização pessoal, ela cumpriu mecanicamente o que lhe impuseram para ser incorporado nas suas práticas escolares, sem preparo e sem a devida compreensão deste projeto, que visava, antes de tudo, à emancipação de todos.

Desse modo, a experiência pouco exitosa distanciou Neli, cada vez mais, da percepção do corpo como uma dimensão propulsora de descobertas e novas possibilidades educacionais no contexto histórico, cultural e político, tanto para si quanto para as educandas.

Nessa direção, submeter a alguém a experimentar a linguagem corporal, que por si só já exige uma entrega física e emocional de quem ousa participar, exige cuidado e preparo para o seu exercício profissional dentro de um processo formativo com educandas na condição de aprendizes adultos; neste sentido, a exigência será maior ainda, porque, além de envolver sentimentos, sensações e sentidos, terá a função ainda maior que é a de suspender o automatismo das ações, como nos fala Larossa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Larossa nos ajuda a compreender a dimensão libertadora da Arte na sua interrelação com Educação de Adultos numa faixa etária já mais avançada como foi o caso da intervenção de minha pesquisa no núcleo de alfabetização em Osasco. Assim, considerando a reflexão de Larossa sobre como deve ser realizada uma experiência, podemos aproximar suas recomendações às recomendações de Freire (2013) quando afirma que a incompletude é condição vital dos seres humanos. É condição primordial e propulsora para a busca consciente

e crítica de caminhos que possam estreitar as relações com esta condição que nesse caso pode se dar por meio de práticas e ações que venham, se não por completo, venham aos poucos se apresentando como forma de intervenção e recriação para uma atuação política e ideológica. Portanto, no relato da educadora, podemos perceber o momento em que se dá esse processo de autoavaliação, ou “ação, reflexão e ação”, como disse Freire (2013), assumindo-se diante de si e do contexto que lhe cerca.

### 3 AS BASES TEÓRICAS DO MOVA

Este capítulo tem como objetivo resgatar o contexto em que se deu a implantação do MOVA-SP, enfatizando a importância dos movimentos populares, bem como o papel de uma gestão compromissada com as necessidades e a garantia dos direitos dos cidadãos, no que tange ao acesso à educação. Versa sobre a alfabetização como ferramenta para o conhecimento e o desvelamento das estruturas sociais, políticas e culturais, como premissa para uma tomada de consciência e posição crítica do ser humano em relação à realidade que nos cerca e na qual estamos inseridos.

#### 3.1 MOVA-SP: ORGANIZAÇÃO E OUSADIA ENTRE ESTADO E MOVIMENTO POPULAR

O MOVA foi concebido em São Paulo pelo educador Paulo Freire (1921-1997), como forma de responder aos altos índices de analfabetismo no período de 1989 a 1993. Período em que foi divulgada uma pesquisa acerca do grau de escolaridade dos 75 milhões de eleitores brasileiros, a qual indicava que 68% eram analfabetos, semi-analfabetos ou não tinham completado o primeiro grau.

Dentro deste contexto, alguns fatos contribuíram para que a experiência do MOVA-SP fosse consolidada. Em primeiro lugar, a eleição de um partido político progressista que se preocupava com as questões sociais, com a presença do educador Paulo Freire assumindo o cargo de Secretário Municipal da Educação de São Paulo, em 1989. Em segundo lugar, cabe citar

A Carta constitucional brasileira que inseriu no artigo 214 a “erradicação do analfabetismo” como obrigação do poder público no quadro de um Plano Nacional de Educação; a Unesco havia declarado 1990 o Ano Internacional da Alfabetização, procurando reunir esforços mundiais na tentativa de eliminar o analfabetismo presente nos países de terceiro mundo. (SANTOS; SANTOS; BASSI, 2000, p. 29-30).

Diante desses fatos acrescenta-se a organização de movimentos populares que já atuavam, em razão da ausência do Estado, em relação à Educação de Jovens e Adultos. A confluência entre a vontade política dos municípios e os interesses dos movimentos populares corroborou para que, através do decreto n.º 28.302, de 21 de novembro de 1989, o programa MOVA-SP fosse oficializado. Vale ressaltar que, nesse contexto, a Prefeitura de São Paulo estava se antecipando ao debate e ao que estava sendo definido na Lei de Diretrizes e Bases

Nacionais (BRASIL, 1996) no âmbito da educação básica, a qual deveria ser ofertada a todos aqueles que tiveram que abandonar a escola mais cedo ou até mesmo que nunca tiveram acesso por razões de pobreza ou necessidade de trabalho precocemente. Além da garantia de formas convencionais, como o ensino noturno e supletivo, o esforço era também de pensar em metodologias que atendessem e se adequassem às características da clientela trabalhadora. Nesse sentido, cabia às empresas a flexibilização e redução de pelo menos uma hora de trabalho para que seus trabalhadores pudessem participar dos cursos no início do período noturno. (GADOTTI, 2000, p. 20).

Considerando o contexto de organização entre sociedade civil e Estado, fica claro que o programa MOVA-SP tinha como premissa não só a alfabetização, que, por si só, justificaria a sua criação, mas o compromisso de formação e conscientização política no âmbito de movimentos e organizações sociais que tivessem a autonomia e que se reconhecessem como instrumentos capazes de conquistar cada vez mais espaços de atuação. Nessa direção, os objetivos gerais evidenciam a concepção de alfabetização defendida pelo projeto:

- 1- Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educandos uma leitura crítica da realidade.
- 2- Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos.
- 3- Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.
- 4- Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalham com alfabetização de adultos na periferia da cidade. (SANTOS; SANTOS; BASSI, 2000, p. 30).

Para além dos objetivos gerais que apontavam para uma alfabetização que tinha como premissa a formação integral dos sujeitos, o fazer pedagógico deveria considerar as características dos(as) educandos(as) como forma de articular teoria e prática pedagógica. Nesse contexto, estabelecer as diretrizes metodológicas que fossem coerentes com os princípios do programa, atento aos seguintes pontos: “começar a alfabetização priorizando a produção de textos coletivos, explicitando os diferentes níveis do conhecimento da leitura e escrita apresentados pelos alunos adultos respeitando as variedades linguísticas existentes” (SANTOS; SANTOS; BASSI, 2000, p. 37).

Considerando a organização e os aspectos metodológicos em relação à proposta do MOVA, é possível compreender a importância desse projeto como um grande receptor das concepções de educação de Paulo Freire, uma vez que a Educação Popular, historicamente, é marcada pela experiência em Angicos no Estado do Rio Grande do Norte, quando foi testado

pela primeira vez e que se convencionou a chamar “o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos” (BRANDÃO, 1994, p. 8).

A descrição desta experiência está posta como um ato de amor, de descoberta, de sentimentos que contraditoriamente brotavam de um chão seco do sertão. Esta contradição não aparece somente no clima árido e seco do sertão, mas, e principalmente, numa perspectiva de educação libertadora que tem como centro o ser humano em sua totalidade.

A Educação Popular, como proposta concreta, emerge em decorrência da conjuntura política dos anos de 1960, na América Latina, tendo como seu principal representante no Brasil, Paulo Freire na área da educação de jovens e adultos voltada, portanto, para as classes trabalhadoras.

Nesse contexto, Brandão (1994, p. 9) destaca que pensar a educação nessa perspectiva “era fazer a crítica de todo o trabalho anterior de Educação Popular e de Cultura Popular desencadeado no Brasil no começo dos anos de 1960. Fazer a crítica para repensar uma coisa e a outra, para reinventar a educação”.

Postas essas ideias, as propostas interventivas para alfabetização teriam que se dar num processo coletivo e de forma que homens e mulheres se percebessem no mundo de forma a questionar sua realidade e não concebê-la como fato dado ou imutável. Portanto, uma educação que tenha como premissa a conscientização crítica e a emancipação dos sujeitos em relação a sua atuação no mundo, trazendo elementos que, na sua essência, neguem as ferramentas e instrumentos, bem como os mecanismos de uma educação opressora.

Dessa forma, podemos inferir que o programa MOVA-SP emerge deste contexto por apresentar as características de uma alfabetização que perpassa para além da decodificação dos signos e tem como ferramenta a realidade dos sujeitos, ou seja, a não dissociabilidade do sujeito do seu contexto social, cultural e político. Nesse sentido, o engajamento político e ideológico é fundamental na perspectiva da alfabetização, como destaca Freire (2001, p. 68) no trecho que se segue:

Cabe ainda ressaltar que, para nós, o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhora da qualidade e pela transformação social.

No entanto, para se pensar em uma educação que abranja aspectos tão relevantes para a formação dos sujeitos, como este programa ousou, foram necessários a organização da sociedade civil e a vontade política, como destacamos no início deste texto. Sendo assim, o sonho de continuidade desta proposta é encerrada justamente por pontos de vistas contrários a

administração anterior. Precisamente em 1993, com a administração de Paulo Salim Maluf (PDS), tendo por Secretário Sólon Borges dos Reis, é encerrada a parceria com a Gestão do Estado que até então comprovara a incapacidade de resolver sozinho problemas sociais como é o caso da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, a experiência dos sujeitos envolvidos e a ampla representatividade dentro dos espaços conquistados fizeram com que o programa permanecesse, mesmo enfrentando dificuldades de manutenção de trabalhadores e infraestrutura. Esta situação de apoio governamental só seria retomada no ano de 2003, no governo Lula, com a implantação da Rede MOVA-Brasil.

### 3.2 O PALCO E A CENA DO MOVA-OSASCO

Neste capítulo apresentaremos o contexto histórico da implantação do MOVA-Osasco como uma proposta que une a sociedade civil e as instituições públicas em busca de contribuir para a diminuição do índice de analfabetismo deste município. Tendo como concepção orientadora a Educação Popular idealizada na década de 1960 por Paulo Freire. Destaca também a formação dos(as) educadores(as) a partir do contexto das múltiplas linguagens, em especial a Arte, representada pelo Teatro do Oprimido de Augusto Boal.

O MOVA nasceu de um sonho de Paulo Freire. Idealizador de uma proposta de alfabetização que mudou a concepção de educação de adultos na década de 1960, e que se concretizou ao assumir o cargo de Secretário Municipal de Educação de São Paulo, em 1989. Freire deu início a um novo momento da educação no município, com ênfase na ampliação das oportunidades de aprendizagens para jovens e adultos trabalhadores. Nascia então o “Movimento de Alfabetização” (MOVA).

Osasco é uma das cidades com maior índice de desenvolvimento do Estado de São Paulo. Segundo dados fornecidos e atualizados pela Secretaria do Trabalho, Desenvolvimento e Inclusão, de acordo com o Censo Demográfico 2000/IBGE, a população de Osasco é de 695.879 habitantes, sendo que, 26.000 não se encontram alfabetizados e 131.614 são considerados analfabetos funcionais acima de 14 anos, correspondendo a um total de 157.614 analfabetos.

Em 2007, pelo decreto n.º 9.711, de 28/03/2007, teve início em Osasco o “Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos” (MOVA-Osasco), com o objetivo de diminuir os altos índices de analfabetismo de jovens e adultos na região. A Secretaria de Educação, em parceria com o Instituto Paulo Freire (IPF), ofereceu formações aos educadores com o intuito de um acompanhamento mais pontual, promovendo um espaço de socialização e reflexão de

experiências, para um planejamento de ações coletivas, organizadas e pautadas nos princípios freirianos.

Tomando como base as experiências exitosas do MOVA em diversos estados, o Movimento de Alfabetização de Osasco entende a educação como um processo por meio do qual as pessoas tornam-se cada vez mais plenas e, portanto, mais capazes de agir no mundo de forma crítica, transformando-o em direção a uma sociedade mais justa, igualitária, solidária e democrática.

Princípios que dentro deste contexto estão relacionados a um processo de aprendizagem em que as pessoas tornam-se cada vez mais plenas, assim sendo capazes de intervir no mundo de forma crítica.

Por se tratar de um programa que acontece fora do espaço escolar, portanto dentro do conjunto de ações caracterizadas como não formais, o MOVA-Osasco é organizado em parceria com a Prefeitura, a qual promove a participação de organizações populares e entidades jurídicas sem fins lucrativos desde que forneçam espaço físico apropriado para o desenvolvimento das atividades.

Para sua implantação foi necessário firmar parcerias com associações, Igrejas católicas e evangélicas, como forma de garantir espaços para a realização das aulas. Aqui vale destacar que a(o) educadora(o) que se candidatasse a lecionar as aulas teria a responsabilidade de procurar esses espaços que deveriam estar localizados no próprio bairro, bem como a adesão de 25 adultos que quisessem voltar ou estudar pela primeira vez. Feito esse percurso, os(as) coordenadores(as) do projeto visitavam os locais, tanto para conhecer os responsáveis quanto para avaliar as condições locais e estruturais para a implantação do núcleo.

Concomitantemente foram realizadas pesquisas, em parceria com o IPF, as quais traziam o perfil, nos aspectos idade, etnia, profissão, dos que se inscreveram para ingressar no projeto. Esses resultados estão estruturados na coleção MOVA-Osasco e contou com a participação de professores, comunidade e os(as) próprios(as) educandos(as). A sistematização da pesquisa contou com a construção de seis cadernos que, além de trazer um perfil dos(as) educandos(as), trouxe também subsídios teóricos para o desenvolvimento de atividades dos(as) educandos(as) e para os(as) educadores(as).

Considerando as pesquisas realizadas através desta coleção, no caderno 1, *Construção da Identidade do MOVA-Osasco*, foi apontado, dentre outros aspectos, que a maioria desses(as) alfabetizandos(as) são migrantes da região Nordeste; desta forma, não poderia ignorar seus costumes e a maneira como alguns tiveram contato com a leitura e a escrita,

tendo como base a soletração de letras e sílabas. Como se revela na composição *ABC do Sertão*, de Luiz Gonzaga e de Zé Dantas:

Lá no meu sertão pros caboclo lê  
 Tem que aprender um outro ABC  
 O jota é ji, o éle é lê  
 O esse é si, mas o erre  
 Tem nome de rê  
 Até o ypsílon e pissilone  
 O eme é me, o ene é nê  
 O efe é fé, o gê chama-se guê  
 Na escola é engraçado ouvir-se tanto “ê”  
 A, bê, cê, dê,  
 Fê, guê, lê, me,  
 Nê, pê, quê, rê,  
 Tê, vê, e zé.

Com base nesses princípios e com o intuito de uma educação que compreenda o ser humano em sua totalidade, as formações abordavam as concepções de uma Educação Popular as quais enfatizavam o rigor metódico defendido por Freire no contexto de uma alfabetização para a conscientização crítica dos seres humanos, entendendo esta como um instrumento de libertação para os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, o Teatro do Oprimido fez parte das formações dos(as) educadores(as) com o objetivo de pensar o corpo como uma dimensão indissociável das aprendizagens ao longo da vida.

Considerando que, na concepção do seu criador Augusto Boal (1980), no Teatro do Oprimido não há separação entre expectador e ator, ambos são sujeitos da ação, foram realizadas oficinas para as educadoras com base nos jogos e exercícios do TO. Pensar que todos são sujeitos em um processo equivale a dizer que, na atuação da proposta do MOVA, as(os) educadoras(as) teriam que vivenciar para compreender a poética do oprimido, tornando-se uma ferramenta para ser inserida dentro do processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como para que as(os) educandas(os) pudessem também compreender que o corpo é uma dimensão indissociável para o reconhecimento histórico e cultural.

Durante a realização destas oficinas, os(as) educadores(as) traziam situações reais para serem discutidas e refletidas no coletivo, ressaltando dessa forma que em lutas populares as funções não são estanques prevalecendo um encontro imediato entre a definição de Boal em relação à concepção de Teatro e a Educação Popular de Paulo Freire.

Por se tratar de um programa de alfabetização que tem como base a concepção e os objetivos da Cultura Popular que, segundo Brandão (1986, p. 35), “é a elaboração de um projeto que liberte o homem, no interior de uma cultura de que ele é um simples objeto”. As

formações procuravam garantir momentos que integrassem tanto o conhecimento metodológico quanto as reflexões e problematizações derivadas da prática como forma de desenvolver e contribuir no processo de conhecimento dos(as) educadores(as) e coordenadores(as). Esses momentos integrados foram divididos e nomeados da seguinte forma:

- 1- Sensibilização: foco no uso de jogos e diferentes linguagens artísticas como meios de reflexão e de explicitação de diferentes formas de ler o mundo;
- 2- Problematização: foco no diálogo e na oralidade como meio de reflexão e de explicitação de diferentes formas de ler o mundo;
- 3- Tematização: Foco na leitura de diferentes gêneros textuais
- 4- Foco na escrita: registro descritivo, narrativo e interpretativo das discussões. (COUTO, 2008, p. 17).

Nesta perspectiva, faziam parte da formação jogos e exercícios que tinham como premissa o reconhecimento do corpo nas suas diferentes dimensões, tanto físicas quanto nas dimensões subjetivas do ser humano, estimulando os sentidos e sentimentos, corroborando assim para a sua compreensão no sentido antológico e para um melhor desempenho deste profissional na sua prática dentro de sala de aula.

As formações que permanecem até hoje com os(as) educadores(as) e coordenadores(as) são momentos que proporcionam a discussão e socialização de conhecimentos e a utilização de diferentes recursos que possibilitem a organização e desenvolvimento individual e coletivo dos(as) educadores(as), com vistas ao desenvolvimento pessoal e profissional e principalmente para o fortalecimento dos movimentos populares.

Portanto, o MOVA-Osasco é fruto de um sonho e de resistência em relação aos movimentos populares construídos ao longo desses anos. A parceria da comunidade e instituições públicas só comprova que quando há vontade política é possível trilhar novos horizontes em busca de uma educação que tenha como ponto de partida os sujeitos nela envolvidos e a partir desta intervir de forma que todos possam conhecer e reconhecer-se historicamente.

## 4 ALFABETIZAÇÃO E ARTE POPULAR NOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre a concepção de Educação Popular na perspectiva de uma educação não formal, tendo como premissa os saberes e conhecimentos dos sujeitos para aquisição do código da escrita, utilizando-se da Arte Popular como ferramenta que articula estes saberes para o reconhecimento dos sujeitos em sua totalidade, ou seja, corpo e mente como dimensões indissociáveis para uma alfabetização crítica e ao longo de suas vidas. As principais referências que dão sustentação ao trabalho de alfabetização pela Arte é aqui realizado por meio das contribuições de Augusto Boal, em particular com o apoio das obras *Teatro do Oprimido e outras poéticas* (1980) e *Jogos para atores e não-atores* (2007).

### 4.1 INTERVINDO PARA MOVIMENTAR

Tomamos a categoria Cultura Popular pelo prisma apresentado por Maria da Gloria Gohn (2011), considerando as discussões ocorridas nos anos de 1960 e continuadas nos anos de 1980 na América Latina, em especial no Brasil, contexto da conjuntura política e social da época na qual vários fatores foram determinantes para se entender os movimentos e ações, que deram origem ao termo Cultura Popular na sua amplitude.

Nessa direção, a definição do conceito de Cultura Popular de Ferreira Gullar como sendo “a tomada da consciência revolucionária” (GULLAR, 1965 apud BRANDÃO, 1986, p. 35) e, portanto, crítica da realidade brasileira, é o que orienta esta breve reflexão sobre ações e mobilizações desencadeadas neste cenário. Sendo assim, faz-se necessário um olhar atento para os contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, como forma de articular estes movimentos com as camadas populares definindo novos rumos para uma sociedade democrática.

No bojo das transformações sociais que constituíram a Cultura Popular brasileira, alguns fatos chamam nossa atenção pela especificidade de um movimento denominado de “nacionalismo desenvolvimentista”, situado entre 1955 e 1964. Esse período foi marcado por grandes transformações no campo político e fundamentalmente econômico, quando expandiu-se o capitalismo monopolista, consolidando-se a hegemonia da burguesia industrial.

No livro *Quefazer: Teoria e prática em educação popular* (2011), Adriano Nogueira estabelece um rico diálogo com Paulo Freire. Ele inicia o livro com algumas questões para Freire: Como foi que “brotou” tudo isso? Como veio a surgir esse conjunto de esforços a que chamamos educação popular?

Naquele contexto, Freire destaca alguns indicadores para estas questões, dentre as quais a relação estreita entre educação e transformação da sociedade e a industrialização urbana na qual as massas de imigrantes deveriam ser educadas em curto prazo para se integrarem ao progresso. Os movimentos populares começam a refletir sobre essa expulsão do campo e, a partir daí, surge a ideia de que era preciso educar as pessoas para compreender a lógica perversa deste contexto. Freire nos faz refletir sobre que tipo de educação dará conta para que essa expulsão não seja apenas de lugar para outro, para que ela não se expanda tomando rumos alienáveis. Portanto, desconsidera a educação que não valoriza os conhecimentos e nem tão pouco considera os sujeitos nela envolvidos, pois essa forma de educar servirá unicamente para a alienação e a reprodução do “*status quo*”, ou seja, uma educação para a repetição, para a memorização de uma lógica mercantil que não permite ao sujeito constituir-se enquanto ser que reflete sobre o seu cotidiano e sobre seu contexto social, político e cultural no qual está inserido. Desse modo, a década de 1960 é historicamente importante pela expansão e criação dos Movimentos Populares de Cultura (MCP), dos Centros Populares de Cultura do Movimento Estudantil (CPC), do Movimento de Educação de Base da Igreja Católica (MEB), da campanha De Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal.

Emergiam grupos em diversas áreas e lugares tendo em comum o mesmo objetivo que era ressignificar e reinventar um novo modo de sentir e pensar tanto para a Educação Popular quanto para a Cultura Popular (BRANDÃO, 1994). Reinventar um novo modo de pensar para essas duas áreas de conhecimento implicaria em primeiro lugar ter clareza para quem se daria e, em segundo lugar, como se daria. Diante dessas prerrogativas era inconcebível deixar as camadas populares fora desse processo de reinvenção. Em relação a onde se daria, de certo não havia um endereço único; o que se propunha era a criação de espaço para todos aqueles que até então tinham sido excluídos do contexto social, político e cultural da época.

Considerando que cada ser humano tem seu papel no mundo, portanto, não é alheio à história e sim um ser histórico, na metodologia para esse novo modo de pensar e ver os sujeitos na e pela educação surge a proposta de Círculo de Cultura de Freire. A sua própria forma circular extingue e dá um novo significado para a aprendizagem fora do contexto de sala de aula, promovendo um espaço em que todos sejam envolvidos para que façam parte das discussões e resoluções. O Círculo representa a possibilidade de todos(as) que estão reunidos a expressar sua opinião em detrimento da posição que cada um tem e deve ter dentro de um determinado contexto. Por sua vez, Cultura representa, entre outros aspectos, o jeito de pensar, de sentir, de falar dos sujeitos, assim como as palavras aprendidas devem estar

impregnadas de sentidos e sentimentos envolvendo-os a se perceberem como homens e mulheres em um permanente processo de construção e reconstrução.

É esse o cenário no qual o Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciado na década de 1960, tinha por objetivo inserir no cenário social as classes subalternas e fortalecer o poder das classes populares. Este movimento a favor do saber popular despontou com a intervenção de intelectuais que souberam ver de forma diferente do senso comum um potencial para constituir um discurso não apenas popular, mas também político. A contradição incluía o conhecimento erudito das camadas burguesas, entre as quais encontravam-se artistas e estudantes que também haviam se apropriado, pela mediação da Arte, dessa erudição que, na correlação de forças modernizadoras, eles colocaram à disposição das camadas populares em geral. Estes intelectuais tiveram um papel de fomentar a participação e formação de demais seguidores para atuarem dentro das suas especificidades, propagando, por diversos instrumentos e espaços, a discussão e a reflexão sobre as questões políticas, sociais e culturais daquele período.

Com uma proposta tão ampla, o papel do MCP era, segundo Brandão, o de intervir de modo que tanto a arte e a cultura do povo quanto a arte e a cultura burguesa fossem ressignificadas para servir as camadas populares.

Diante das diferentes tônicas de trabalho, a alfabetização foi o ponta pé inicial de um trabalho “pedagógico conscientizador” (BRANDÃO, 1986, p. 45), com destaque para a Campanha Nacional de Alfabetização, compreendida como um grande movimento nacional, extinta antes mesmo de sair a campo mais precisamente no ano de 1964.

É nesse contexto que Paulo Freire aparece como criador e difusor dos Círculos de Cultura na alfabetização de jovens e adultos. Seu método de alfabetizar pressupunha a ideia de que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 69). Portanto a necessidade da organização de grupos e movimentos sociais, como promotores para a luta organizada, foi um caminhar constante para a libertação por meio do diálogo crítico entre os sujeitos envolvidos. Com relação a essa reflexão, o autor ainda afirma em *Pedagogia do Oprimido* que: “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”. (FREIRE, 1987, p. 52).

Na perspectiva de atingir o maior número de pessoas, tanto os movimentos de alfabetização quanto as demais ações, dentre elas as Artes (como a literatura, teatro, cinema, artes plástica, canto e dança), se locomoviam em busca de uma linguagem que refletisse não

só o pensamento do povo, mas que fosse do povo. Sendo assim, a Arte tinha que ocupar os diferentes espaços em praças, ruas e comunidades, o que propiciava maior e melhor acessibilidade à população.

Em relação à Arte Cênica, foco desta pesquisa, o grupo amador formado por estudantes da Escola de Arte Dramática no final da década de 1950, em São Paulo, enfrentava desafios em relação a espaços, materiais, textos e gêneros literários que se aproximassem de uma linguagem do gosto brasileiro.

Para responder a esta demanda, o Teatro de Arena despertou a atenção dos professores e estudantes da EAD para a experiência realizada nos Estados Unidos. Com espaço circular e estabelecendo uma relação mais próxima entre palco/plateia e maior intimidade entre cena e espectador neste novo cenário – que é inaugurado com um texto e montagem de Guarnieri, *Eles Não Usam Black-tie* –, nascia ali uma nova identidade do teatro brasileiro. (CAMPOS, 1988).

É nesse contexto que Boal é contratado para dirigir o Teatro Paulista do Estudante (TPE). Formado por estudantes universitários e secundaristas, o grupo amador já apresentava uma visão do teatro como instrumento e função social, política e cultural.

Com objetivos comuns que eram de incentivar as obras nacionais, levar o teatro para as camadas populares e um novo estilo de representação, Boal proporcionou a integração de alguns componentes do TPE para a estabilidade do Teatro de Arena, influenciando e dando rumos para a Companhia.

Em 1961, por questões financeiras e de público para esse novo teatro, terá origem o Centro Popular de Cultura (CPC) que, segundo Campos (1988, p. 52), “era preciso acelerar o processo, ir em busca dessas plateias, encontrar imediatamente um teatro popular. E no conceito de popular difundido pelo CPC não caberá nada que não seja decididamente político”.

É nesse contexto que considero que a proximidade de Freire e Boal são inevitáveis, pois ambos, dentro da sua especificidade, não admitiam que a compreensão do mundo se desse de forma desconectada da realidade. E, ao conhecer essa realidade, os sujeitos se coloquem como seres capazes de transformá-la. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987, p. 41) aponta dois momentos cruciais para este processo:

O primeiro, em que, os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Nesta proposta educativa, os homens e mulheres são concebidos como seres históricos, ativos dentro do processo de construção e reconstrução de si mesmo e do seu entorno, não cabendo, portanto, apenas ser ouvido, mas falando e agindo em um permanente jogo interativo entre a objetividade e a subjetividade, permeado pela contradição.

É com esta concepção de educação libertadora, que se dá na mediação dos seres humanos com o mundo, que Freire, ao assumir a Secretaria de Educação no governo de Luiza Erundina, implanta o projeto MOVA-SP. Segundo Gadotti (2000, p. 21),

O programa reunia três condições básicas para que pudesse ter êxito dentro de um programa de educação de jovens e adultos:

- a) Vontade política da administração;
- b) Empenho e organização dos movimentos sociais e populares e
- c) O apoio da sociedade.

Estes elementos foram e são indispensáveis na luta por uma educação popular e de boa qualidade, o que reitera a necessidade do engajamento de todas as esferas sociais para se praticar uma educação que se proponha a conscientização dos seres humanos em sua amplitude.

Nessa mesma direção, Boal (1980, p. 126) apresenta o teatro “como uma linguagem, apta para ser utilizada por qualquer pessoa, que tenha ou não atitudes artísticas”, inserindo a Poética do Oprimido na experiência de Teatro Popular no Peru dentro do programa de Alfabetização Integral (ALFIN), que trataremos com mais profundidade em outro capítulo. De antemão vale ressaltar que os primeiros participantes eram adultos e esse é mais um fato que nos faz perceber a estreita ligação do TO com a alfabetização de jovens e adultos.

Assim como Freire não concebia a alfabetização de forma deslocada da realidade dos homens e mulheres do mundo, a concepção de teatro do Boal compreendia que o espectador não poderia ser um mero participante; a ele cabe o papel de protagonista, tomando consciência dos processos para transformá-los. Nesse sentido reitera que o espectador é protagônico da ação, portanto não delega poderes a outros para que atuem ou pensem ou ajam por ele, mas sim, torna-se consciente diante da realidade e busca meios para transformá-la. (BOAL, 1980).

Pensar a educação nestes moldes é ter uma postura em termos gramscianos, contra-hegemônica, na qual as práticas educativas possibilitem condições de igualdade para a ascensão das camadas populares. Do contrário, a educação pode contribuir para um pensamento hegemônico, fortalecendo a divisão de classes e valorizando uma sobre outra, ou

seja, para a reprodução ou a manutenção da classe dominante. Nesse sentido, Santos Neto (2009, p. 32) nos alerta que

[...] toda relação de hegemonia é também uma relação pedagógica uma vez que promove a atitude passiva diante da dominação ideológica, ou então, o seu contrário: a consciência crítica e a luta político-ideológica, pois as classes subalternas para chegarem ao poder hegemônico precisam elaborar a sua própria ideologia ou visão do mundo coerente e homogênea, de tal forma a terem condições de enfrentamento com a ideologia dominante.

As proximidades destes escritores – Gramsci<sup>4</sup>, Freire e Boal – evidenciam o papel da educação como promotora para a formação crítica e política dos sujeitos, como uma das possibilidades para um enfrentamento diante do que está posto como ideologia dominante.

Precisamente em *Pedagogia da Autonomia*, Freire nos aponta que o caminho para essa conscientização se dá por meio da escuta e do diálogo entre educador e educando. “O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. (FREIRE, 2013, p. 83)

Conceber uma relação dialógica em que ambos estejam abertos para o conhecimento é o que permitirá uma aprendizagem significativa e transformadora, fortalecendo, assim, uma pedagogia para a transformação da sociedade como um todo. Para tanto, pensar em uma proposta de educação que abarque elementos objetivos e subjetivos tão amplos, parece indispensável à integração e articulação das áreas do conhecimento, de forma a estimular o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade.

---

<sup>4</sup> Texto retirado do artigo *Contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal*, de Elydio dos Santos Neto. Revista Múltiplas Leituras, v. 2, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2009.

## 5 A ARENA DO TEATRO DO OPRIMIDO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o contexto em que surge o Teatro do Oprimido e sua contribuição para a composição da identidade do Teatro Brasileiro. Destaca ainda alguns pontos de convergência entre a concepção de teatro de Boal e a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire.

### 5.1 O CORPO COMO EXPRESSÃO DO POVO

O Teatro do Oprimido surge na década de 1970, idealizado por Augusto Boal (1931-2009). A proposta do TO tem como premissa pensar o teatro como um espaço de discussão, reflexão e transformação da realidade social. Fundamenta-se numa pesquisa iniciada no Brasil junto com a Companhia de Teatro Arena desde a década de 1950, tendo Boal como diretor. Contrariando essa possibilidade de discussão e reflexão, o Brasil encontrava-se em um contexto de censura política e de autoritarismo que se instalara no país a partir de 1964. Sua trajetória no Brasil como teatrólogo tem início no ano de 1953, em São Paulo, como diretor na Companhia de Teatro Arena (1953-1972). Uma das mais importantes companhias teatrais que, junto ao Teatro Brasileiro de Comédia (TBC) e ao Teatro Oficina, marcou a cena teatral paulista a partir dessa década.

Na busca constante de uma linguagem teatral que favorecesse a discussão política e a participação das classes menos favorecidas, Augusto Boal buscou dar a sua contribuição ao Teatro Brasileiro a partir de suas experiências nos Estados Unidos. Dentre elas, destacou-se o uso do método do russo Konstantin Stanislavski (1863-1938) que consistia em experimentar técnicas realistas de interpretação. Com base nessas técnicas, Boal organiza laboratórios de interpretação os quais fornecem subsídios e adesão a estudantes, artistas e intelectuais para sua primeira montagem do Arena que, segundo Campos (1988, p. 37), procura desenvolver um “estilo brasileiro de representação”, diverso dos padrões europeus e de interpretações excessivamente impostas ainda correntes em nosso teatro.

É nesse contexto de descobertas e repressão que o Centro Popular de Cultura (CPC) da União Nacional de Estudantes (UNE), junto com Oduvaldo Vianna Filho, Armando Costa e Paulo Pontes resolvem produzir o Show Opinião que, por meio do texto e dos intérpretes, tinha como objetivo construir um panorama da realidade brasileira, tendo como desejo maior o protesto e a resistência ao regime político. Com grande aceitação do público, a linguagem usada no Show Opinião, com destaque para a palavra cantada, e o advento da bossa-nova de

shows de música popular brasileira, são os elementos que vão se inserir nos demais espetáculos produzidos pelo Arena.

À luz desses novos elementos, a companhia viveu a Fase Nacional que se inicia entre 1958 e 1961. Fase que se destaca por uma grande revolução no teatro brasileiro, pois as discussões e reflexões que se seguiam a partir dos Seminários de Dramaturgia e a montagem de textos nacionais trouxeram um novo modo de fazer teatro, um teatro em que se preocuparia menos com a forma e mais com os conteúdos. (CAMPOS, 1988).

Nessa direção, a linguagem assim como o contexto teriam que chegar o mais próximo do panorama histórico do país e isso implicaria em levar esse novo modo de fazer teatro para além do espaço cênico, tendo como grande preocupação e objetivo chegar à identidade de um Teatro Popular, na qual não só a realidade brasileira fosse inserida, mas também, a partir deste contexto, pudessem chegar o mais perto do homem comum, para compreendê-lo e inseri-lo nessa nova arte. A opção por uma linha de popularização do teatro implicaria em um novo público e em novas estratégias para ampliação de plateia que naquele momento era uma preocupação da companhia. É com base nessa discussão que houve uma divisão no grupo, surgindo assim, entre os anos de 1961 a 1964 no Rio de Janeiro, o Centro Popular de Cultura (CPC) ligado à União Nacional de Estudantes (UNE).

Diante do exposto, o grupo que permaneceu com Boal deu continuidade à fase da nacionalização dos clássicos, tendo como características a abertura para interpretação de textos dramaturgicos de outros países e épocas, mantendo o foco nas questões políticas, sociais e culturais do Brasil, emergentes da época, e os ideais de um Teatro Popular. Influenciados pelo dramaturgo e encenador alemão Bertolt Brecht (1898-1956), o Arena vive uma fase de distanciamento do realismo. Realizam-se excursões pelo Nordeste com apresentações populares, momento marcado pelo crescimento das Ligas Camponesas. Nesse contexto, vão fomentar, cada vez mais, o desejo da Companhia por um teatro engajado nas questões sociais latentes da época. (CAMPOS, 1988).

Em face da postura assumida desde o início das pesquisas para a concepção de um teatro que valorize a dramaturgia nacional, a companhia monta Arena conta Zumbi, junto com Arena conta Tiradentes. Posteriormente ao Golpe Militar e à censura em 1964, incorpora, a partir dessas montagens, o sistema teatral denominado “curinga”. Com a função distanciadora, mas ao mesmo tempo de quem comenta e explica os acontecimentos, o curinga funciona de maneira a manter os expectadores atentos à cena de forma a compreendê-la não por meio da dramaticidade dos fatos em si, mas pelo teor reflexivo que esta desencadeia dentro de um determinado contexto. Essa função é antes de tudo um modo coletivo de

construção dentro e durante uma cena, pois nenhum ator irá viver o personagem por completo, o que dará margem para que cada ator/personagem que assumir esse papel aponte novas possibilidades dentro de uma cena apresentada, corroborando para a construção coletiva tanto do texto quanto dos personagens.

Vale ressaltar que, concomitante a esses movimentos encabeçados pelo Arena, desencadeavam-se tantos outros movimentos culturais que vinham ao encontro de um novo caminho e proposta para o país. Dentre eles, podemos citar a Bossa Nova, o Cinema Novo, Tropicália e, no campo da Educação de Jovens e Adultos, as ideias progressistas de Paulo Freire na década de 1960. (VIANA, 2011).

Como forma de evidenciar a convergência de concepções em que tanto a Arte como a alfabetização pode contribuir para que os seres humanos possam conhecer-se e reconhecer-se historicamente, traremos a experiência realizada por Boal, no Peru, na qual, utilizando-se das técnicas teatrais, ele desenvolveu propostas de alfabetização que vão ao encontro da concepção de educação defendida por Freire.

A experiência foi realizada em 1973, no governo Revolucionário Peruano, com o objetivo de erradicar o analfabetismo em um prazo de quatro anos. Inicia-se o Plano Nacional de Alfabetização Integral (ALFIN). Na época, supunha-se que havia neste país entre 3 e 4 milhões de analfabetos ou semianalfabetos, em uma população de 14 milhões de pessoas. Independentemente do contexto, a dificuldade de alfabetizar um adulto é uma tarefa delicada e difícil. Entretanto, no Peru, segundo Boal, a tarefa se tornava mais difícil pela enorme quantidade de línguas e dialetos que falam seus habitantes. Acrescenta o autor que, para os organizadores do programa, a enorme variedade de línguas e dialetos facilitou a compreensão de que “os analfabetos não são pessoas que não se expressam, mas simplesmente são pessoas incapazes de se expressarem em uma linguagem determinada [...]. Existem muitas linguagens além de todas as línguas faladas e escritas.” (BOAL, 1980, p. 125).

É nesse contexto que a Poética do Teatro do Oprimido torna-se uma linguagem clara e acessível possibilitando a todos que se expressem, priorizando os movimentos corporais, bem como estimulando os sentidos e sentimentos como parte de um processo de conhecimento e reconhecimento do corpo que mostram e revelam novos saberes e conteúdos. Sendo assim, Boal inseriu um conjunto de jogos e exercícios que possibilitou aos participantes se perceberem corporalmente através de situações cotidianas. Essa consciência corporal vem contribuir para melhor apreensão dos códigos da escrita e da leitura e para suprir o estado de alienação provocado pelas ações físicas repetitivas.

Nessa direção, Freire enfatiza a utilização de diferentes recursos didáticos e linguagens como metodologia para uma educação libertadora. Senão vejamos no trecho a seguir:

Podem ainda alguns destes temas ou alguns de seus núcleos ser apresentados através de pequenas dramatizações, que não contenham nenhuma resposta. O tema em si, nada mais. Funcionaria a dramatização como codificação, como situação problematizadora, a que se seguiria a discussão de seu conteúdo. (FREIRE, 1987, p. 118).

Além dos aspectos metodológicos, podemos inferir que os dois autores consideram e defendem a alfabetização que tenha como pressuposto o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Freire e Boal foram contemporâneos (1931-2009) e defensores da inserção das camadas populares em espaços que restringiam esse acesso. Freire, articulando pensamentos e práticas educativas como promotoras para aquisição da leitura e da escrita pela compreensão social, histórica e cultural dos sujeitos; e Boal, contribuindo para uma nova visão da Arte Cênica na qual não há separação entre ator e plateia bem como as “cenas” e demais situações representadas emergiam da realidade das pessoas que estavam ocupando o espaço cênico.

À luz dessas considerações, tanto Freire como Boal preocupavam-se com as questões dos excluídos da sociedade ou tomando o próprio termo utilizado em suas obras pelos oprimidos, como ambos nos revelam ao nomear as suas produções.

Considerando esses pontos de convergência apontados ao longo deste texto, acreditamos que a Educação Libertadora está para o Teatro do Oprimido na mesma medida em que ambos foram postos democraticamente a qualquer homem e mulher que deseja se expressar tanto oralmente como corporalmente de forma a desnudar as opressões passadas ou presentes, como premissa para consolidar as ações transformadoras no tempo e no espaço nos quais estão inseridas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento deste estudo foi indispensável a aproximação do Teatro do Oprimido de Boal da concepção de educação freiriana. Cada um, Boal e Freire, com suas características e peculiaridades; contudo ambos convergindo em defesa das ações coletivas voltadas para o fortalecimento das relações entre aqueles sujeitos desprovidos da leitura e da escrita. Boal e Freire contribuíram com ferramentas originais e importantíssimas para a percepção da realidade em favor da criação de uma nova condição de vida e transformação daquela realidade que se degradara no contexto da opressão.

Inicialmente, foram descritos o local e os sujeitos da pesquisa. Em seguida, procedemos e descrevemos o plano de cada intervenção, em comum acordo com a professora Neli. Todavia, esse plano era flexível aos acréscimos que cada educanda porventura quisesse propor, entendendo que o plano inicial era apenas uma baliza institucional para as atividades.

Mesmo seguindo as orientações curriculares, tanto o TO quanto a pedagogia freiriana requeriam esta flexibilidade. Assim, cada atividade grupal era seguida de uma proposta dialógica em que as pessoas envolvidas trocassem suas impressões sobre aquilo que acabavam de experimentar, fosse pelos jogos e exercícios da proposta de Boal, fosse pela nova pedagogia que naquele momento praticávamos seguindo o método freiriano.

Para alcançar o que pretendíamos, a cada encontro promovíamos conversas para perceber as variações e/ou transformações que decorreram da minha proposta, que se realizava com vistas não apenas a uma contribuição para a leitura e a escrita, mas e principalmente para viabilizar as mediações possíveis quando o corpo fosse liberto pelos jogos para a leitura do mundo.

Nesse ponto pudemos observar, desde o início, a riqueza da metodologia desenvolvida pela proposta de Boal com o TO, plenamente desenvolvida no encontro com a concepção da educação libertadora de Freire, ponto de partida para as expressões da oralidade peculiar de cada uma quando narravam suas histórias de vida, sem esquecer o respeito às singularidades e limitações das participantes, de modo a garantir a compreensão de que o ser humano não pode ser entendido de forma fragmentada.

Nos encontros descritos e analisados pudemos perceber que as transformações foram decorrentes de um processo evolutivo tanto nos aspectos físicos quanto subjetivos. Como forma de exemplificar estas transformações citamos a situação em que a educanda pinta os cabelos de vermelho. Outro exemplo de transformação qualitativa foi quando a educadora reconheceu que nas propostas de conhecimento e reconhecimento do corpo havia a

possibilidade de resgatar sentidos e sensações naturais de alegria, de tristeza, não impostas como atividades curriculares e que a contragosto redimensionavam os valores instituídos pela norma culta até então aceitos e praticados por ela. Ela tentava a qualquer custo enquadrar as mulheres analfabetas a uma educação que priorizava a decodificação dos códigos e quando descobriu outras possibilidades que envolviam a linguagem corporal percebeu que, independentemente do TO, alegria, dor, tristeza fazem parte da vida e que a linguagem corporal possibilitava sua expressão como parte de um contexto processual. Ela descobriu junto com as suas educandas que os medos e as limitações podem ser superadas, mesmo no contexto de uma instituição de educação bancária.

A partir desta e de outras constatações podemos admitir que a figura do oprimido é compreendida pelos dois autores, Boal e Freire, como resultado de um processo de opressão histórica e conseqüentemente produto das relações de poder de uma sociedade injusta e autoritária, tendo em vista que, na situação das educandas, o processo de mudança e transformação partiu do reconhecimento do corpo, tendo como paradigma os sentimentos e sensações, mesmo que fora da faixa etária padrão, para aquisição da leitura e da escrita.

Já no caso da educadora, os sentimentos e sensações que a limitavam foram impostos por um determinado grupo de técnicos da educação que tinha autoridade sobre suas atividades profissionais. Portanto, a formação profissional não pode ser vista ou imposta como algo para preencher ou atender as demandas para um determinado modismo. Sua importância abrange valores éticos e morais que requerem um querer fazer na mesma proporção de um querer dar-se, para ser e para compartilhar dentro de suas ações pessoais e profissionais.

No que se refere ao MOVA como modalidade escolhida para o desenvolvimento de nossa pesquisa, podemos salientar que se trata de um espaço em que a educação está inserida em um âmbito maior, o social e cultural. Seus sentidos, símbolos e significados dentro da nossa sociedade estão diretamente associados à nossa cultura. Nesse sentido, chamamos a atenção para associá-la também ao campo mais particular desse significado, que é o da Cultura Popular.

Considerando o processo da minha experiência vivida anteriormente e acreditando na proposta emancipatória de Boal e Freire, nos desafiamos a inserir poética do Oprimido como possibilidade para a contribuição da leitura e da escrita do grupo de mulheres, educandas do MOVA, que compuseram nosso universo de pesquisa. Buscamos, a todo o momento, entender quais as ligações e como se dariam as articulações metodológicas do TO com um grupo de mulheres que faziam parte de um movimento de alfabetização de adultos. Entendemos que essas ligações se apresentam de forma objetiva, ou seja, referem-se aos pressupostos

metodológicos cuja especificidade está na modalidade da alfabetização e consequente emancipação de adultos. Sendo o TO um meio democrático de expressão e de fruição, seu objetivo não é reproduzir técnicas e sim mostrar-se adequado exatamente por conseguir oferecer espaço de ação criativa para qualquer pessoa que queira expressar-se, independentemente de seus dotes artísticos.

Visando dar conta dos objetivos iniciais, demarcamos alguns aspectos que nos auxiliaram para a melhor condução da pesquisa. Buscamos demonstrar alguns avanços e conquistas das mulheres, resultantes do processo interventivo. Foram eles: o grupo vacilante no início tornou-se participante e ativo; o corpo como dimensão para a produção do conhecimento de si e a expressão deste saber na escrita; o reconhecimento cultural e histórico do local onde foi realizada a pesquisa. Com relação ao primeiro aspecto, merece destaque a disponibilidade do grupo em aceitar a proposta, tendo em vista o perfil das educandas relatado pela educadora no início desse processo. As mulheres foram apresentadas com características que, segundo Neli Nunes, poderia restringir ou comprometer o desenvolvimento dos trabalhos. Quanto a isso observamos avanços consideráveis. Dentre essas características que foram reveladas, e no processo superadas, estão a faixa etária e a dificuldade em participar de atividades que envolvessem recursos didáticos diferenciados, ou ainda atividades que envolvessem gêneros literários como a música, poesia, reportagens como proposta para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Portanto, a aceitação de uma proposta que necessariamente envolveria a movimentação corporal, que foi realizada, provocou em todos os que participaram da experiência um aprofundamento reflexivo sobre o quanto os preconceitos ou o medo da mudança de atitude podem nos imobilizar e interferir nas nossas ações, e quais as consequências no curto e no longo prazo.

Adentrando na reflexão sobre o corpo como dimensão para o conhecimento e o reconhecimento cultural e histórico, destaca-se a compreensão deste corpo como parte de uma construção coletiva e social. Tal compreensão deve ser buscada intencionalmente para que as pessoas possam exercer sua capacidade de intervenção no mundo. Partindo deste princípio, precisamos, antes de tudo, perceber o mundo em que vivemos de forma crítica, seu contexto, sua identidade, seu papel, para que sejamos capazes de agir e intervir no seu contexto, na nossa comunidade e no mundo.

Vimos que, por se tratar de uma poética política, crítica e questionadora, que aborda desde situações do cotidiano até os problemas contemporâneos da sociedade, o Teatro do Oprimido se aproxima e contribui para agilizar a compreensão da pedagogia freiriana,

alfabetização crítica e libertadora, uma vez que aplicada na alfabetização de adultos reconhece e estimula o potencial criador das(os) educandas(os).

Com relação às educandas, tratava-se de um grupo de mulheres com grande dificuldade de perceber seu corpo como extensão e meio facilitador de descobertas de sua cultura e que, a partir dos jogos e exercícios do TO, puderam sentir e perceber que as sensações e sentimentos podem ser incorporados no processo da leitura e da escrita como ferramenta para uma alfabetização crítica.

A mudança de comportamento do grupo em relação ao corpo e aos demais sentidos foi possível porque houve adaptação às possibilidades físicas das educandas, bem como a articulação entre corpo e aprendizagens, ou seja, a aproximação entre a teoria e a prática. O Teatro do Oprimido é, portanto, um meio de educação porque traz consigo grande carga das experiências populares, e desse modo toca na realidade das(os) educanda(os), possibilitando transformar suas condições existenciais opressivas.

Para refletirmos sobre o local onde se deu a pesquisa, podemos observar que os espaços alfabetizadores, estando propícios para a prática educativa do desenvolvimento do Círculo de Cultura, fazem com que o conhecimento de todas(os) seja compartilhado, comungado. Freire (2013, p. 30) abre espaço ao novo conhecimento e às novas visões: “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera o outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã”.

Na construção coletiva do processo de pesquisa interventiva que aconteceu no salão de uma Igreja Católica que homenageia o arcebispo Oscar Romero, por si só seria um fato de extrema relevância porque a ela se aplica significados históricos, que influenciaram diversos movimentos sociais, permitindo um posicionamento pelos menos favorecidos ou por ainda os de pouca cultura.

Nesse contexto, os dados históricos nos fizeram compreender que as vivências, assim como o cotidiano, estão impregnadas de significados e que estes se dão muitas vezes de forma autoritária; todavia possibilitar vivências em que cada sujeito compreenda os fatos de forma consciente e crítica contribuirá para um mundo mais justo e igualitário.

Considerando o “ser mais” na perspectiva da educação libertadora de Freire (1987), esta pesquisa interventiva proporcionou que esse grupo de mulheres experimentasse, por meio de uma linguagem teatral, o conhecimento e o reconhecimento do corpo como uma dimensão fundamental dentro do processo de aquisição da leitura e da escrita.

Nesse contexto, os conteúdos desenvolvidos emergiam a partir dos conhecimentos prévios e da realidade dos sujeitos, elementos que possibilitaram uma intervenção que

resultou na mudança de comportamentos das Marias e novas atitudes diante de si e do seu entorno.

Considerando o êxito da pesquisa interventiva, por meio dos jogos e exercícios no âmbito do Teatro do Oprimido, os depoimentos dados pelas educandas envolvidas na intervenção e, também, pelas avaliações realizadas pelas participantes, avaliações que excederam minhas expectativas, pude observar que as técnicas do Teatro do Oprimido contribuíram em especial para o reconhecimento do corpo enquanto parte fundamental no processo de compreensão das relações entre os seres humanos e está intrinsecamente ligado com o modo de ser e estar e de ler o mundo, como se vê e se aprende nas obras de Paulo Freire .

## REFERÊNCIAS

- ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- \_\_\_\_\_. Uma experiência de teatro popular no Peru. In: \_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 126.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- \_\_\_\_\_. **O que é método Paulo Freire**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.
- CAMPOS, Cláudia de Arruda. **Zumbi, Tiradentes** (e outras histórias contadas pelo Teatro de Arena de São Paulo). São Paulo: Perspectiva, 1988.
- COUTO, Sônia. Breve histórico da implantação do MOVA-Osasco. In: INSTITUTO PAULO FREIRE. **MOVA: construção da identidade do MOVA-Osasco**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. v. 2.
- DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**: 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. (Dizer a Palavra).
- \_\_\_\_\_; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: Teoria e Prática em educação popular**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- GADOTTI, Moacir (Org.). **Programa MOVA-SP: proposta, princípios políticos e procedimentos metodológicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000.
- GOHN, Gloria Maria. **Educação Não Formal e Cultura Popular**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Informações**. Disponível em: <www.ibge.gov.br>. Acesso em: 28 jul. 2012.

LANDGRAF, Flávia L.; PRETURLAN, Renata B. Leitura de mundo na perspectiva freiriana: desafios contemporâneos da educação popular. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (Org.). **Educação popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 77.

LAROSSA, B. Jorge. **Texto-subsídios ao trabalho pedagógico das unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas**. Campinas: FUMEC, 2002.

OLIVEIRA, Eni L. de et al. Criação dos Conselhos de Gestão Compartilhada. In: FAVARÃO, Maria J. (Org.). **Educação cidadã em Osasco: avanços e desafios**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. p. 49-59.

SANTOS, Eliseu M. dos; SANTOS, João R. A. dos.; BASSI, Marcos E. Programa MOVA-SP, Parceria entre Estado e Movimento Popular. In: GADOTTI, Moacir (Org.). **Programa MOVA-SP: proposta, princípios políticos e procedimentos metodológicos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2000. p. 28-30.

SANTOS NETO, Elydio dos. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2009.

SCATOLINI, Roberta. **Um estudo de corporeidade de educadores: uma experiência com o Teatro do Oprimido**. 2012. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

VIANA, Waldimir Rodrigues. **Teatro do Oprimido: implicações metodológicas para a educação de adultos**. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

VIEIRA, Clarisse Maria. História, memória e experiência: a trajetória de Vera e José Carlos Barreto na educação de jovens e adultos. **Inter-Ação: Revista da Faculdade de Educação da UFG**, v. 32, n. 2, p. 217-241, jul./dez. 2007.

## **ANEXO A – Relatos da educadora Neli Nunes**

### **Relato da educadora Neli Nunes sobre sua experiência com o Teatro do Oprimido**

Eu conheci os jogos do Teatro do Oprimido a partir de uma formação pedagógica. A primeira coisa que me marcou mais foi tirar os sapatos para andar no palco, sentir o tablado do teatro. Aí, depois que nós andamos de olhos fechados e descalços, fomos tranquilas porque tinham uma corrente formada pelas formadoras para que ficássemos tranquilas em relação a não cair, tropeçar. E, a partir daí, foram uma sequência de exercícios que mexeram dentro de mim... trabalharam o meu interior eu fui trabalhando interiormente as minhas emoções. Eu descobri que era uma pessoa resistente porque eu punha resistência em cada atividade, porque havia uma debilidade em mim, porque eu não queria fazer, porque eu não queria me expor. Por exemplo, o mais forte foi o exercício do espelho, porque o espelho eu tive que ficar de frente com uma pessoa e fazer um movimento pra outra fazer. Foi aí que descobri que tinha vergonha. Teve uma das situações que a minha dupla criou que era passar batom, olhando olhos nos olhos, fazendo a mesma coisa. Nossa, fiquei muito envergonhada. Outras situações eu fugia com o olhar... foi difícil. Mesmo resistindo, eu fui me deixando e aos poucos encarei o olhar e comecei também a propor novos movimentos e isso ajudou a contribuir pra mim mesmo. Foi um desafio. Eu tinha que me despir e mostrar. Quando eu saí de lá eu percebi que houve uma soltura e até hoje eu não esqueci. No início eu achei que era um besteirinho, uma coisa sem importância. Daí e no desenvolvimento do exercício eu fui compreendendo embora resistindo. Mas o resultado final foi a sensação de soltura, como educadora, contribuiu muito e que, como os alunos, me sentia presa e a partir dos exercícios passei a me soltar. Não faço essas atividades porque não tenho essa experiência e formação para fazer isso com alunos. Nós só temos formação pedagógica. No meu curso de Pedagogia nunca tive aula desse jeito, pra mexer o corpo de arte em geral. A primeira vez foi com você quando entrei no MOVA e participei da oficina do TO. Lembro que nesse dia você disse que ia trabalhar a gente, o corpo, as emoções, as sensações e sentimentos. Embora tenha sentido medo, como já falei, mas achei importante porque pensei que poderia ajudar a mim e também para fazer com os alunos. Mas não me sinto à vontade e nem preparada para fazer com eles. Acho que tinha que ter mais vezes esse tipo de formação para que eu pudesse me sentir mais segura, assim como você fez com a gente. Por isso eu acho que vai ser muito bom para aquelas mulheres terem essa oportunidade para que elas possam se soltar. Não vai ser fácil, como já te falei, mas pelo menos elas vão ter a chance de aprender e sentir como eu senti, tanto na parte emocional e

também de poder mexer o corpo. Por isso eu acho que você vai ser importante para aquelas mulheres. Porque pra levar alguma coisa pra elas você tem que ter passado e ter segurança e eu passei por essa experiência, sei que é bom. Eu me lembro de andar de várias formas – pé pra dentro, pé pra fora, de costas – e eu lembro que a sequência desses movimentos foram me soltando. O jogo do espelho foi o mais difícil. Olhar nos olhos da outra pessoa, repetir movimentos criados por outra pessoa. Eu descobri que era tímida. Gostei de trabalhar dessa forma, porém eu descobri e entendi que preciso trabalhar não só a técnica mas o interior. Por isso que gostei. Então, entendi que no meu interior tinha um monte de medos e mexeu com a caixa preta que tinha dentro de mim. Depois percebi que foi bom. Porque era pesado aliviou... Eu me denunciei, eu me despi. Tirar o sapato, a meia... Pensava: “nossa será que tenho chulé”. Sabe eu me preocupava com coisas que parecia que as outras pessoas não se preocupavam, mas, depois, começamos a andar e respirar pelo espaço. As orientações que você dava de perceber as pessoas que passavam por a gente, de sentir o cheiro, o chão, perceber como estava o corpo, foram me soltando e me sentir colocando um monte de coisa pra fora, os medos, a vergonha. Foi muito bom... muito bom.

### **O anúncio da pesquisadora no núcleo**

Eu já falei um pouco como seria a pesquisa. Pedi que elas participassem indo todos os dias que você estivesse. Disse que já fiz o que elas iam fazer e que foi muito bom pra mim. Me ajudou a conhecer melhor e até perder a timidez que tinha. Elas ficaram curiosas e prometeram que iam participar e ajudar da melhor maneira possível. Agora é esperar pra ver. É como te falei. É um grupo difícil, de senhoras, a maioria evangélicas que nunca tiveram oportunidade de mexer com o seu interior. Aproveitei e falei que você é uma pessoa que tem sotaque como as delas porque você é nordestina; porém fala muito bem, tem uma postura de colocação de palavras que se faz entender. O português de forma correta e que a gente entende bem... eu conheço e que fui trabalhada por ela e não levaria qualquer pessoa sem saber quem é. Eles têm credibilidade no professor e eles acreditam em porque é o professor que está falando e assim elas estão aguardando. Eu sou uma educadora que tenho meus alunos como tesouros e acho que é por isso que eles confiam em mim. Eles me conhecem e sabem que tudo que faço é para melhoria deles. A maioria dos alunos dos meus dois núcleos é nordestina e eu falo sempre que não é porque eles têm sotaque que têm que falar errado. E acho que alfabetizar dessa forma divertida e com jogos vai ajudar a essas mulheres a se libertar da vergonha e também do medo de usar outras coisas para aprender a ler e a escrever.

### **Avaliação da educadora em relação ao desenvolvimento da pesquisa**

Olha, Fran, eu não esperava que isso fosse dar certo. Foi surpreendente. Elas agora aceitam fazer atividades diferenciadas, quando peço pra fazer trabalho em grupo. Mudaram completamente aquele jeito fechado. A Eduarda, pra mim, foi a que mais me surpreendeu porque ela dormia na sala, não queria fazer nada que era diferente, levantar então nem se fala e, depois, mudaram completamente.

Nossa, eu vou falar a verdade. Quando você me procurou pra fazer a pesquisa junto comigo pensei: “coitada da Fran, ela não vai conseguir”. Por isso que te ofereci o outro núcleo porque lá são homens e eles são mais abertos, mais novos, achava que com eles ia ser muito melhor. Mas para minha surpresa você foi devagarzinho com paciência sem forçar elas. Dizendo que se não tivessem gostando podiam falar e até desistir de participar das atividades. E quando era o dia de você ir elas já ficavam curiosas pra saber o que você ia fazer. Eu não acreditava que elas iam ficar até o final. Mas ficaram e queriam até que você continuasse. Agora, tudo que eu levo – tinta, giz de cera, dinâmicas, música – elas aceitam tudo e se divertem. Realmente, vou dizer o que te disse antes. Eu sou outra, consegui aprender muita coisa, mexeu com a caixa preta que tinha dentro de mim e foi bom. Agora estou levando e tendo coragem de fazer alguns jogos com a outra turma, me sinto mais segura. Não faço todos os jogos, mas a maioria tenho feito e eles gostam demais. Falam que aprendem e nem percebem o tempo passar. Valeu muito a pena e se um dia você precisar fazer de novo pode me procurar que aceito.

## ANEXO B – Planejamento das intervenções

### I

#### **Planejamento dia 02/05/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Tema: Educação Popular

#### **Objetivo**

Socialização e apresentação do grupo e da pesquisadora

Refletir sobre a concepção da palavra POPULAR

Formar palavras/frases a partir da desconstrução da palavra POPULAR

#### **Desenvolvimento**

##### ***Jogo “Batizado Mineiro”***

Em círculo, o grupo vai falar o seu nome com um gesto que represente uma qualidade ou uma característica sua. Em seguida, problematizar se os nomes próprios são populares e porque acham que são? Após a discussão, fazer o mesmo jogo com a palavra POPULAR, na qual terão que pensar em movimentos corporais que comecem com a letra “P”.

Enquanto o grupo fala, a educadora registra no quadro as palavras, para posteriormente garantir a leitura e a escrita no caderno. Antes da escrita no caderno, cada educanda irá identificar o seu nome na lousa com as palavras criadas e suas características.

**Palavras:** patinar, pedalar, pensar, participar, papo (qual o movimento no corpo que representa o papo), pelo, pulo, pupila, pele, pipa. Pedir que a cada palavra criem-se movimentos corporais.

#### **Avaliação**

Ao final pedir que as educandas escrevam uma característica/adjetivo representado no início do jogo.

Pedir que as educandas comentem sobre a aula: Gostaram? O que acharam? Do que mais gostaram? Do que menos gostaram? Por quê? Etc.

## II

### **Planejamento dia 09/05/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Tema: Educação Popular

### **Objetivo**

Conhecer situações vivenciadas de opressão do grupo por meio de imagens corporais no contexto da migração para São Paulo.

### **Desenvolvimento**

#### ***Jogo “Ilustrar um tema com o próprio corpo”***

Tendo como base a história de vida de Luiz Gonzaga e a composição da música Asa Branca, individualmente deverão formar uma imagem corporal que represente uma situação que considerem ter sido opressora quando chegaram a São Paulo. Pedir que o grupo fale sobre quais foram as sensações, sentimentos e emoções durante o resgate desse momento.

Em seguida, pedir que o grupo relate uma situação de constrangimento vivenciada no contexto da grande metrópole. Após os relatos, orientar o grupo a escolher uma situação que consideraram mais significativa ou impactante para ser construída uma “cena”, nos moldes de uma peça de teatro, ou seja, personagens, falas e adereços, seguida de representação.

### **Avaliação**

Registro de uma “cena” que elas elegerem como a mais significativa.

Representação da situação.

## III

### **Planejamento dia 13/05/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Tema: Educação Popular

## **Objetivo**

Ler e discutir o texto construído coletivamente.

Representar a situação escolhida por meio da dramatização

## **Desenvolvimento**

### ***“A imagem múltipla do outro”***

Em dupla, um será o escultor e outro a escultura, portanto a escultura ficará como uma massa de modelar obedecendo ao seu escultor. Após o escultor experimentar várias possibilidades, escolherá a melhor escultura e deixará a escultura e sairá do “palco”. Os escultores são convidados a retornarem e observar as diferentes esculturas e fazer leituras do que cada uma representa. Em seguida, pedirá que um por vez pegue sua escultura e forme uma imagem coletiva, em seguida pede que as pessoas passem por entre as esculturas observando e destacando o que mais chama a atenção desta imagem. Após as observações quem era escultura passa a ser o escultor e fazem o mesmo processo de construção e observação.

### ***“Teatro-Fórum”***

Após esse jogo retomaremos a atividade com a leitura da “cena” construída. Seguida da representação da situação tal como foi descrita. Logo após, esta representação se dará de acordo com a reconstrução da situação/cena escrita. Refletir com o grupo sobre os aspectos que lhes foram mais importantes e se poderiam ter outro desfecho do que o descrito no relato.

## **Avaliação**

Pedir que o grupo registre como se sentiram representando e como melhor se sentiram: se quando eram o escultor ou escultura e porquê.

## **IV**

### **Planejamento dia 20/05/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Tema: Educação Popular

## **Objetivo**

Estimular a percepção dos sentidos (tato, audição) a partir da música “Asa Branca” de Luiz Gonzaga

## **Desenvolvimento**

### ***“Floresta de Sons”***

Em duplas irão encontrar um som em comum. Em seguida, separa-se a dupla na qual uma delas terá que ficar de olhos fechados enquanto a outra emite um som. A pessoa que estiver de olho fechado terá que encontrar a sua dupla por meio do som. Em seguida, serão apresentados os três primeiros refrãos da música “Asa Branca” por meio de um quebra-cabeça.

Quando olhei a terra ardendo  
Com a fogueira de São João  
Eu perguntei a Deus do céu, ai  
Porque tamanha judiação  
Eu perguntei a Deus do céu, ai  
Porque tamanha judiação  
Que braseiro, que fornalha  
Nem um pé de plantação  
Por falta d'água perdi meu gado  
Morreu de sede meu alazão  
Por farta d'água perdi meu gado  
Morreu de sede meu alazão  
Até mesmo a asa branca  
Bateu asas do sertão  
Então eu disse, adeus Rosinha  
Guarda contigo meu coração

Após, cantamos em forma de ciranda, experimentando vários sons a partir do corpo. Ex. batendo os pés no chão, batendo palmas, murmurando, entre outros. O grupo coletivamente irá montar o quebra-cabeça. Ao término desse momento, o grupo deverá copiar e ler os versos no caderno como forma de registro. Por fim, o grupo irá retomar a ciranda e o jogo a partir da melodia da música.

**Avaliação:** Pedir que o grupo registre a parte da música que mais gostou.

## **V**

### **Planejamento dia 27/05/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Tema: Educação Popular

### **Objetivo**

Refletir a partir da leitura de imagens o contexto da música Asa Branca de Luiz Gonzaga.

## **Desenvolvimento**

### ***“Jogo das profissões”***

Em dupla serão entregues papéis com algumas profissões do Nordeste. A partir destas, o grupo terá que criar movimentos e características que os identifiquem dentro destas profissões: catadora de algodão, lavadeira, agricultora, tirador de leite, vaqueiro, rendeira e dona de casa.

Em seguida, pedir que o grupo procure o parceiro com quem mais se identifica a partir dos movimentos/características.

Após este momento serão entregues os versos finais do quebra-cabeça da música Asa Branca, de forma a completar a música.

Hoje longe, muitas léguas  
 Numa triste solidão  
 Espero a chuva cair de novo  
 Pra mim voltar pro meu sertão  
 Espero a chuva cair de novo  
 Pra mim voltar pro meu sertão  
 Quando o verde dos teus olhos  
 Se espalhar na prantação  
 Eu te asseguro não chore não, viu  
 Que eu voltarei, viu  
 Meu coração  
 Eu te asseguro não chore não, viu  
 Que eu voltarei, viu  
 Meu coração

Em seguida, expor imagens de Sebastião Salgado para que, a partir destas, as educandas possam relacionar com a música Asa Brancas.

## **Avaliação**

Pedir que o grupo registre a profissão que desempenha e semelhanças entre a música “Asa Branca” com o sertão no qual elas viveram maior parte de suas vidas.

## **VI**

### **Planejamento dia 03/06/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Tema: Educação Popular

### **Objetivo**

Desconstruir e construir palavras a partir das profissões do Nordeste.

### **Desenvolvimento**

#### ***“Interrogatório”***

Em duplas, um entrevista o outro, sistematiza as informações colhidas, para em seguida apresentar o entrevistado ao grupo.

Questões para entrevista: O que você gosta de fazer nas horas vagas? Qual sua comida predileta? Qual a sua profissão?

Seguida deste momento iremos relembrar as profissões que o grupo desempenha e que escreveram no encontro anterior. Serão entregues quebra-cabeças com as sílabas para em grupo formar o nome das profissões. Após este momento, o grupo deverá formar outras palavras. Pedir que o grupo registre e leia individualmente seu registro.

### **Avaliação**

Pedir que individualmente escolha uma palavra que construiu e registre.

## **VII**

### **Planejamento dia 10/06/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Total de educandas: 07

Tema: Educação Popular

### **Objetivo**

Trabalhar as cores primária e secundária com base na concepção da Educação Popular.

### **Desenvolvimento**

#### ***“Homenagem a Magritte – Esta garrafa não é uma garrafa”***

O orientador pede que o grupo fique em círculo e passa a colocar objetos no meio deste círculo. Pede que os participantes passem a dar significados diferentes a esses objetos,

podendo ainda fazer ações e movimentos com estes. Ex.: Uma caneta pode ser um batom, um celular, um chocolate etc..

Dando continuidade, será entregue uma folha de sulfite a cada educanda orientando-as para que, individualmente, construam um objeto/imagem que corresponda à música Asa Branca, de Luiz Gonzaga. Em seguida, cada um irá socializar o objeto construído, seguido de exposição e construção de uma história coletiva. A história será escrita no quadro para que todas possam copiar e ler no caderno.

Por fim, pedir que o grupo experimente as misturas de cores pintando os objetos construídos e tragam suas reflexões a partir das atividades realizadas.

### **Avaliação**

Pedir que individualmente registrem e reflitam sobre as seguintes questões:

Qual o nome do objeto que você construiu?

Qual o significado do objeto construído?

## **VIII**

### **Planejamento dia 17/06/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Total de educandas: 07

Tema: Educação Popular

### **Objetivo**

Reconhecer sua história a partir do bairro onde moram.

### **Desenvolvimento**

#### ***“Completar a imagem”***

Caminhando pelo espaço, olhando-se, formam duplas com quem está mais próximo. Olham-se, cumprimentam-se formalmente (aperto de mão). Um sai e o outro congela. Depois, o primeiro retorna e forma outra imagem a partir do cumprimento e assim sucessivamente, sempre alternando: um congela, outro sai e faz outra imagem etc...

Em seguida, pedir que as educandas relatem sobre as imagens do bairro onde vivem. Trazendo as que agradam e as que desagradam. Em seguida a este momento, que escrevam palavras em relação a estas lembranças.

A partir das palavras construídas, pedir que o grupo construa um registro por meio de um poema acróstico, rima de acordo com a escolha do grupo.

### **Avaliação**

Pedir que individualmente escrevam e representem a imagem que mais se aproxima quando pensam no bairro onde moram. Construção coletiva de um acróstico a partir do nome do bairro.

## **IX**

### **Planejamento dia 23/06/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Total de educandas: 07

Tema: Educação Popular/Direitos Humanos

### **Objetivo**

Retomar a leitura do 1º artigo da Declaração dos Direitos Humanos

Refletir sobre a declaração dos direitos humanos a partir de situações vivenciadas pelo grupo.

### **Desenvolvimento**

#### ***“Teatro-Fórum”***

Iniciar a discussão a partir da Declaração dos Direitos Humanos de acordo com o que trabalhado anteriormente. O artigo 1º será escrito na lousa para que todas possam ler e copiar. Dando continuidade, pedir que o grupo relate alguma situação em que sentiram que seus direitos foram negados ou violados. Em seguida, escolher uma situação para ser escrita e lida nos moldes de uma peça de teatro. Seguida da representação e do debate.

### **Avaliação**

Relate e escreva o que mais lhe chamou a atenção na situação representada. Qual o direito que você entende como o mais significativo e que está na Declaração dos Direitos Humanos?

## X

### **Planejamento dia 27/06/2013**

Núcleo: Oscar Romero

Horário: 18h às 21h

Total de educandas: 07

Tema: Educação Popular/Direitos Humanos

### **Objetivo**

Retomar os registros realizados a partir da discussão sobre a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Avaliar a pesquisa interventiva

### **Desenvolvimento**

#### ***Jogo “serpente de vidro”***

O grupo será orientado a formar uma fila em ordem crescente de acordo com o dia de nascimento. Atentando-se para a textura por meio do toque no cabelo e nos ombros da colega que estiver na frente.

Em seguida, terão os olhos vendados e a fila será desfeita pelo espaço. O grupo terá que formar novamente a fila de olhos vendados.

Significado: nas sociedades ameríndias, a serpente de vidro era o símbolo da cultura. Quando chegaram os espanhóis e destruíram as sociedades, a serpente foi quebrada. Acreditam que os “pedaços” poderão se juntar novamente, recriando a cultura.

Dando continuidade serão distribuídos papéis com espaços em branco igual à quantidade de letras da palavra registrada individualmente pelas educandas no encontro anterior em relação à Declaração Universal dos Direitos Humanos. Estas deverão ser preenchidas e lidas. Para realização e registro iremos inserir o “jogo da forca”, no qual cada educanda dirá uma letra para que a palavra seja preenchida. A qualquer momento que souberem a palavra completa o jogo será finalizado.

### **Avaliação**

As educandas irão refletir, registrar e ler sobre a contribuição das intervenções para a leitura e a escrita.

## ANEXO C – Termo de consentimento livre e esclarecido relativo à pesquisa

### UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO *Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão e Práticas Educacionais*

#### Termo de consentimento livre e esclarecido relativo à pesquisa

TEATRO DO OPRIMIDO NO MOVA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA A  
AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DOS(AS) EDUCANDOS(AS)

Prezado(a) professor(a) alfabetizador(a)

O objetivo da pesquisa é possibilitar intervenções na sistematização do processo formativo proposto pelo MEC e aplicados aos professores da Rede Municipal de São Paulo, e talvez outras redes a exemplo desta, com vistas a otimizar seu alcance dentre os professores participantes e torná-la mais eficiente e eficaz quanto aos objetivos que se propõe.

Nesse sentido, as atividades e questionário que se apresentam é o instrumento diagnóstico por meio do qual se pretende analisar a aplicabilidade da proposta formativa sugerida nos documentos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), relativa às temáticas de alfabetização, em contraponto com as especificidades das atividades dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, no que concerne ao perfil e às necessidades formativas apontadas por estes.

Esclarece-se que há ainda planos de acompanhar tais impressões ao longo do processo formativo (previsto para junho) e ao final deste (previsto para dezembro deste ano).

A aplicação do questionário diagnóstico será realizada por Francisca Maria dos Santos, RG 36.461.258-7, aluna do *Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais da Universidade Nove de Julho*, sob a orientação da Professora Doutora Francisca Eleodora Santos Severino, RG 4.357.170-0.

Inicialmente, as atividades artísticas das quais você irá participar serão realizadas por mim, com auxílio dos orientadores de estudo dos grupos escolhidos para a observação, registro fotográfico e acompanhamento das aulas. As atividades serão grupais e as dúvidas poderão ser esclarecidas pela pesquisadora que estará no local, disponível para esse fim.

Os dados obtidos não serão individualizados, mantendo-se em sigilo a identidade de cada um dos participantes. A participação das alunas é livre e voluntária, podendo abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem que isso implique em qualquer dano, custo ou penalização do entrevistado.

Em caso de dúvida ou necessidade de esclarecimento adicional, a pesquisadora Francisca Maria dos Santos poderá ser contatada pelo telefone celular (11) 983874258.

Contando com sua valiosa colaboração, agradeço sua compreensão.

#### AUTORIZAÇÃO

**Após ter sido informado(a) sobre as características da pesquisa preliminar**

TEATRO DO OPRIMIDO NO MOVA: POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA A  
AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA DOS(AS) EDUCANDOS(AS)

**ACEITO** participar da pesquisa.

Em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2013.

Nome e assinatura do(a) entrevistado(a)