

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

LÚCIO DE CASTRO FÁBIS

**RODAS DE CONVERSA NO PROJETO “VIVÊNCIAS EM
ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER”: SISTEMATIZAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS EDUCATIVOS**

SÃO CARLOS

2019



Figura 1 - Roda de cadeiras no VADL -(03/07/2018)

“Uma fotografia é uma forma de pescar as pessoas...” (ALEIXO, 2018, p. 39)



Figura 2 - Roda de conversa do VADL -(03/07/2018)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS**

LÚCIO DE CASTRO FÁBIS

**RODAS DE CONVERSA NO PROJETO “VIVÊNCIAS EM
ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER”: SISTEMATIZAÇÃO DE
EXPERIÊNCIAS E PROCESSOS EDUCATIVOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos - na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior.

São Carlos

2019

Fábis, Lúcio de Castro

Rodas de Conversa no Projeto "Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer": sistematização de experiências e processos educativos / Lúcio de Castro Fábis. -- 2019.

163 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Luiz Gonçalves Junior

Banca examinadora: Jarina Rodrigues Fernandes, Fábio Ricardo Mizuno Lemos

Bibliografia

I. Rodas de Conversa. 2. Processos Educativos. 3. Dialogicidade. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

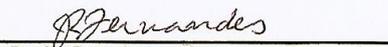
Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Lucio de Castro Fabis, realizada em 08/02/2019:



Prof. Dr. Luiz Gonçalves Junior
UFSCar



Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno Lemos
UFSP



Profá. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

*às/aos que acreditam
na educação cotidiana e no diálogo
como ser e estar no mundo,
para um mundo melhor;*

*e aos que são minhas inspirações,
exemplos e companhias neste caminho,
Lívia, Pedrito e Sueli.*

AGRADECIMENTOS

À minha família de sangue, fundação da minha vida:

Minha mãe, Sueli, que sempre me ensinou, ensina, inspirou e inspira a solidariedade, a compaixão, a resiliência, o valor e cuidado da família e o gosto pela cultura;

Meu pai, Pedrito, que sempre me ensinou, ensina, inspirou e inspira o valor e a beleza do simples, do abraço, o compromisso, a importância e cuidado da família, o pensar certo, a criticidade e a argumentação;

Meu irmão, Fábio, que sempre me ensinou, ensina, inspirou e inspira a convivência, a companhia, a contenção, a perseverança, a seriedade e a objetividade.

À minha família escolhida:

Minha companheira, Lívia, amor da minha vida, que me ensinou, ensina, inspirou e inspira o próprio amor, a confiança em mim e em nós, a paciência, a reciprocidade, o compromisso, a utopia, o viver bem e a ser uma pessoa cada vez melhor. Além de nossas duas crias, Lupita e Julieta, cães que nos ensinam e inspiram o valor da companhia e do cuidado;

Meus amigos e minhas amigas da primeira graduação, Israel, Gilson, Ricardo, Thaís Leonardo e Olívia, companheiros/as até hoje de amadurecimento pessoal, social e intelectual;

Meus amigos e minhas amigas da segunda graduação: Anderson, Vinícius, Ayodele e Mariama.

Meus amigos e minhas amigas do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL) e do Núcleo de Estudos em Fenomenologia e Educação Física (NEFEF), Gilmar (vulgo Siri), Nathan, Murilo, Bia, Aline, Spina, Maurício (vulgo Gorpo), Conrado e Gustavo, companheiros/as e inspirações até hoje de amadurecimento pessoal, social (entenda-se “garapa” ou “suico”), intelectual, acadêmico e profissional, que tornam esse caminho mais alvissareiro!

Aos/às professores/as que me ensinaram, ensinam, inspiraram e inspiram:

Da educação básica, Alexandra (de Português) e Ronaldo (de Matemática), pelo carisma, entusiasmo, qualidade e carinho comigo;

Da primeira graduação, Glauco e Osmar, pela qualidade, confiança e amizade;

Do primeiro trabalho docente, Anselmo e Rosimara (coordenador do Curso Pré-Vestibular da UFSCar e coordenadora da EJA da UFSCar, respectivamente);

Da segunda graduação, Roseli Mello - pelo compromisso e por Freire, Antônio Zuin - pela filosofia, literatura e cinema, Ronaldo - pelo engajamento, Maria Walburga - pela cultura e alegria, Cleonice - pela Educação Infantil;

Da primeira participação em pesquisa, Roseli Mello, Anselmo, Flávia, Adrianas, Juliana e Daniela, pela confiança, experiências e trocas.

Aos adolescentes e às crianças com as quais compartilhei e compartilho as aulas de Educação Física, que me ensinaram e ensinam a rever-me e rever a vida todos os dias, com seus olhares, gestos, alegrias e tristezas singulares, autênticos e intensos.

Desta pesquisa:

À UFSCar, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, e à linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos;

Ao VADL e à Associação Desportiva do Sindicato dos Metalúrgicos (ADESM), e todos/as seus/suas funcionários/as, educadores/as e participantes, pelos anos e/de trabalhos juntos.

Ao meu orientador, Luiz, pela confiança, oportunidades, qualidade e amizade.

À banca de qualificação e defesa, Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes e Prof. Dr. Fábio Ricardo Mizuno, pelo cuidado e qualidade das correções, sugestões, arguições e demais contribuições.

RESUMO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Práticas Sociais e Processo Educativos, pautado nos referenciais das Epistemologias do Sul, em especial perante a práxis, a *dialogicidade*, a humanização, a fenomenologia, a cultura popular, a *ecologia de saberes* a alteridade, a libertação e o lazer. Tem como objetivo central identificar, descrever e compreender os processos educativos que emergem das Rodas de Conversa no contexto do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL), a partir da Sistematização de Experiências. Metodologia cunhada no seio da educação popular latino-americana, que preconiza a construção de conhecimentos advindos da prática em seu contexto, consonante, portanto, aos referenciais supracitados. Pretende, nesse sentido, contribuir para a construção e reconstrução teórico-prática, coletivamente, destas Rodas de Conversa, tendo como eixo a *dialogicidade*, apre(e)ndendo o valor formativo, educativo e social, bem como especificidades desta experiência, passíveis de replicações noutros espaços e contextos. Tem análise de inspiração na fenomenologia, em busca intencional da essência do fenômeno vivenciado, a partir de registros construídos coletivamente, principalmente por meio de diários de campo, apoiados por gravações de voz e vídeo. Desta feita, emergiram as categorias temáticas: A) “Alguém sabe qual a cor da pele de Deus?”: alteridade e diversidade, perfazendo processos educativos relativos ao desenvolvimento da alteridade a partir do contato com a diversidade, pela troca de experiências e conhecimentos nas/das rodas, contribuindo para “estarmos superando” preconceitos e ampliando compreensões e leituras de mundo; e B) “A beleza dos combinados é que não personificam”: participação e cooperação, perante processos educativos referentes à *co-laboração* nas “com-vivências”, construídas coletiva e continuamente por meio de planejamentos, reflexões e avaliações e auto-avaliações das atividades e atitudes, inclusive em relação aos procedimentos da presente pesquisa, em roda, no sentido de desenvolver a autonomia e o protagonismo de sujeitos, bem como a busca incessante pela coerência. Ao final, projeções de continuidades e comunicações para contribuir com a própria experiência sistematizada, com a construção e valorização dos saberes da prática, como fonte de conhecimento científico, e da própria sistematização, em relação à práxis de libertação, em *que-fazer* dialógico, que possa ser compartilhado, reinterpretado e reconstruído com/por outras experiências, espaços e sujeitos.

Palavras-chave: Rodas de Conversa; Processos Educativos; *dialogicidade*.

ABSTRACT

This work is inserted in the research line of Social Practices and Educational Process, lined on the referential frame of Epistemologies of the South, especially towards praxis of leisure, humanization and the “dialogicity” by Paulo Freire. Has as its central objective, identify, describe and comprehend the educative process that arising from the conversation circles in the context of the extension project “Living In Diversified Leisure Activities” (VADL) with children and teenagers. Based on the Experiences Systematization, methodology designed within the Latin American popular education. Intend, in this sense, to contribute for a construction and reconstruction collective practical-theoretic of these conversation circles, apprehending the formative, educative and social value, and specifics of this experience, susceptible to replications in other spaces and contexts. In analysis by phenomenological inspiration, by registrations collectively constructed, mainly by field diaries, supported by voice/video recording, emerged the following thematic categories: A) “Somebody knows the colour of the skin of God?”: alterity and diversity, adding to educational process related to the development of alterity by the contact with the diversity, the exchange of experiences and backgrounds on/by the circles, contributing to “being getting” trough prejudices and expanding comprehensions and world readings; and B) “The beauty of the combinations is that do not personify ”: participation and cooperation, in the face of educational processes related to “co-laboring” in the experiences, constructed collectively and continuously through planning, reflections and evaluations and self-evaluations of activities and attitudes, including in relation to the procedures of the present research, in order to develop the autonomy and the protagonism of subjects, as well as the incessant search for coherence. In the end, projections of continuities and communications to contribute with the systematized experience itself, with the construction and valorization of the knowledge of practice, as a source of scientific knowledge, and of the systematization itself, in relation to the praxis of liberation, that can be shared, reinterpreted and reconstructed with / by other experiences, spaces and subjects.

Keywords: Conversation Circles, Educative processes; dialogicity.

Lista de Figuras

Figura 1: Roda de cadeiras do VADL (03/07/2018).....	contracapa
Figura 2: Roda de conversa do VADL (03/07/2018).....	contracapa
Figura 3: Leitura dialogada de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em roda de conversa inicial do VADL (19/06/2018).....	58
Figura 4: Mímica de participante em roda de conversa inicial do VADL (21/06/2018).....	72
Figura 5: <i>Google Earth</i> em roda de conversa inicial do VADL (28/06/2018).....	81
Figura 6: Compartilhamento de estudos e leituras em roda de conversa final do VADL (02/08/2018).....	98

Lista de Quadros

Quadro 1: Matriz Nomotética.....	101
---	-----

Lista de Tabelas

Tabela 1: Artigos provenientes da pesquisa na <i>Scientific Electronic Library Online</i> (SciELO).....	44
Tabela 2: Dissertações provenientes da pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).....	45
Tabela 3: Participações por encontros.....	60

Sumário

Apresentação	13
1. Ponto de partida	16
1.1. Práticas Sociais e Processos Educativos.....	16
1.1.1. Educação, formação humana e alteridade	25
1.1.2. Conscientização, dialogicidade, humanização e libertação	30
1.1.3. Filosofia da libertação, práxis (científica e política) e lazer	35
1.2. O Projeto de Extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”	39
1.3. Rodas de Conversa	42
1.3.1 Revisão de Literatura.....	44
2. Perguntas iniciais	51
2.1. Objetivo	51
3. Reconstrução do processo vivido	56
3.1. Reconstrução da história: reinserção	56
3.2. Ordenação da informação: unidades de significado	63
3.3. Classificação da informação: matriz nomotética.....	100
4. Reflexão de fundo.....	102
A) “Qual era a cor da pele de Deus?”: alteridade e diversidade.....	103
B) “A beleza dos combinados é que não personificam”: participação e cooperação	122
5. Ponto de chegada	144
Referências	149
Anexo	155
Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa	155
Apêndices	158
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	158
Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	160

Apresentação

Este trabalho está estruturado conforme a Sistematização de Experiências proposta pelo sociólogo e educador nascido no Peru, mas naturalizado costa-riquenho, Oscar Jara-Holliday (2006), desde experiências de Educação Popular na América do Sul, enfatizando-se a análise e reflexão de práticas concretas. Esta sistematização é consonante aos princípios que embasam a linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos, na qual o presente estudo está inserido, e o projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” e suas Rodas de Conversa, como objeto desta pesquisa. Estes princípios referem-se à consolidação da construção de um ambiente, de um contexto, de um projeto, de uma pesquisa, que almejam a horizontalidade das relações, a transparência e a abertura ao diálogo, a alteridade radical, a produção de conhecimentos e cultura a partir da prática e da exterioridade, no sentido das Epistemologias do Sul (SANTOS; MENESES, 2009), comprometidos com a transformação e a justiça sociais.

Segundo o autor, esta proposta metodológica caracteriza-se como a [...] interpretação crítica de uma ou várias experiências, que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido (JARA-HOLIDAY, 2006, p.24). Ao que o educador colombiano Marco Raúl J. Mejía (2007), outro autor referência para esta metodologia, acrescenta que se trata de “[...] uma forma de investigação que pretende romper essas dicotomias sobre as quais se tem construído o conhecimento no Ocidente” (p. 2, tradução livre minha)¹, especialmente entre conhecimento científico e saber local-saber popular, trabalho manual e trabalho intelectual, entre outros, em que a pretensa “separação sujeito-objeto” pela posse de um método e uma legitimidade institucional por determinados investigadores, transforma o outro saber precisamente no que não cumpre com suas características de rigor e veracidade (MEJÍA, 2007, p. 2, tradução livre minha).

Portanto, Oscar Jara-Holliday (2006, p. 72-73) compõe tal Sistematização de Experiências em cinco momentos: (1) o Ponto de partida, (2) as Perguntas iniciais, (3) a Reconstrução do processo vivido; (4) a Reflexão de fundo; e (5) o Ponto de Chegada. Componentes em ordem que, segundo o autor, “[...] se posta em prática possibilitará, sem

¹ “[...] la sistematización es una forma de investigación que intenta romper esas dicotomías sobre las cuales se ha construido el conocimiento en Occidente: naturaleza-cultura, publico-privado, razón-emoción, conocimiento científico-saber local-saber popular, conocimiento natural-conocimiento social, conocimiento experto-conocimiento lego, trabajo manual-trabajo intelectual, y el pilar sobre el cual se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, el pensar estos aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional. En cambio, el otro saber sería precisamente el que no cumple con sus características de rigor y veracidade” (MEJÍA, 2007, p. 2)

dúvida, seu questionamento, modificação, enriquecimento e adaptação às condições particulares de cada um” (JARA-HOLIDAY, 2006, p.72) durante o processo. Processo que deve se dar de maneira coletiva junto aos educadoras/es e participantes, em *co-laboração*, como já apontava também o educador pernambucano Paulo Freire (2011a;2011b) em 1964, base para minha atuação como professor-pesquisador-militante e, também, para a linha de pesquisa na qual este trabalho está inserido.

O primeiro momento, chamado (1) Ponto de partida, requer a participação na experiência e seu registro, e contém os referenciais dos quais partimos para esta participação. Nesse sentido, serão apresentados, como “contexto teórico” (JARA-HOLIDAY, 2006, p. 82-83), a linha de pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos; o VADL; e suas Rodas de Conversa, as quais são complementadas por revisão de literatura acerca da temática.

A partir disto, formulo as (2) Perguntas iniciais, segundo momento da sistematização, que justificam e orientam a presente pesquisa perante seu objeto, objetivos e eixo de investigação, a partir de reflexões teórico-metodológicas que regerão os decorrentes tópicos. Passo, então, à (3) Reconstrução do processo vivido, pela recuperação histórica do trabalho de campo e coleta de dados: com a descrição de minha participação no projeto e diálogos acerca da proposta de pesquisa e de seus procedimentos; a ordenação das informações advindas dos diários de campo, em unidades de significado - com minhas compreensões - dispostas cronologicamente; e a classificação das informações pela emersão de categorias temáticas e composição da matriz nomotética, de inspiração fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Inspiração a qual, rege a análise na (4) Reflexão de fundo, em que se sintetizará e interpretará criticamente esse processo originado do coletivo, em resposta ao questionamento de por que aconteceu o que aconteceu? Para emersão dos processos educativos construtivos e constitutivos das Rodas de Conversa do VADL, que compõe as categorias temáticas: A) “Alguém sabe qual a cor da pele de Deus?”: alteridade e diversidade, e B) “A beleza dos combinados é que não personificam”: participação e cooperação.

Por fim, como último momento desta sistematização, o (5) Ponto de Chegada será composto pelas compreensões das Rodas de Conversa e dos processos educativos dela decorrentes e pelas projeções de continuidades e comunicações. Para contribuir com a própria experiência sistematizada e com a construção, valorização e compartilhamento dos saberes da prática, tendo esta como fonte de conhecimento científico, como práxis de libertação, em *que-fazer* dialógico, que possa ser compartilhado, reinterpretado e reconstruído com/por outras experiências e sujeitos.

Além de apontar as contribuições da própria Sistematização de Experiências para tanto, com a possibilidade de divulgação desta metodologia e das Rodas de Conversa em diferentes meios (reuniões do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física, cursos de capacitação para professores, estudantes e profissionais, eventos científicos, entre outros), para estimular a reflexão à respeito de ambientes, práticas e conteúdos que possibilitem a transcendência humana de maneira dialógica, igualitária e participativa com o fim de transformação social e construção de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2009), na valorização dos saberes de resistência dos/as participantes e as condições para o estabelecimento de um diálogo horizontal entre conhecimentos e experiências.

1. Ponto de partida

Minha linha

Que o dono da fala
nunca
permita que eu saia
da linha
a linha que
quanto mais torta
mais posso dizer
que é a minha

(ALEIXO, 2018, p. 185)

1.1. Práticas Sociais e Processos Educativos

Parto de trecho de leitura realizada para a disciplina curricular obrigatória do 4º período do curso de Pedagogia da UFSCar de Práticas Sociais e Processos Educativos que veio diretamente ao encontro das inquietações que me acometiam quanto ao percurso acadêmico-profissional-pessoal que vinha traçando. Como graduado em Licenciatura em Educação Física, então, graduando em Pedagogia, e professor de Educação Física em escolas de São Carlos, aborrecia-me a impressão de distanciamento contínuo entre essas esferas, acadêmica e escolar/profissional, que antes motivara minhas escolhas por elas, concomitantemente.

O ser “aberto” em que nos tornamos, a existência que in-ventamos, 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”², 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 [...] é que a educação como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...] em outras palavras e talvez reiteradamente, não é possível ser gente sem, desta ou daquela forma, se achar entranhado numa certa prática educativa. E entranhado não em termos

² Em referência à frase de François Jacob na obra *Le Courier de L’Unesco* (1991).

provisórios, mas em termos de vida inteira. O ser humano jamais para de educar-se (FREIRE, 2001, p. 12-13).

A partir dessa ampliação da compreensão de educação, pude perceber que o distanciamento entre tais esferas se dava pela própria visão reducionista e dissociada de cada uma. E mais, que não só eu pensava assim, como, possivelmente, muitos pensavam e pensam, contribuindo para essa construção histórica-culturalmente, inconscientemente ou conscientemente, posto que “daí que se possa observar facilmente quão violenta é a política da Cidade, como Estado, que interdita ou limita ou minimiza o direito das gentes, restringindo-lhes a cidadania”, como o próprio Paulo Freire alerta em seguida (2001, p. 13).

Portanto, minha identificação supracitada com a linha de pesquisa e com o Núcleo de Estudos em Fenomenologia e Educação Física, que faz parte da formação do VADL, se justifica pela procura em nossa³ “práxis” por romper com práticas opressivas, que promovam a objetificação, a fragmentação, a hierarquização e/ou a marginalização de pessoas. Seus referenciais auxiliam na identificação e compreensão das mesmas no intuito de transformá-las e/ou superá-las. Nesse sentido, buscamos evidenciar os processos educativos que emergem em meio à essa totalidade, pois:

[...] da mesma forma, tratar tais processos genericamente como práticas educativas nos anunciava que há práticas que são educativas e outras que não o são. No entanto, as investigações que vínhamos realizando, até então, nos permitiam colocar em nosso horizonte um pressuposto de que em todas as práticas sociais há processos educativos, portanto, todas as práticas (e aqui falamos de práticas humanas, como requer o como da Educação, dentro das Ciências Humanas) são educativas (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 30).

É nesta direção que este estudo se propõe a proceder sua investigação *com*⁴ as pessoas, com vista a desvelar os processos educativos suscitados pela prática social da Roda de Conversa, em diálogo estabelecido na/pela comunidade participante do VADL aproximando o lazer, a educação, a cultura e a cotidianidade para a transformação social.

Para tanto, a professora uruguaia e naturalizada sueca Dra. Sônia Stella Araújo-Olivera constrói, junto a colegas de pesquisa, um mapa conceitual, epistemológico,

³ Cabe salientar, ainda, a escolha pelo uso da primeira pessoa do plural durante o trabalho, quando se tratarem de asserções/impressões construídas e compartilhadas entre colegas e participantes da citada linha de pesquisa, do NEFEF e/ou do VADL, sem o intuito de desresponsabilizar-me destas, mas sim de destacar e valorizar a coletividade original.

⁴ O termo “com” é destacado aqui pela sua importância na coerência ética da pesquisa-militante em práticas sociais, que almejam a transformação da realidade e a superação de desigualdades - explicitados pelo Professor Dr. Carlos Rodrigues Brandão, em prefácio do último livro desta linha (BRANDÃO, 2014) e pela Professora Dra. Maria Waldenez de Oliveira e colaboradoras/es, em capítulo do mesmo livro (OLIVEIRA et al., 2014b) - a ser ainda aprofundado à posteriori.

metodológico e de princípios ético-críticos que *suleam*⁵ e sustentam a atuação e produção da linha Práticas Sociais e Processos Educativos (ARAÚJO-OLIVERA, 2014). Parte, inclusive, do termo *sulear* para desconstrução do eurocentrismo e da colonialidade - inculido em seu antônimo *nortear* - como ponto de partida para a compreensão e construção de conhecimentos científicos socialmente comprometidos ao lado das vítimas do processo.

Baseando-se em referência importante da linha, o filósofo e professor argentino Dr. Enrique Dussel, a professora destaca, nesse íterim, a interposição entre a totalidade - como sistema, mundo, que, quando posta como superior e/ou central, torna-se razão dominadora e alienante - que referencia, por sua vez, intencionalmente ou não, a subjetividade, pondo à margem Outrem⁶, na exterioridade, que resiste, que é alguém, negando sua negação - ao que associa a América Latina, a despeito do colonialismo, do eurocentrismo e de seus valores/culturas impostos a ela. Portanto, a pesquisa que se pretende socialmente transformadora e superadora de desigualdades, deve ser feita *com* esse Outrem, engajado *com* ele, em diálogo que afirme a diferença fundante da exterioridade como meio e fim de todos e todas participantes e coautores/as da produção científica conjuntamente objetivada. No intuito de partir da marginalidade, aqui posta no sentido da exterioridade, sem perder de vista à totalidade em que se aplica e implica, como fim de mudança e transformação.

As Rodas de Conversa inseridas em um projeto de extensão de lazer, como tema de meu projeto de pesquisa, tem o intuito de contrapor uma construção histórico-sócio-cultural imposta, que modula e hierarquiza falas e participantes, bem como suas expressões e identificações, à liberdade e igualdade que se vislumbram *progressivamente* na *dialogicidade* de Paulo Freire (2011a; 2011b), como a própria disposição circular das rodas almeja. Nesse sentido, valendo-me de uma das fundadoras desta linha de pesquisa, a professora Dra. Petronilha B. G. Silva (2009), emérita desta Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), as mesmas rodas podem ser ou tornarem-se meio em que Outrem:

[...] que concorda que tomemos parte em sua experiência e se dispõe a conosco investigá-la, na medida do nosso esforço para compreendê-lo(a), vai mostrando-nos: o que investigar, valendo-nos de critérios que não abrangem unicamente nosso próprio interesse; como fazê-lo, para que não deixe de ser respeitada a dignidade, as especificidades do grupo e das pessoas, todas elas, inclusive as do(a) pesquisador(a); como e para quem devem ser

⁵ Paulo Freire usa esse termo em *Pedagogia da Esperança* (2011a, p. 33), explicado em Nota por sua viúva Ana Maria Araújo Freire (FREIRE, 2011a, p. 294), como chamada de atenção “dos(as) leitores(as) para a conotação ideológica dos termos *nortear*, *nortear-lo*, *nortear-se*, *orientação*, *orienta-se* e outras derivações”.

⁶ Aqui justifica-se o uso da inicial maiúscula no termo “Outrem”, diferenciando-o de sua definição, como um outro ou uma outra qualquer, indeterminado/a ou mesmo indiferente, mas sim, quase o contrário, como O Outro ou A Outra interlocutor/a, interpelador/a, da “exterioridade”.

encaminhados os resultados dos estudos que conjuntamente fazemos (SILVA, 2009, p. 13).

Foi necessário, portanto, que minha proposta de pesquisa e a própria proposta das Rodas de Conversa no/do projeto de extensão fossem coletivamente questionadas, dialogadas e construídas continuamente, ressignificando e retroalimentando, além da pesquisa, a própria práxis, a alteridade e autonomia exercitada democraticamente, no sentido da conscientização e libertação. Para que o diálogo se torne “não só como o caminho, a mediação, mas como a maneira de ser” para aquelas/es “que buscam sua humanização e a humanização das relações com outras pessoas e com a natureza da que fazem parte”, como “afirmação do direito de todos/as [...] a expressarem suas leituras de mundo, seus universos simbólicos, suas práticas cotidianas” (ARAÚJO-OLIVEIRA, 2014, p. 63), em que sejamos, enfim, colaboradores, coexistindo no mesmo mundo.

Mundo este do qual Enrique Dussel (2016) parte para a identificação das diversas culturas e das formas como foram se desenvolvendo ao longo da história, na constituição da atual assimetria cultural, para identificar, por sua vez, as relações de dominação, expropriação e apropriação que se deram nesse processo de totalização da modernidade, eurocêntrica e, posteriormente, norte-cêntrica. Nesse entreposto, destaca as resistências como potências para superar tais relações impostas, a partir de outro lugar, da “exterioridade”, por meio da cultura popular dela advinda, ao que concebe, portanto, a *transmodernidade*, a qual:

[...] indica todos os aspectos que se situam “além” (e também, cronologicamente, “anteriores”) das estruturas valorizadas pela cultura euro-americana moderna, e que atualmente estão em vigor nas grandes culturas universais não europeias e foram se movendo em direção a uma utopia pluriversal (DUSSEL, 2016, p. 63).

Dussel propõe, ainda, que se chegue a ela, por meio da interculturalidade - e não do multiculturalismo, que pressupõe simetria entre as culturas e seus/suas locutores/as - partindo da afirmação de exterioridade desprezada, de outro lugar, para *autoavaliação*, precedendo a negação da negação pela modernidade, tendo, portanto, uma *origem positiva*. Para então, passar à autocrítica, que seja comunitária, num diálogo intercultural entre os críticos de sua própria cultura - por exemplo, periferia-periferia ou Sul-Sul - e enriqueça-se da *biculturalidade*, ou seja, da fronteira entre a própria cultura, na/da exterioridade, e a modernidade (DUSSEL, 2016).

Defende, então, que nos informemos e aprendamos “com os fracassos, as conquistas e a justificação, mesmo que teórica, do processo de criação diante da globalização da cultura europeia e norte-americana”, ou seja, “sua pretensão de universalidade deve ser desconstruída a partir da perspectiva multifocal de cada cultura” (DUSSEL, 2016, p. 69). Constituindo-se, portanto, como resistência, para amadurecimento e fortalecimento da cultura popular de que parte, da exterioridade, como estratégia de crescimento e criatividade para descolonização e renovação da sociedade.

Quanto à interculturalidade, inclusive, Marco Raúl Mejía (2007), para a Sistematização de Experiências a ser utilizada nas/com as Rodas de Conversa, acrescenta:

O reconhecimento desta interculturalidade significa também que toda ação de intervenção desde a reflexão, para poder tentar encontrar essa teoria que busca desenvolver, mostra quatro componentes separados analiticamente, mas que estão unidos nessa rede que compõe a unidade da prática. O primeiro é que são situações em conflito, de onde se requer sempre uma negociação cultural para dar conta da maneira como é capaz de integrar seu saber. O segundo componente é reconhecer as vozes polifônicas. Por isso, os textos são em arco-íris - não tem a unidade típica do racional clássico - o qual permite muitos sujeitos. Ademais, dá espaço a um terceiro componente que é o do contexto, que opera sob as determinações da cultura, o qual exige diálogo de saberes permanente para conseguir fazer visível essa teoria desde os lugares nos quais se gesta, tornando real um conhecer desde a cultura. O quarto componente é o da subjetividade que dá lugar aos sistemas auto observantes no processo, já reconhece esta como não externa ao produto, senão como interna ao constituído e constituinte (MEJÍA, 2007, p. 12-13, tradução livre minha)⁷.

Ou seja, nos termos desta interculturalidade, para que as experiências não sejam naturalizadas sob um padrão, as práticas devem se converter em experiências e de maneira a introduzir uma flexibilidade interna, descobrindo a riqueza epistemológica dos saberes em ação (MEJÍA, 2007, p. 13), como ecologia de saberes (SANTOS, 2009).

Nesse sentido, quando penso nas Rodas de Conversa do/no projeto de extensão de lazer junto ao qual trabalhei, como “práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente

⁷ “El reconocimiento de esta interculturalidad significa también que toda acción de intervención desde la reflexión, para poder intentar encontrar esa teoría que se busca desarrollar, muestra cuatro componentes separados analíticamente, pero que están unidos en esa red que compone la unidad de la práctica. El primero es que son situaciones en conflicto, donde se requiere siempre una negociación cultural para dar cuenta de la manera como es capaz de integrar su saber. El segundo componente es reconocer las voces polifónicas. Por ello, los textos son en arco iris, no tienen la unidad típica de lo racional clásico, lo cual permite muchos sujetos. Además, le da espacio a un tercer componente que es el del contexto, que opera bajo las determinaciones de la cultura, lo cual exige un diálogo de saberes permanente para lograr hacer visible esa teoría desde los lugares en los cuales se gesta, haciendo real un conocer desde la cultura. El cuarto componente es el de la subjetividad que da lugar a los sistemas autoobservantes en el proceso, ya que reconoce a ésta no como externa al producto, sino como interna a lo constituido y constituyente” (MEJÍA, 2007, p. 12-13).

transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação” (FREIRE, 2011a, p. 127), devo ter em mente sua constituição, função e meios para tais. Levar em consideração a assimetria entre as culturas e sujeitos da pesquisa, dentre crianças, adolescentes e adultos em diferentes situações de marginalização, para, em diálogo, identificá-las e buscar suas desconstruções para reconstruí-las a partir de outro lugar, resgatando, nesse íterim, outros sujeitos e culturas anteriormente ou atualmente negadas ou silenciadas, assim como embasarme teoricamente, a partir de experiências do Sul, para tal.

Inclusive, como já fora experimentado nas rodas em questão, explorando e incentivando o diálogo e a crítica perante as ações do/no projeto entre as próprias crianças e as/os adolescentes participantes e/ou entre/com seus familiares, trazendo outras experiências, de fora do projeto, para associá-las, para que sejam mais pluriversais, historicizando a cultura, em que os diálogos não levem a “consensos sobrepostos ou justapostos” (DUSSEL, 2016, p. 60, nota 8), para que possamos vislumbrar a identificação da “cultura popular menos contaminada e mais radiante da resistência do oprimido” e que se atente ao resgate da implicação econômica à cultura a partir de Karl Marx, como propõe Dussel, para a compreensão e transformação das formas de estar no mundo e com Outrem, a partir da participação no projeto. Posto que:

Toda e qualquer ação humana é realizada sempre em relação ao mundo e às consciências intersubjetivadas que nele existem, ou melhor, este mundo comum que a um só tempo constitui e é constituído pela existência humana, mediatiza a comunicação das consciências e possibilita sua intersubjetivação humanizadora e a historicização da cultura (TAFURI; GONÇALVES JUNIOR, 2017, p. 43).

Não obstante, estes e outras/os autoras/autores da linha de pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos enfocam, esmiúçam e caracterizam o pesquisar em diálogo que este grupo e linha de pesquisa vêm preconizando e construindo em sua atuação social e acadêmica, procurando, inclusive, aproximar, imbricar e retroalimentar tais esferas entre si, de maneira a subordinar a ciência à dignidade humana, logo, perante a humanização como começo, meio e fim (OLIVEIRA et al., 2014b).

Partimos, para tanto, do contexto da América Latina e de seus autores e autoras, para contraporem-se à *colonialidade do poder* (QUIJANO, 2012) e às diversas formas de silenciamento, hierarquização, dominação, opressão e repressão histórica e continuamente por ela impostas, atualmente sob o prisma da globalização. Assumindo tal posicionamento crítico e político, valorizamos, nesse íterim, práticas sociais de resistência, afirmação de identidades

e enfrentamento/transformação/superação de injustiças e desigualdades institucionalizadas por aquela.

Nesse sentido, destacamos a postura necessária ao/à pesquisador/a na busca incessante da coerência em seu pesquisar *com* Outrem, *com* os/as participantes, também sujeitos, de sua pesquisa, com ênfase ao comprometimento social e à construção e exercício do diálogo, para o qual dependem a humildade, a alteridade, a confiança, a fé, o amor e, destacadamente, a convivência. Em que tais pressupostos perpassem, e explicitem-se em toda a atuação, desde a aproximação, na inserção, na metodologia e nos resultados, todos realizados em *co-laboração* e *comunhão* (FREIRE, 2011a; 2011b), assim como na aproximação às diversas realidades dos/as participantes.

Cabe salientar que em todos esses momentos e pressupostos podemos nos valer da roda de conversa para tal ou como tal. Que, mediante o projeto de extensão de lazer do qual faz parte, assume e pressupõe, por sua vez, a vivência e a convivência como primordiais, assim como a práxis que o rege e perpassa, em que se objetivem saberes diversos construídos coletivamente, com ênfase à alteridade e à cultura popular. Para a qual, inclusive, a noção de povo a ser apresentada a partir de Dussel (1997; 1998a; 2007) possa ser compartilhada, identificando-nos nas diversas opressões que soframos ou que eventualmente cometamos, e nos empenhando a superá-las em dialogicidade crítica.

Dussel (1997) também aponta a função crítica da Filosofia e do filósofo perante a cultura popular, que deve ser também a nossa como pesquisadores/as, em saber negar a introjeção/imitação do sistema e identificar a tradição concreta/resistência, potencializando esta; e, por seu comprometimento social e posição de fronteira, interior e exterior ao sistema, saber criticar internamente, da cultura popular, a partir da exterioridade e, por sua vez, incentivar ao povo para sua composição como desta/nesta exterioridade. Apreendendo e compreendendo, ainda, os riscos e custos do processo de libertação, perante a nostalgia enganosa e momentânea do povo de sua imobilidade anterior perante o sistema.

Por fim, Dussel também esclarece e destaca a dimensão política e cultural da ciência, mesmo a que se quer neutra e/ou universal, e da ciência como meio entre a cotidianidade e o projeto, salientando a importância do cotidiano para tal, que cabe a nós nas Rodas de Conversa tematizar. Ao que remete à cultura popular como criação e libertação, na qual saibamos discernir em seu sincretismo, a introjeção bem como a crítica do sistema, para que possa abarcar a simbologia do povo, inerente ao processo, no qual “A cultura da pobreza popular, longe de ser uma cultura menor, é o centro mais 'incontaminado' e 'irradiativo' de

resistência do oprimido contra o opressor [...] Há que saber partir exatamente desse nível para poder realizar um processo criativo de libertação” (DUSSEL, 1997, p. 147).

Para esta pesquisa com a prática social das Rodas de Conversa no projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, com o objetivo de identificar e compreender processos educativos emergentes, tendo como aporte metodológico a Sistematização de Experiências, em processo de pesquisar *com* e produzir conhecimentos e transformações como práxis de libertação, em intersubjetividade, “de baixo” e “em baixo”, Dussel também contribui com níveis da práxis crítica que enumera na Tese 15 de sua obra 20 Teses de Política (DUSSEL, 2007). Trata da constituição de utopias, paradigmas de mudanças possíveis, transformadas em projeto de concretização que fazem-se presentes para a posterior construção de estratégias, táticas e meios para obtenção dos objetivos da prática, da pesquisa, do projeto de extensão e dos sujeitos participantes para uma melhor *com-vivência* pelo e para o lazer. Em que a experiência democrática e a horizontalidade sejam vivenciadas e problematizadas contínua e coletivamente em que,

[...] pelo mútuo conhecimento, diálogo e inclusão em sua própria reivindicação as outras reivindicações, vão construindo o *hegemón analógico*, sustentado por todos transformando-se na nova proposta, fruto da práxis de libertação popular. “Um mundo onde caibam todos os mundos!” (DUSSEL, 2007, p. 136).

Nesse sentido, assim como a professora Dra. Sônia Stella-Araújo Oliveira, a Professora Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva narra, em artigo (2009), o processo de construção de seu mapa referencial teórico a partir de suas experiências de vida e pesquisa e de contato com diversas pessoas e teorias, em convivências e intercâmbios, como via de acesso à diversos significados e significações em prol da maior precisão de compreensão, em destaque àquelas que abram e provoquem novos questionamentos, citando Roland Barthes, em “permanente crítica da realidade” (SILVA, 2009, p. 1). Constitui-o como visão de mundo e referência para vivência e contínuo retorno à experiência, em diálogo constante entre teoria e prática. Faz-se necessária uma construção de articulação conceitual a partir das quais se sucedem às proposições metodológicas, no intuito de identificar as consonâncias e contribuições com o/ao processo de sistematização, situando melhor, ainda, a prática social a qual está inserida.

A professora e pesquisadora negra brasileira situa um primeiro traçado do mapa em sua própria experiência, da qual decorre a educação libertadora de Paulo Freire, especialmente na *ad-miração*, e posteriormente ao questionamento e reconstrução pedagógica, como latino-

americana, por meio de Enrique Dussel (1986; 1997; 1998a; 1998b; 2007; 2009; 2012; 2016). Posteriormente, Silva (2009) apresenta as contribuições da fenomenologia, ao que destaca Maurice Merleau-Ponty (1996), para sua relação com a experiência, perante a espacialidade, não somente física, em que ocorre; a temporalidade que abrange; projetando-se, em corporeidade, encarnada. Do que define a experiência como fonte, situação, resultado e projeto da educação.

Que levaram a professora, por sua vez, ao estabelecimento de contato com sua cultura de origem, étnico-racial, em África, ampliando sua própria visão de mundo, exercitando o diálogo e alteridade, ressignificando-os e ressignificando-se. Ao que chega à concepção de totalidade, não como soma ou conjunto das partes, mas como integridade, levando-a à necessidade de traçar novos caminhos, perante estudos comparados, para a contribuição dos pensamentos africanos aos brasileiros (SILVA, 2009).

Semelhante ao que arroga a *analética*, a *transmodernidade* e a *interculturalidade* de Enrique Dussel (1986; 2016), na alteridade radical, no diálogo entre periferias - tendo em vista capital central e capital periférico (DUSSEL, 2012) - ou Sul-Sul, levando em consideração o que transpassa e se exterioriza à modernidade; e ao que remete à “sociologia da ausências” e a “sociologia das emergências” de Boaventura de Sousa Santos (2002), na ampliação do presente e ampliação/visibilização do que fora negado/apagado/silenciado, que transformam-se em potências e potencialidades no encurtamento do futuro. Portanto na pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos, tal consonância teórico-prática esteve e deve estar presente em todo seu processo, para que a experiência seja vivenciada e visibilizada em sua inteireza possível, que passa pelo intercâmbio que promova internamente e externamente, coletivamente, pela convivência.

Pensando nesse mapeamento, as articulações conceituais aqui pretendidas serão dispostas em tópicos, iniciando-se, justamente, pelo conceito de educação, junto à formação humana e à alteridade (1.1.1). Para, em seguida, focar conscientização, *dialogicidade* (FREIRE, 2011a, 2011b), humanização e libertação (1.1.2). E, por fim, filosofia da libertação e práxis (científica e política) e lazer (1.1.3), que justificarão e orientarão os objetivos e prosseguimentos da pesquisa.

Junto ao que aporta Oscar Jara-Holiday:

[...] estamos convencidos de que nós, que trabalhamos em educação, animação ou organização popular, temos determinadas referências teóricas com as quais trabalhamos, independente do nível de explicitação, rigor ou fundamentação com que nos referimos a elas. Toda intencionalidade supõe

pressupostos teóricos e filosóficos. Por isso, em qualquer processo de sistematização devemos estar conscientes que temos uma referência teórica que nos sustenta. Estas afirmações não querem dizer que estamos pensando no tradicional e rígido “marco teórico”, já criticado em páginas anteriores. Por isso preferimos falar de “contexto” teórico, para sublinhar o sentido dinâmico e situador dessa referência fundamental (2006, p. 82-83).

Passo, a seguir, portanto, ao mapa referencial que compõe o contexto teórico que subjaz este trabalho, construído dialogicamente nas disciplinas desta linha de pesquisa, perante a Educação, a formação humana e alteridade; Conscientização, *dialogicidade*, humanização e libertação; e Filosofia da libertação e lazer. A partir, principalmente, de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Enrique Dussel, Maurice Merleau-Ponty, Christianne Luce Gomes e Nelson Carvalho Marcellino.

1.1.1. Educação, formação humana e alteridade

Para pensarmos em educação, torna-se indispensável o início pela Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (2011b), por ser uma das obras mais citadas em educação no mundo⁸ e fundante da *dialogicidade*, essencial à libertação frente à dominação opressora deste campo. Partindo da justificativa da obra, no primeiro capítulo, Freire aclara tal relação opressores-oprimidos na sociedade, de maneira, inclusive, atemporal, destacando a necessidade da libertação de mulheres e homens em comunhão, para a qual, por exemplo, atualiza-se na Pedagogia da Esperança, que retoma a obra aqui referida, diante de seu sexismo de linguagem explícito nesta obra fundadora. É prefaciado por seu amigo Ernani Maria Fiori, que se vale do método de conscientização, humanização e alfabetização, junto à outra obra de Freire, “A Educação como Prática de Liberdade”, para posicionar a importância política e histórica do aprender a dizer a sua palavra em Freire, na construção de uma Pedagogia DO Oprimido e não PARA ele.

Em relação específica à educação, no capítulo 2, se além em especial à sua concepção “bancária”, ainda amplamente utilizada como instrumento de opressão, alienação e manutenção do *status quo* pelos e em favor dos dominadores, pela contradição educador/a-educando/a. Para conceber, em oposição, uma concepção problematizadora e libertadora da educação, baseada fundamentalmente na *dialogicidade* como formação humana, descrita no terceiro capítulo, no qual também enfatiza seu método educativo. Ou seja, “um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade*. Sua ação, identificando-se,

⁸ Em pesquisa no *Education Resources Information Center* (ERIC), do *Institute of Education Sciences*, Paulo Freire é citado 231 vezes só nos últimos 10 anos, sendo o educador brasileiro mais citado na plataforma internacional.

desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber” (FREIRE, 2011b, p. 86-87). Acrescenta-se a este trecho nota de rodapé importante.

*Não fazemos esta afirmação ingenuamente. Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do poder, daí a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (FREIRE, 2011b, Nota 40, p. 86).

Por exemplo, na atuação em projeto de extensão de lazer, pautado nessa perspectiva freiriana do diálogo, diante de situações de desrespeito entre as crianças, tentávamos conversar com as envolvidas, questionando-as quanto às motivações e às validades de tais atitudes e reações/respostas, se adiantavam, satisfaziam e/ou caminhavam no sentido de solucionar os problemas enfrentados ou não. Porém, fomos confrontados por elas mais tarde, com a repetição de tais ocorrências, com o fato de que “conversar não adiantava”. Questionamos, então, o que adiantaria ou se algo justificaria a violência, ou mesmo castigos, expulsões, entre outras práticas conhecidas. Tentamos explicitar um pouco a contradição entre tais atitudes com a intenção do projeto em fugir do sistema excludente presente em escolas e outras instituições.

Logo, tal conversa se aproxima do que Paulo Freire sugere na nota destacada, “dialogar sobre a negação do próprio diálogo”, a fim de procurar alternativas para a melhor convivência, consensuar ideias e propósitos. Bem como escutar e buscar compreender melhor as experiências e contextos de Outrem, em que se identificam situações exclusoras e/ou de negação do diálogo, para melhor problematizá-las, refletir, dialogar e criar alternativas a fim de superá-las conjuntamente, formando-nos a partir da alteridade.

Posto que, a partir dessa construção/exposição da relação opressor-oprimido e da “educação bancária” que serve ao opressor, Paulo Freire concebe sua práxis e seu método investigativo/educativo constituído por meio do diálogo desde seu princípio, na busca do conteúdo programático, na investigação dos temas geradores e em suas significações nos círculos de cultura, de modo a repensarmos nossa atuação educativa em todos os seus detalhes e, principalmente, em suas motivações e metodologias, em destaque quanto à pesquisa, diante de sua necessária rigorosidade e coerência.

Cabe salientar, ainda, a importância de uma das características da *dialogicidade* de que Paulo Freire discorre, a *síntese cultural* (FREIRE, 2011b) e a *curiosidade epistemológica* (2011a), para a reflexão acerca da coerência na escolha dos referenciais e metodologia de

pesquisa, que não caiam em pré-conceitos e prescrições, nem tratem demais participantes do projeto e da pesquisa como objetos, mas sim como sujeitos, valorizando-os na troca de experiências e conhecimentos, logo, provenientes da intersubjetividade e alteridade. Nesse sentido, o filósofo argentino Enrique Dussel, ao traçar um panorama autobiográfico de seu percurso de vida (DUSSEL, 1998b), associado à construção gradual de sua teoria latino-americana, como *Ética de Libertação* - cunhada inicialmente, entre 1969 e 1970, como *Filosofía de la Liberación* - salienta, ainda, o caráter subjetivo de tal empreendimento, como limite e potência para a compreensão textual e significativa de sua obra vivida e escrita, ao que reafirma a importância da alteridade nesse processo.

Apresenta, para tanto, toda sua trajetória, a partir de origem humilde, em família engajada e atuante social e politicamente, para, em seguida, o início dos estudos acadêmico-filosóficos, que, a partir de sua viagem para mestrado na Espanha, começa a constituir sua guinada epistemológica. Desde o reconhecimento da América Latina e do Terceiro Mundo desconhecidos nas próprias viagens e reconhecendo-se como latino-americano a partir da identificação como tal pelos europeus, até a “experiência originária”, como concebida por ele, em atuação e diálogo junto à cooperativa de Israel, na inversão do olhar dos acontecimentos aos oprimidos, recrudescida no contraste entre a epistemologia dominante, proporcionada por visita aos monumentos da Grécia Antiga em oposição a opressão exercida pelos mesmos nobres gregos que havia tanto estudado.

Desenvolve, então, seu caminho metodológico de estudos e escritas de suas principais teorias e obras, o que nos dá o vislumbre da rigorosidade que o comprometimento e a coerência sócio-política que o olhar a partir de Outrem, da exterioridade - concebidos por meio do contato com a fenomenologia de Emmanuel Lévinas, Martin Heidegger e Paul Ricoeur - exige, para a constituição de novos conhecimentos e compreensões que fujam e/ou superem o colonialismo que nos aflige. Principalmente por uma nova História Universal, a partir do Oriente e do Sul, à despeito da totalização moderna, para compreender e reconstruir a própria história latino-americana por ela, procedendo-se à construção de uma filosofia e ética igualmente latino-americanas.

Para tanto, vale-se também de vivências de resistências políticas e do diálogo com autores proeminentes da “pós-modernidade celebratória”⁹ (SANTOS, 2007), que Dussel critica para melhor conceber sua obra, a qual passa a dividir em quatro aspectos

⁹ Em que autorreferencia-se e, logo, celebra-se a modernidade eurocêntrica, que Boaventura de Sousa Santos e Enrique Dussel criticam, por sua redução e pretensão universalista pela negação e desperdício das experiências do Sul.

preponderantes, a “erótica”, a “pedagógica”, a “política” e a “arqueológica” (DUSSEL, 1998b), identificando os elementos solipsistas e opressores europeus nesses campos, para identificar e formular suas vertentes latino-americanas, com seus elementos de resistência e oposição aos primeiros. Destaca, por exemplo, na “pedagógica”, Paulo Freire como revolucionário em contraposição à Jean-Jacques Rousseau, reacionário.

Conhecer tal trajetória traz contribuições para que possamos, enquanto educadores/as-pesquisadores/as, construir e percorrer nossos trabalhos, valorizando as experiências de vida do/no/para o processo, assim como a exigência da coerência para com preceitos ético-críticos perante o trabalho acadêmico-profissional, em práxis, a partir do Sul metafórico (SANTOS; MENESES, 2009), para a transformação da realidade, na busca pela dignidade de todas e todos e a construção coletiva desse conceito. Partir desse Sul, portanto, facilita a identificação das imposições, opressões e silenciamentos proporcionados pela modernidade e/ou pós-modernidade, para que sejam desconstruídas, assim como a necessidade por conhecer e aprofundar-me na “pedagógica latino-americana” para isso.

Em se tratando ainda da alteridade referida, Enrique Dussel introduz, então, o filósofo francês Emmanuel Lévinas, como autor que mais avançou perante a alteridade, exterioridade e Outrem, efetuando a passagem antropológica, situando Outrem além da compreensão, da identidade, como epifania, como Outrem, sem perder de vista a sua também limitação ao pensamento eurocêntrico, à totalidade, propondo, enfim, a radicalidade de tais conceitos perante a exterioridade, o contexto latino-americano. A partir da demonstração da construção da superação do conceito de ontologia dialética de Friedrich Hegel - “da identidade ou totalidade que pensa ou inclui o outro [sic]” (DUSSEL, 1986, p. 189); passando por Schelling - no retorno à existência; por Feuerbach - no retorno ao ser sensível, à carne; Karl Marx - no retorno ao produzido, ao material, à práxis; e Kierkegaard - na superação do caráter somente estético do mundo hegeliano, adicionando o ético, da conexão com a existência, e a alteridade, como fé existencial e acesso à exterioridade; chegando com Schelling, novamente, à revelação, porém, ainda atrelado à fé teológica.

O filósofo argentino apresenta, nesse ínterim, a crítica ao filosofar metafísico, distante da cotidianidade de Outrem, bem como à dialética ontológica, que também parte daquele ser e da totalidade eurocêntricos para a compreensão de Outrem, impossível para Enrique Dussel, posto que “não deixa” que Outrem seja Outrem. Contra o quê, apresenta o método analético, que visa à revelação de Outrem e, por analogia, compreendê-lo como tal, sempre incompletamente. Disto, caracteriza a “palavra analógica”, como o “dizer” de Outrem,

que difere de *lógos* - como expressão, coleta, definição - e aproxima-se de *dabar* - como análoga, encarnada, voz reveladora de Outrem. Segundo o autor:

[...] um dizer cuja presença patenteia a ausência, que, no entanto, atrai e provoca, do ‘significado’: o outro [sic] mesmo como livre e como pro-jeto ontológico alterativo; agora ainda incom-preensível, trans-ontológico. [...] A palavra reveladora do outro [sic] como outro [sic] primeiramente é uma palavra que se capta (compreensão derivada inadequada) na ‘semelhança’, mas que não se chega a ‘interpretar’ pelo abismal e incompreensível de sua origem dis-tinta (DUSSEL, 1986, p. 204).

No que acede à interpretação da voz de Outrem, em compreensão por ‘semelhança’ e confusa, “a partir da experiência passada que tenho daquilo” (DUSSEL, 1986, p. 206), no que “assinto, tenho convicção, ou compreendo inadequadamente ‘o dito’ tendo confiança, fé no outro” (DUSSEL, 1986, p. 206). É o “amor-de-justiça”, “transontológico”, que aceita como verdadeira a palavra inverificada, como ato de racionalidade histórica, posto que “ser capaz de se arriscar por uma palavra crida é, precisamente, um ato criador que caminha por sobre o horizonte de tudo e avança sobre a palavra do outro no novo” (DUSSEL, 1986, p. 206).

Saliento, portanto, a coerência aos referenciais e metodologias desta linha de pesquisa em Práticas Sociais e Processos Educativos, por sua aproximação da filosofia da libertação e alteridade de Dussel com as condições para a *dialogicidade* de Paulo Freire - especialmente confiança e fé no humano de cada um/a - com a cultura popular de Ernani Maria Fiori, com a sociologia das ausências e das emergências e a ecologia de saberes de Boaventura de Sousa Santos. Para que não caiamos em pré-conceitos e generalizações, nem tratemos demais participantes do projeto e da pesquisa como objetos, mas sim como sujeitos, ouvidos como tal, na troca de experiências e conhecimentos, logo, provenientes da intersubjetividade e alteridade, ressaltando a potência da proposta das Rodas de Conversa no VADL.

Em que se reitere a importância do assujeitamento da/o participante na prática social e nos processos educativos dela decorrentes, participando efetivamente, não como objeto ou fim, mas como componente indispensável de seu todo. Escutada/o desde a definição dos conteúdos, objetivos até suas conclusões, perante a alteridade radical, de maneira a torná-las efetivas, a criar e re-criar “pro-jetos” comuns, “trans-ontológicos”, em processo de mútua conscientização. Por meio da *dialogicidade*, a caminho da humanização e libertação, conceitos a serem tratados no próximo tópico, tendo como base os próprios Freire e Dussel.

1.1.2. Conscientização, dialogicidade, humanização e libertação

Enrique Dussel, a partir da demonstração da cisão originária, desde Immanuel Kant, entre a ética-material, não considerada relevante, e a moral formal, que baliza a ética do Discurso, de Karl-Otto Apel e Jürgen Habermas principalmente, introduz, então, a ética da Libertação, valendo-se também de Karl Marx e Emmanuel Lévinas, mas apontando para aquela alteridade radical, a partir da exterioridade, superando o limite eurocêntrico e do sistema hegemônico, para a construção de uma práxis libertadora (DUSSEL, 1998a).

Apresenta, em seguida, essa arquitetônica: desde a crítica à ética material (do bem) e moral formal (do válido), passando por seu processo prático (do bem-válido), do sistema vigente, demonstrando-o como Totalidade, dominadora e excludente (injusto-inválido); até sua proposta de subsunção do ético-material pela moral-formal, a partir da dialética negativa do sistema vigente, pelo reconhecimento de Outrem, numa *consciência ética* que passar-se-á à *consciência crítico-temática*, perante a participação científico-filosófica do *intelectual orgânico* - valendo-se de conceito de Antonio Gramsci -, pela e para formação de uma comunidade de comunicação anti-hegemônica dos/as dominados/as e/ou excluídos/as e uma nova intersubjetividade de validade futura, como moral formal crítica que possa mediar a transformação de instituições e a construção de um novo sistema, no vislumbre de “novos direitos” em justa defesa, como processo ético-material e moral-formal consensual de libertação (DUSSEL, 1998a).

Destaco alguns pontos desse processo, que chamam atenção pelo estabelecimento de princípios éticos para uma atuação transformadora como/com Outrem, tal qual vimos pretendendo construir como pesquisadores/as na/da educação:

Primeiramente, o critério de *sobre-vivência*, como conservação e criação de novas instâncias da vida humana, que perpassa toda a ética da libertação, em que o “sobre” pressupõe o exercício das funções mentais superiores do cérebro (conceituação, competência linguística, autoconsciência, autonomia etc.); o cumprimento das exigências dos valores culturais, religiosos, estéticos e éticos de uma cultura dada; e em um horizonte comunitário (comunidade de vida), intersubjetivo e histórico (DUSSEL, 1998a).

Em segundo lugar, do princípio ético de conteúdo, de

Quem atua ético-criticamente desde o reconhecimento da dignidade de todo sujeito ético, desde a consciência da não-sobre-vivência dos dominados/as (desde a impossibilidade de escolher morrer) e desde a não-participação dos excluídos já sempre tem afirmado *in actu* a re-sponsabilidade que compartilha solidariamente com todos aqueles que tem alcançado o mesmo grau de lucidez, e a obrigação de realizar transformações (normalmente), ou

uma construção sistêmica (excepcionalmente), através das normas, ações, instituições etc., de uma nova e mais justa comunidade de vida e de comunicação futuras (DUSSEL, 1998a, p. 144-145, tradução livre minha¹⁰).

Em que cita também relação com a experiência de opressão, de Paulo Freire, e deste, o autor argentino destaca o processo de conscientização, em fases e articulações, desde a *existencial cotidiana*, até a *temática* do intelectual e sua retroalimentação mútua e constante, práxis-teoria-práxis, como *consciência crítico-temática*, em movimento intersubjetivo formal consensual dos oprimidos que vão trabalhando *por dentro* o novo projeto, a nova validade futura, comunitária, participativamente, nos níveis políticos, consensuais, temático e organizativamente.

Em que a consciência crítica, pré-temática e implícita (razão ética originária de Levinas), parte do reconhecimento de Outrem; a temática situa-se em ação (nível formal pragmático) e implica o filósofo crítico, como intelectual orgânico, de “responsabilidade operante” (DUSSEL, 1998a, p. 144, tradução livre minha) para transformação das instituições ou construção de um novo sistema, ou seja:

À medida que é necessário “aplicar”, contra o sistema vigente, o critério de “sobre-vivência”, a intersubjetividade dos/as dominados/as e/ou excluídos/as utiliza formalmente o princípio de universalidade (nova universalidade contra a antiga intersubjetividade dominadora) e procede a criticar o consenso válido vigente. Todo esse processo formal é agora temático, a desconstrução da dominação conta com a articulação interna do científico e do filósofo crítico [intelectual orgânico] (só assim pode praticar-se a ética da Libertação) [...] Nem espontaneísmo populista nem vanguardismo elitista (DUSSEL, 1998a, p. 144, tradução livre minha¹¹).

Para tanto, principalmente em relação à conscientização, Enrique Dussel explicita sua fonte em Paulo Freire, em nota:

Freire põe as bases para educação crítica intersubjetiva e comunitária dos/as oprimidos/as. [...] (em) toda sua elaboração “a consciência ética” chega a um grau não descrito até agora: se trata de uma “crítica universal anti-

¹⁰ Quién actúa ético-criticamente desde el reconocimiento de la dignidad de todo sujeto ético, desde la consciencia de la no-sobre-vivencia de los dominados (desde la imposibilidad de elegir morir) y desde la no participación de los excluidos ya siempre afirmado in actu la re-sponsabilidad que comparte solidariamente con todos aquellos que han alcanzado el mismo grado de lucidez, y la obligación a realizar transformaciones (normalmente), o una construcción sistémica (excepcionalmente), a través de las normas, acciones, instituciones, etc., de una nueva y más justa comunidad de vida y de comunicación futuras (DUSSEL, 1998a, p. 144-145)

¹¹ En la medida que es necesario “aplicar”, contra el sistema vigente, el criterio de sobrevivencia, la intersubjetividad de los dominados y/o excluidos utiliza formalmente el principio de universalidad (de la nueva universalidad contra la antigua intersubjetividad dominadora) y procede a criticar el consenso válido vigente. Todo este proceso formal es ahora temático, la desconstrucción de la dominación cuenta con la articulación interna del científico y del filósofo crítico (sólo así puede practicarse la ética de la Liberación). [...] Ni espontaneísmo populista ni vanguardismo elitista (DUSSEL, 1998a, p. 144).

hegemônica dos/as oprimidos/as”. Não é só individual, autônoma e universal, [...] senão que é ademais transcendente à universalidade “dominadora” e supõe uma “universalidade mundial” sobre a consciência moderna (eurocêntrica) pós-convencional. Exige aos sujeitos de uma tal 'consciência ético-crítica' uma muito maior madurez, já que devem se opor à “universalidade vigente”: as individualidade e intersubjetividade comunitária destes críticos exige maior claridade, um juízo social e histórico mais universal (científico e político) e enfrente muitos maiores riscos (DUSSEL, 1998a, Nota 89, tradução livre minha¹²).

E, ainda nesse ínterim, o próprio Paulo Freire, no último capítulo de sua *Pedagogia do Oprimido* (2011b), conclui com a construção teórica das duas ações antagônicas, a antidialógica e a dialógica, em que, pela identificação e desvelamento das características da primeira, do antidiálogo na sociedade atual, podemos melhor refletir para guiar-nos em nossa atuação por meio da segunda, o diálogo. Em vistas de superar as contradições e opressões da primeira, conscientizando-se, transformando e libertando-se pela segunda, sempre em comunhão.

Disso, cabe destacar, em alinhamento com minha proposta de estudar as relações junto às/aos participantes do VADL, perante as Rodas de Conversa, mais uma vez, a preponderância da *dialogicidade* como princípio, meio e fim do trabalho, valendo-se também da concepção de *antidialogicidade*, para identificar e desvelar a presença desta nas relações. Valendo-se, ainda, das especificidades da ação dialógica, no que tange principalmente à sua característica de *co-laboração* (FREIRE, 2011b), como forma de pensar junto e certo, bem como de unir para libertar, perante sua outra característica de “união”, inclusive aludindo à sua posterior construção do conceito de unidade na diversidade, para a/pela qual pretendemos contribuir.

Principalmente no respeito das/os educadoras/es-pesquisadores/as aos saberes de educandos/as, colaboradores/as e povo; à assunção de sua identidade cultural; à sua autonomia; à sua curiosidade; e à sua liberdade. Somente pelas quais a práxis ou a prática educativa, objeto da obra, irmanadas também à pesquisa, tornam-se dialógicas e transformadoras, evidenciadas em seu comprometimento - competência profissional;

¹² Freire pone las bases para la educación crítica intersubjetiva y comunitaria de los oprimidos. Todo su elaboración [...] la consciencia ética llega a um grado no descripto hasta ahora: se trata de una “consciencia ética crítica universal antihegemónica de los oprimidos”. No es sólo individual, autónoma y universal [...], sino que es además transcendente a la universalidad “dominadora” [...], y supone una “universalidad mundial” por sobre la consciencia moderna (eurocéntrica) post-convencional. Exige a los sujetos de una tal “consciencia ético-crítica” una mucho mayor madurez, ya que deben oponerse a la “universalidad vigente”: las individualidad y intersubjetividad comunitaria de estos críticos exige mayor claridad, um juicio social e histórico más universal (científico y político) y enfrenta muchos mayores riesgos (DUSSEL, 1998a, Nota 89).

rigorosidade metódica; autoridade; generosidade; alegria; humildade; bom-senso; e *dialogicidade* - sempre em coerência aos pressupostos da humanização.

Desta maneira, para contemplar e respeitar a toda gente em suas relações, será necessário o exercício da alteridade como alicerce de convivência para a fruição da mesma, para além da troca de experiências, para que “Outrem” identifique e busque seu “ser-mais” (FREIRE, 2011b), por meio da intersubjetividade. Posto que:

[...] esta busca do *ser-mais*, porém, não poderia realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos. [...] ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam. Esta é uma exigência radical. O ser-mais, que se busque no individualismo conduz ao ter-mais egoísta, forma de ser-menos. De desumanização (FREIRE, 2011b, p.105).

Nesse sentido, o diálogo coloca-se como caminho para a assunção e significação das Rodas de Conversa e, por conseguinte, do projeto de extensão em questão.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2011b, p. 109).

Aliado também, ao que Ernani Maria Fiori (1991) entende como libertação humana, parte da determinação originária de todo processo educativo para tecer as prerrogativas dinâmicas desse fazer, tendo a práxis como método. Propõe, então, uma origem renovada constantemente para o processo educativo, a partir de alguns pontos: (1) a concepção de educação ligada à natureza humana e à sua historicidade, em autonomia e liberdade, convertendo-se em subjetividade, existência e libertação, por meio da práxis intersubjetiva e intersubjetivante, que as constituem transparentemente e em mundo compartilhado para reencontro e invenção do ser humano em “desenvolvimento dialético de um processo histórico-cultural” (FIORI, 1991, p. 85); (2) e a concepção de cultura, como produção do mundo e educação/formação do humano, como humanização de ambos, mundo e ser humano, em direção axiológica, do ser mais, da transcendência do real. Toda atividade humana, portanto, histórico-cultural, entretece seu mundo e constitui simultaneamente fazer e saber, tornando-se saber fazer, perante a colaboração e participação ativa e criadora, em invenção efetiva da cultura que chama de aprendizado ou educação radical, logo,

[...] educação, aprendizagem, formação histórica do homem [e da mulher], equivale à produção da existência, cuja base estrutural é a produção material dessa existência [...] aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é esforço por reinventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive (FIORI, 1991, p. 86).

Fiori destaca ainda, que existem resistências intrínsecas ao processo de plenificação objetivante e intersubjetivante do ser humano, como mundo de cultura, nas quais residem a ambiguidade de sua história e nesta a “mola da dialeticidade” (FIORI, 1991, p. 87) que impulsiona e promove a transformação do mundo e a invenção do homem e da mulher. Perante o que, também se torna possível sua deformação, como produção da cultura alienada e alienante que perverte a origem e função da cultura e da educação como libertação, voltando-se à dominação de Outrem, caracterizadas pelas ideias e instituições dominantes, como a escola, constituídas como super-estrutura, que perverte por sua vez o próprio saber, separando-o da intra-estrutura da cultura, ideologizando-a.

Nesse sentido, situa o papel da educação libertadora de reaproximar tal saber de tal intra-estrutura, em sua dinamicidade íntima, no interior do “processo histórico de produção real da existência humana” transmutada em “teoria interior da práxis histórica: luz interior que vai desvelando o sentido do movimento configurador” do ser humano (FIORI, 1991, p. 88), “desideologizando-se”.

Retoma, para tanto, uma concepção de cultura que privilegie o sujeito e o contexto que a produz e reproduz, produzindo e transformando o mundo e o ser humano, o povo e a cultura popular, sendo esta, para ele, “uma volta histórica radical, pela devolução do poder de autoproduzir-se ou educar-se aos que realmente produzem o mundo” em que “esse poder é a capacidade efetiva da direção racional do processo histórico-cultural, e nele reside a essencial politicidade da cultura e da educação” (FIORI, 1991, p. 90).

Sendo, por conseguinte, educação libertadora, num constante vir-a-ser em que “educar-se é participar ativamente do processo totalizante da cultura, através da qual o homem [ou a mulher] se faz e se re-faz” para o que as escolas, bem como as universidades, devem inserir-se “intrinsecamente, radicalmente, profundamente no dinamismo totalizante da cultura do povo, [...] autônoma” (FIORI, 1991, p. 93), além do “esforço para realizar o ideal de uma sociedade que fosse, toda ela, uma escola” (FIORI, 1991, p. 95).

Diante do exposto, a pesquisa e as próprias Rodas de Conversa do projeto de extensão de lazer, devem ser ou tornar-se cultura popular, posto que almejam ser e contribuir para uma educação libertadora, devendo ser realizada, portanto, a partir e com seus

participantes no sentido de produzir, inventar e reinventarem-se em intersubjetividade criadora, em práxis, em aproximação do saber ao seu meio e aos sujeitos de sua produção. Atento a estes, aos seus contextos, ao processo e aos projetos perante o mundo comum, em colaboração, historicizando-se, vislumbrando suas potencialidades, tornando-se, nesse ínterim, dinâmica, em exercício constante de autonomia, coerência e libertação.

Buscando escutar e compreender melhor as experiências e contextos das crianças, em que se vislumbram situações excludentes e/ou de negação do diálogo, para melhor problematizá-las, para refletir, dialogar e criar alternativas a fim de superá-las e recriá-las conjuntamente, em vistas da libertação. Posto que a “práxis de libertação é a mediação propriamente dita da transformação” (DUSSEL, 1998a, p. 146).

1.1.3. Filosofia da libertação, práxis (científica e política) e lazer

Como já referido, Enrique Dussel se apoia em Karl Marx para sua concepção da filosofia da libertação, principalmente no que tange ao diferencial material desta filosofia, partindo da e aplicada à concretude, em que a economia não se trata de coisas, mas da relação entre pessoas e classes (DUSSEL, 2012), na construção dos conceitos de *pobre*, segundo Emmanuel Lévinas, e *povo*, segundo o próprio Enrique Dussel, como categorias analíticas mais amplas e profícuas à libertação, baseando-se na obra mais informal e originalmente sistematizada do filósofo prussiano, *Os Grundrisse*, que mais tarde serviria de base para sua obra mais conhecida, *O Capital*.

O filósofo argentino elabora nove teses para explicitar a questão da dependência do capital periférico ao capital central do sistema capitalista atual desde sua origem, tomando como base, inclusive, a própria reflexão de Karl Marx quanto à situação da Irlanda no próprio continente europeu. A partir do surgimento e crescimento da burguesia, concomitantemente, do capitalismo na Europa, como centro, este sistema fora imposto a-historicamente aos demais países e continentes - com exceção dos Estados Unidos - tornados periféricos (1); em que a distância destes do centro já impunha *valorização inútil* pela circulação de seus produtos (2); pela expansão política do centro por meio da imposição prático-colonizante-militar da periferia, em coações e monopólios transnacionais (3); da acumulação originária (Mercado Mundial) do primeiro em oposição à acumulação primitiva (Mercado interno e exportação) da segunda (4); pelo processo da manufatura para a expansão do primeiro e da invasão para a manufatura da segunda (5); da autodeterminação dos valores do primeiro à

determinação externa dos valores da segunda, gerando concorrência desigual (6) (DUSSEL, 2012).

Ainda, da tecnologia como invenção incorporada pelo capital central, a partir da Revolução Industrial, criando atraso temporal ao capital periférico (7); do processo da mais-valia-absoluta à mais-valia-relativa do trabalho no centro, perante a mais-valia-absoluta prolongada à superexploração na periferia (8); e do aumento salarial e consequente aumento do mercado interno no primeiro e a diminuição salarial e consequente diminuição na segunda (9); gerando as crises sistêmicas vivenciadas por nós nos países de capital periférico, ao que Enrique Dussel (2012) chega à questão popular, em um conceito de *povo* que abarque toda a sorte de oprimidos deste processo, conscientes disto, mais ampla e profícua que o conceito de classe, por exemplo, que se limitaria à trabalhadora.

Para tratar de tais categorias e do aspecto econômico voltado à América Latina, Enrique Dussel, em conferência universitária proferida por ele em 1973 na Argentina (publicado em português em 1997), parte de um texto tido como clássico, de Domingo Faustino Sarmiento (jornalista, escritor e ex-presidente do país), em que se interpreta a América Latina como palco de luta entre a inteligência da civilização europeia das/nas cidades e a matéria da barbárie indígena do/no campo, para contrapô-lo por outra interpretação, que identifica a existência de um outro mundo, anterior e além do europeu, reduzido e alienado por este, com fins de domínio e usurpação.

Caracteriza o projeto histórico imposto, primeiramente a partir de fora, externa - por meio da relação império-colônia - e posteriormente a partir de dentro, interna - por meio da burguesia ilustrada, depois oligárquica, em oposição ao povo. Em seguida, com a industrialização, a modernidade - o *ego*, como referência primeira e última à Outrem, como *vontade-de-poder*, universal - e a *doutrina do desenvolvimento*, caracteriza a continuidade desse processo de dependência, agora entre centro (Atlântico Norte, modelo) e periferia (modelo imperfeito), como injustiça radical, a partir da acumulação originária procedente da colonização.

Posto isto, situa a noção de *povo*, como categoria de interpretação ampla, profícua e técnica, que engloba os oprimidos perante as diversas frentes de dominação, internacionais, nacionais (sociais) e burocráticas (culturais), assim como seu momento essencial: sua Exterioridade ao sistema, como o futuro do dominado em oposição ao passado do dominador. Em que apresenta, enfim, a cultura popular como libertação, destacando a crítica à religião do sistema divinizado como começo de toda crítica, e as tradições concretas do povo como ponto de apoio (DUSSEL, 1997).

Além disso, produz, também, 20 teses de política para tratar da Filosofia da Libertação como práxis (2007). Na Tese 15, “Práxis de libertação dos movimentos sociais e políticos”, Enrique Dussel apresenta tal práxis primeiramente como “luta negativa, desconstrutiva contra o dado” (DUSSEL, 2007, p. 116), este como *potestas 1*, para tornar-se, posteriormente, positiva, na “construção do novo” (DUSSEL, 2007, p. 116), *potestas 2*. Para tanto, situa a *potentia*, como a “vulnerabilidade e pobreza” do povo frente ao dado, que gera a ação, para transformar-se em *hiperpotentia*, como “poder do povo”, “vontade-de-vida” (DUSSEL, 2007, p. 116) na consecução do novo. Identifica, em seguida, os momentos específicos deste processo, partindo da utopia, como paradigma ou modelo possível de mundo, passando pela estratégia, pela tática e pelos meios para sua efetivação. Minucia, ainda, a organização necessária para essa práxis, nos novos movimentos sociais e nos partidos progressistas, destacando a diferenciação de funções e a coerência democrática necessária à construção coletiva das transformações, “com participação simétrica de todos/as afetados/as” (DUSSEL, 2007, p. 120), em todas suas instâncias.

Na Tese 16, “Práxis anti-hegemônica e construção de nova hegemonia”, o filósofo argentino situa, primeiramente, tal práxis como crítica enquanto anti-hegemônica perante a crise de hegemonia, passando à distinção da legitimidade e da legalidade das coações e violências presentes e possíveis nessa crise. A *potentia* do povo perante tal, como “intolerabilidade” (DUSSEL, 2007, p. 125), para posicionar a práxis de libertação para construção de nova hegemonia, como *hiperpotentia* do povo, “em baixo” e “de baixo” (DUSSEL, 2007, p. 128) numa “nova cultura política” (DUSSEL, 2007, p. 128).

Na Tese 17, “Transformação das instituições políticas. Reforma, transformação, revolução. Os postulados políticos”, Enrique Dussel enfoca a transformação, como criação institucional, “poder exercido delegadamente de maneira obediencial” (DUSSEL, 2007, p. 124), por meio de transformações parciais (de muitos momentos institucionais) - diferenciando-a de reforma, em que não se alteram as instituições ou sistema - ou transformação radical, ou seja, do sistema, logo, revolução; além de chamar atenção à factibilidade de tal revolução para evitar voluntarismos. Para tanto, situa o papel da filosofia política, como enunciadora de princípios e critérios orientadores para tal transformação, cujos projetos e concretude são tarefas de cientistas, partidos e movimentos sociais e políticos. Enuncia, então, postulados políticos nesse sentido, como “ideias reguladoras” (DUSSEL, 2007, p. 135) para orientar as ações, em “função estratégica de abertura de novas possibilidades [...] no intuito de abrir o paradigma de curto e médio prazo” (DUSSEL, 2007, p. 136).

Para contrapor-se à *doutrina do desenvolvimento* aclarada por Enrique Dussel (1997), o lazer que vislumbramos e vimos construindo no VADL, até-m-se a *potestas 2*, pela desconstrução das imposições midáticas e tecnológicas, como *invasão cultural* (FREIRE, 2011b) e *colonização da prática* (DUSSEL, 2007), referentes ao uso do tempo livre e disponível, em prol da construção do novo, *potestas 1*, mediante o diálogo com as/os educadores/as e participantes, como *povo*, identificando suas vulnerabilidades, *potentia*, a transformarem-se em *hiperpotentia*, como *vontade-de-vida*. Pela e para a fruição do próprio lazer, como manifestação da *cultura popular* (FIORI, 1991), como *síntese cultural* (FREIRE, 2011b), “que abarca uma multiplicidade de vivências culturais situadas em cada contexto”, conforme a estudiosa brasileira do lazer na América Latina, Christianne Luce Gomes (2014, p. 9).

A mesma autora compreende o lazer como uma necessidade humana e como dimensão da cultura caracterizada pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espço social (GOMES, 2011), permeado de conflitos, tensões, contradições e complexidades, possibilitando a coexistência de lógicas distintas. Sendo tempo/espço de manifestação do tradicional e da novidade, de conformismo e de resistência em que sua ambiguidade indica que ora é mera reprodução da ordem social, ora produtor do novo (GOMES; FARIA, 2005).

Lazer, portanto, conforme outra referência brasileira na área, Nelson Carvalho Marcellino, como “uma forma de resistência, uma espécie de formação de arcabouço que permita atitudes críticas, criativas, não só na prática como no consumo - na vivência do lazer” (MARCELLINO, 2000, p. 77), que, por sua diversificação de vivências possa conquistar mais participantes, ser capaz de atender às diferenças individuais, por meio da imaginação criadora e multiplicação de experiências em contextos variados. Desta forma, Marcellino (2000) concebe o lazer em oposição ao conformismo da indústria e ao seu comércio, por meio da promoção do desenvolvimento de hábitos, habilidades e atitudes de participação ativa (para o desenvolvimento pessoal e aperfeiçoamento do grupo) e não à geração de necessidades de consumo (MARCELLINO, 2000, p. 85).

Segundo o mesmo Marcellino, o lazer, em seu duplo aspecto educativo, como veículo e objeto de educação, aqui também para a libertação, contribui para a “compreensão da realidade, reconhecimento das responsabilidades sociais, aguçamento da sensibilidade ao nível pessoal, incentivo ao auto-aperfeiçoamento, oportunidades de contatos primários e de desenvolvimento de sentimentos e solidariedade” (MARCELLINO, 2000, p. 60). Refletindo-se, enfim, em nossas visões de mundo, voltadas à vida, à *sobre-vivência*, em nossas diversas

atuações e atitudes, orientadas por essa filosofia da libertação, para superação de suas funções meramente funcionalistas, utilitaristas e/ou compensatórias (MARCELLINO, 2000), como almejamos no projeto de extensão a ser contextualizado a seguir.

1.2. O Projeto de Extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”

Aliado a estes referenciais, principalmente com Paulo Freire, o projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”, realizado desde 1999, tem como objetivo central a educação “pelo e para o lazer” pro meio da realização de atividades diversificadas de lazer (ciclismo¹³; “*fútbol callejero*”¹⁴; capoeira; jogos populares, indígenas, africanos e cooperativos; organização/representação de peças teatrais; musicalização; debate de filmes; confecção de “jornaizinhos”; leituras de livros e gibis; passeios em trilhas, museus e em pontos culturais diversos) a partir da construção coletiva e dialógica (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

O VADL é vinculado ao Programa Esporte Para Cidadania do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos (DEFMH/UFSCar) e foi desenvolvido em diversas regiões da cidade de São Carlos, predominantemente periféricas e de baixa renda (tais como os bairros: Antenor Garcia, Cidade Aracy, Gonzaga, Santa Felícia e Tortorelli). As ações do referido projeto são atualmente realizadas com crianças e jovens entre 7 e 17 anos de idade no espaço do Clube dos Metalúrgicos de São Carlos, a partir de recente (2013) parceria firmada junto à Associação Desportiva, Educacional e Social dos Metalúrgicos (ADESM), contando com apoio financeiro do programa “A Chance to Play – O Direito de Brincar” (iniciativa do Comitê Mundial dos Trabalhadores na Volkswagen, em parceria com a ONG Terre des Hommes - Alemanha) e também da Pró-Reitoria de Extensão da UFSCar (GONÇALVES JUNIOR, 2013).

O foco central da ação do projeto pauta-se na atenção ao *sendo-uns-com-Outrem-ao-mundo* (FREIRE, 2011b; MERLEAU-PONTY, 1996; SÉRGIO, 1999; GONÇALVES JUNIOR, 2013) ao ser, portanto, integral, que se faz e refaz nas relações de intersubjetividade com os outros seres ao pano de fundo do contexto do mundo.

¹³ Ciclismo que remete ao proposto por outro projeto de extensão ofertado pelo DEFMH/UFSCar e, atualmente, sendo desenvolvido também em parceria ao VADL. Tal atividade é denominada Projeto de Educação Ambiental e Lazer-Consciente (PEDAL-Consciente) (GONÇALVES JUNIOR, 2014).

¹⁴ A expressão *fútbol callejero* é originária da língua espanhola, em português pode-se traduzir para “futebol de rua” ou “futebol rueiro”. A manutenção da escrita original procura corresponder à essência e originalidade da nomenclatura concebida na Argentina.

Compreende-se o ser humano como ser integral e dotado da possibilidade de transcendência (de ser mais), assim, preferimos não nos reportarmos à ideia fragmentada da expressão “educação física” proposta pelo médico e filósofo inglês iluminista John Locke, ao propor a educação intelectual, moral e física, com óbvia visão dualista, pois para ele, apenas após a séria ocupação do estudo é que o sujeito deveria entregar-se a exercícios que relaxassem o corpo e confirmassem a saúde e a força, reafirmando a divisão cartesiana do ser em corpo e mente (GONÇALVES JUNIOR, 2009).

Prefere-se a expressão motricidade humana, conforme a proposição de Manuel Sérgio (1999) que a entende como movimento intencional para transcendência, no qual o primordial é a experiência, dada historicidade desta em contexto existencial e intersubjetivo, por sua vez, inspirado na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty (1996). De acordo com este último, tal motricidade compõe-se de forma que:

[...] o movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. [...] a motricidade não é como uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente nos representamos. Para que possamos mover nosso corpo em direção a um objeto, primeiramente é preciso que o objeto exista para ele (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 192-193).

Na perspectiva da motricidade humana entendemos o ser de modo integral existindo-aí-ao-mundo-com-Outrem, em condição de abertura para a experiência e, nessa abertura, não há possibilidade de fragmentação.

Conforme nos diz Paulo Freire:

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles (FREIRE, 2003, p. 48-49).

Em acordo com Luiz Gonçalves Junior (2013), no dia a dia das ações do projeto, ao final de cada encontro com os participantes, em Rodas de Conversa, de inspiração freiriana, discute-se, propõe-se e elabora-se conjuntamente (educadoras/es e participantes) as atividades

(brincadeiras, jogos, oficinas, dinâmicas, jornalzinho, passeios etc.). Paulo Freire chama de Círculo de Cultura¹⁵ um espaço de diálogo que:

[...] re-vive a vida em profundidade crítica. A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elabora o mundo [...] (FREIRE, 2011a, p. 17).

Assim também são pensadas as Rodas de Conversa no VADL, respeitando os gostos e interesses compartilhados, desenvolvem-se as atividades no encontro seguinte, que, muitas vezes, sofre alterações por iniciativa dos próprios participantes ou, em outras ocasiões, por limitações de espaço ou materiais. Também há momentos em que, apesar da combinação prévia, parte do grupo se dispersa organizando-se de modo autônomo em outras atividades.

Ainda segundo Luiz Gonçalves Junior (2009) podemos identificar alguns momentos, equiprimordiais e inter-relacionados na Pedagogia Dialógica do Projeto de Extensão, em aproximação ao que também embasa os Círculos de Cultura de Freire, a saber:

- ✓ *Investigação temática* – descobrir o que as pessoas da comunidade já sabem, que leitura fazem do mundo e qual assunto/temática lhes afeta e interessa (proporcionam tema gerador). Descobrimo o que sabem, aprimoramos juntos os conhecimentos, educando e nos educando, partindo do *saber de experiência feito*.
- ✓ *Tematização* – o educador é aquele que incentiva e motiva a partir da palavra, do tema gerador. O diálogo se faz necessário para percebermos posturas, posições, pontos de vista distintos, modos de perceber o mundo, e, de modo igualitário, compartilhar conhecimentos.
- ✓ *Problematização* – momento do engajamento, do compromisso emancipador solidário daquele conhecimento, da construção-reconstrução do mundo lido, da transformação das condições de vida, da libertação (p.705).

Reconhecemos, portanto, que a educação requer participação ativa. Com efeito, buscamos realizar no projeto vivências de atividades que tenham como ponto de partida a corporeidade dos/as próprios participantes, que tenham sentido em sua comunidade, em seu mundo-vida, que emergem nas/das/pelas Rodas de Conversa.

¹⁵ A proposta dos “Círculos de Cultura” aparece primeiramente em Educação como Prática de Liberdade, publicado em 1965, seguida pelo Método Paulo Freire de Alfabetização, mas é retomada constantemente em suas obras posteriores, especialmente em Pedagogia do Oprimido, publicado em 1967 e Pedagogia da Esperança, em 1992.

1.3. Rodas de Conversa

As Rodas de Conversa têm sido objeto de algumas definições teóricas no âmbito educacional, em geral pertinentes à educação básica, constituídas como prática potente para a vida em sociedade, como as introduz Cecília Warschauer, referência nacional sobre a prática, posteriormente mais voltada à formação de professores. A autora traz como característica das Rodas de Conversa “reunir indivíduos com histórias de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir, de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica” (WARSCHAUER, 1993, p. 46) que, esporadicamente, são atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante, ou seja:

Este momento significa estar ainda na periferia de uma espiral onde as diferenças individuais e as subjetividades excedem as aproximações. A constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria (WARSCHAUER, 1993, p. 46).

Além de considerá-la como “espaço-tempo da negociação que possibilita, através do conversar, uma articulação entre os projetos individuais e os coletivos a partir da tensão indivíduo/grupo” (WARSCHAUER, 2001, p. 161), também, justamente por sua “configuração que facilitava as múltiplas interlocuções, responsáveis pelas partilhas sistemáticas e a construção coletiva de conhecimentos” (WARSCHAUER, 2001, p. 79).

Outras autoras caracterizam as Rodas de Conversa de maneira mais geral, como Petronilha B. G. Silva (referência da linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar) e Nara M. G. Bernardes, as quais as consideram “um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos” (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54), além de “oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas” (p. 54), destacando ainda que “o círculo privilegia as trocas” (p. 54).

A respeito do termo “conversar”, presente na nomenclatura da prática, o pensador chileno Humberto Maturana contribui com sua valorização, para quem a conversa, na ação educativa, é elemento central na relação que produz o conhecimento. Segundo ele, “a palavra conversa vem da união de duas raízes latinas, ‘cum’, que significa ‘com’, e ‘versare’, que significa ‘dar voltas’, de maneira que conversar, em sua origem, significa ‘dar voltas com’ outro” (MATURANA, 1998a, p. 80). A conversa constitui-se, assim, em um espaço relacional

por excelência na ação educativa, assim como Paulo Freire (2011b) aponta o diálogo como exigência existencial humana.

Em consonância, portanto, à práxis dialógica que embasa o VADL, as Rodas de Conversa deste projeto foram *suleadas* também pelo referencial freiriano da *dialogicidade* (FREIRE, 2011b), na qual reconhece-se Outrem como portador de diferentes saberes e visões de mundo que devem ser comunicados e compartilhados com a comunidade participante do projeto, principalmente durante os momentos de diálogo acerca de seu conteúdo, bem como das situações emergentes das/pelas vivências. Desta maneira, para contemplar e respeitar a toda gente em suas relações, foi necessário o exercício de alteridade como alicerce de convivência para a fruição do lazer, para além da troca de experiências, que propiciassem à Outrem seu “ser-mais” (FREIRE, 2011b), por meio da intersubjetividade: Nesse sentido, o diálogo coloca-se como caminho para a assunção e significação da autonomia de crianças e adolescentes, no sentido da humanização.

Desse modo, as Rodas de Conversa fazem jus, portanto, a uma base epistemológica, mais especificamente no plural, às “Epistemologias do Sul” (SANTOS; MENESES, 2009), cuja pluralidade de seu primeiro termo, “epistemologias”, visa evidenciar e pôr em diálogo a diversidade teórico-metodológica construída. Enquanto “Sul” visa destacar o *lócus* dessas construções, que têm/tenham por princípio contrapor-se ao hegemônico e/ou totalitário pensamento moderno ocidental, de modo a denunciar, em contrapartida, o(s) condicionamento(s) que este impõe aos povos do sul geográfico. Nas palavras do autor e da autora:

Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos. A esse diálogo chamamos ecologia de saberes (SANTOS; MENESES, 2009, p. 9).

Segundo Freire (2011b), o diálogo constitui-se como um fenômeno humano que se realiza com a palavra verdadeira composta por duas dimensões dialeticamente associadas, ação e reflexão, logo práxis. Esta sinaliza um modo de agir no mundo para transformá-lo, sendo imprescindível a busca incessante pela coerência entre o dizer e o fazer, além da permanente reflexão sobre o que foi dito e feito, para que se continue a tomar as decisões e manter-se alinhado aos objetivos conjuntamente construídos entre todos e todas, como almejamos no VADL, especialmente nas e por meio das Rodas de Conversa. O que aproxima-se daquela ecologia, de saberes, a qual Boaventura de Sousa Santos justifica por basear-se no

“reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia” (SANTOS, 2009, p. 44-45), ou seja, “a ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p. 44-45).

Nesse sentido que o espaço-tempo das Rodas de Conversa ganha significação, proficuidade e necessidade de pesquisa e sistematização, constituindo-se como práxis dialógica (FREIRE, 2011b) em prol da ecologia de saberes (SANTOS, 2009). Ainda, o referido espaço-tempo, também remete àquela compreensão do ser humano como ser integral e dotado da possibilidade de transcendência (de *ser-mais*) (GONÇALVES JUNIOR, 2009), propiciada e/ou almejada particularmente pelos momentos em roda.

1.3.1 Revisão de Literatura

Para melhor situar a temática no campo acadêmico, perante a produção mais recente, realizei uma revisão de literatura composta por duas buscas: de artigos, pela plataforma *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), e de Teses e Dissertações, pela Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Restringi tal prospecção aos últimos 5 anos, portanto entre 2014 e 2018, e com a palavra-chave Roda de Conversa. Desta forma, foram identificados 3 artigos na primeira base (SciELO) e 10 dissertações e nenhuma tese na segunda base (BDTD).

Os artigos (ver tabela 1), pela baixa quantidade e menor número de páginas, foram lidos na íntegra. Enquanto as dissertações (ver tabela 2), com a realização da leitura de seus resumos, analisadas principalmente a partir de seu objeto, em aproximação ao objeto e contexto deste trabalho, a roda de conversa em contexto não-escolar.

Tabela 1 - Artigos provenientes da pesquisa na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)

Nº	Título do Artigo	Autor/a	Ano de publicação	Revista	Assuntos
01	Limites e potencialidades das Rodas de Conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano	Juliana Sampaio, Gilney Costa Santos, Marcia Agostini e Anarita de Souza Salvador	2014	Interface	Roda de conversa, cuidado em saúde, relações de gênero
02	Interações e intercessões em Rodas de Conversa: espaços de formação inicial docente	Everton Bedin e José Claudio Del Pino	2018a	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	Roda de conversa, formação inicial de professores, identidade profissional
03	Situação de Estudo como	Everton Bedin e	2018b	Educação em	Situação de

	artefato para a qualificação metodológica na formação inicial de professores de química: um caso específico das Rodas de Conversa	José Claudio Del Pino		Revista	Estudo, formação inicial de professores de química, roda de conversa
--	---	-----------------------	--	---------	--

Tabela 2 - Dissertações provenientes da pesquisa na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)

Nº	Título da Dissertação	Autor/a	Ano de defesa	Área	Assuntos
01	A participação das crianças na Roda de Conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil	Adriana Aparecida Rodrigues da Silva	2015	Educação	Roda de Conversa, participação, Educação Infantil
02	Concepção da sexualidade de estudantes surdos usuários de Libras em uma escola Polo	Maria Fernanda de Arruda Campos	2015	Educação Escolar	Sexualidade, estudantes surdos, Libras
03	No descomeço era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil	Glenda Matias de Oliveira	2015	Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Roda de Conversa, Manoel de Barros, Educação Infantil
04	Promoção da autoeficácia materna na prevenção da diarreia infantil - efeitos de uma intervenção combinada: vídeo educativo e roda de conversa	Ludmila Alves do Nascimento	2015	Enfermagem	Autoeficácia materna, prevenção, intervenção combinada
05	Sexualidade e adolescência: Rodas de Conversa e vivências em uma escola de ensino fundamental	Débora Brandão Bertolini	2015	Educação Sexual	Sexualidade, Roda de Conversa, Ensino Fundamental
06	A roda de conversa na educação infantil: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos	Marcia Bertonceli	2016	Educação	Roda de Conversa, aspectos formativos, Educação Infantil
07	O pensar bem na educação infantil	Eduardo Gasperoni de Oliveira	2016	Educação	Pensar bem, Educação Infantil
08	Escuta e experiência nas Rodas de Conversa com professores no contexto	Liege Bertolini Fasolo	2017	Psicanálise	Roda de Conversa, Professores,

	da inclusão: da "rua de mão única" às "passagens"				Inclusão
09	Tia, deixa eu falar!: os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um centro de Educação Infantil do município de Fortaleza	Janice Débora de Alencar Batista Araújo	2017	Educação Brasileira	Roda de Conversa, sentidos atribuídos, Educação Infantil
10	Roda de Conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico	Tássia Alexandre Teixeira Bertoldo	2018	Ensino de Ciências e Matemática	Roda de Conversa, Estratégia, Pensamento Crítico

Diante destas tabelas com os dados básicos dos registros, resalto - além do número de resultados encontrados aquém do esperado para tal temática, principalmente quanto a teses de doutorado - a ausência de trabalhos relacionados diretamente ao lazer, bem como a grande presença (5) de trabalhos situados na Educação Infantil (OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2015; BERTONCELI, 2016; OLIVEIRA, 2016; ARAÚJO, 2017), ainda que ausentes na forma de artigos, o que, por sua vez, também pode indicar seu status acadêmico-científico, pelo desinteresse por investigações/produções mais detidas, profundas, elaboradas e visibilizadas como artigos e teses, voltados e voltadas a esta etapa de ensino. Em um segundo momento, destaco o uso da roda de conversa como estratégia para diferentes fins específicos, de pesquisa e/ou intervenção e/ou temática, tanto nos espaços não-escolares - como a prevenção (NASCIMENTO, 2015) e o cuidado em saúde (SAMPAIO et al., 2014) - como nos espaços escolares - na abordagem da temática da sexualidade (CAMPOS, 2015; BERTOLINI, 2015), para o pensamento crítico (BERTOLDO, 2018), para o “pensar bem” (OLIVEIRA, 2016), ou na formação de professores, para a inclusão (FASOLO, 2017), “identidade profissional” (BEDIN; DEL PINO, 2018a) e “situação de estudo” (BEDIN; DEL PINO, 2018b).

Quanto aos artigos encontrados, dois deles são dos mesmos autores, Everton Bedin e José Cláudio Del Pino, e mesmo ano (2018a; 2018b), sendo dois recortes de formação de professores por meio de Rodas de Conversa. Estas são caracterizadas por eles como encontros, espaços/tempos, em que tratam do tema da docência. No primeiro artigo destacam as “interações e intercessões” entre os/as licenciandos/as, durante as rodas, acerca da identidade profissional, a partir de questionamentos previamente estruturados e dinâmicas – como “tempestade cerebral” – acerca do que os autores chamam de “ser professor”. No segundo artigo, enfocam o uso da “Situação de Estudo”, como metodologia docente para a

disciplina escolar de química, com parceria junto à Escola Municipal para “aplicação”, e posterior troca de experiências em roda.

Porém, os diálogos e experiências, propriamente ditos, entre/dos/das participantes não são explicitados e ambos os artigos visam identificar as concepções dos/as “professores/as” e chegam a resultados semelhantes: a necessidade e importância de uma formação crítico-reflexiva, coletiva e continuada de professores/as, como mediadores/as e facilitadores/as da informação e conhecimento, com foco nos/as alunos/as - evidenciando a “situação de estudo” como e para tal no segundo artigo. Baseiam-se em diversos autores/as específicos da área de formação de professores, não exatamente quanto às Rodas de Conversa, para a qual se auto referenciam, citando breve e sucintamente Paulo Freire, especificamente sua obra “Educação como prática de liberdade”, somente no primeiro artigo:

A ideia de trabalhar com Rodas de Conversa para qualificar a formação dos professores derivou da concepção de que as rodas, de acordo com Bedin e Del Pino (2016, p. 1414), “são estratégias político-libertadoras, que favorecem a emancipação humana, política e social de coletivos historicamente excluídos”. Assim, estão filiadas à concepção de pedagogia crítica de Freire (2002), contribuindo com a instrumentalização e a fundamentação epistemológica, teórica e metodológica da formação docente (BEDIN; DEL PINO, 2018a, p. 228).

Sem referência à Freire, tal “pedagogia crítica” é retomada no segundo artigo, quando caracteriza tais Rodas de Conversa, agora, como “curso de extensão filantrópico” - o que não fora feito no primeiro:

Neste sentido, durante um curso de extensão filantrópico, denominado Rodas de Conversa, para professores em formação inicial, em uma universidade privada da região metropolitana de Porto Alegre/RS apresentou-se a metodologia de Situação de Estudo, pois esta ancora-se na pedagogia crítica, a qual parte de uma maledicência sobre o ensino tradicional, propondo-se usar situação-problema para estimular à aquisição de saberes, conhecimentos e habilidade (BEDIN; DEL PINO, 2018b, p. 299).

“Pedagogia crítica” partindo, enfim, de uma oposição ao “ensino tradicional”, usada para propor uma transformação escolar a partir da contextualização e aproximação dos conteúdos às realidades e situações vivenciadas dos/as alunos/as da educação básica, por meio das “situações de estudo”, proposta, segundo Everton Bedin e José Cláudio Del Pino, por outros autores, citando especialmente Otavio Maldaner, que por sua vez, baseia-se em Lev S. Vigotski - até aproximando-o de Paulo Freire em colaboração a outro artigo (GEHLEN et al.,

2008) - mas ambos não são referenciados por Everton Bedin e José Cláudio Del Pino, apesar de aparentemente serem preponderantes às suas Rodas de Conversa. De qualquer forma, estas não são os objetos dos artigos, apenas o espaço/tempo em que se dão as pesquisas, com diferentes metodologias - estudo de caso com análise textual discursiva no primeiro (BEDIN, DEL PINO, 2018a) e fenomenologia hermenêutica no segundo (BEDIN, DEL PINO, 2018b).

Já o terceiro artigo encontrado, de Juliana Sampaio e colaboradores/as (2014), tem as Rodas de Conversa como objeto principal, além de estarem inseridas em ação de educação popular, ainda que focada no cuidado em saúde, especialmente perante a adolescência e as relações de gênero. O artigo tem “como objetivo central contribuir com a fundamentação teórica e metodológica das Rodas de Conversa, possibilitando sua melhor instrumentalização” e “filia-se à pedagogia crítica do educador Paulo Freire” (SAMPAIO et al., 2014, p. 1300), que perpassa todo o artigo, desde a fundamentação e justificação do uso das rodas, bem como referencial teórico para sua análise. Porém, vale ressaltar, que as Rodas de Conversas abordadas pela autora e colaboradoras/es nesse artigo, foram desenvolvidas para outro projeto de pesquisa, como explica o excerto:

Como movimento de resistência aos discursos neoliberais, que, dentre outras questões, forjam vivências afetivo-sexuais de adolescentes, no ano de 2007, foi desenvolvido o projeto de pesquisa-ação: As construções discursivas de adolescentes do sexo feminino de Petrolina-PE e a garantia dos seus direitos sexuais e reprodutivos, com objetivo de analisar as implicações das narrativas de jovens do sexo feminino sobre gênero, adolescência e sexualidade com foco na promoção de sua saúde sexual e reprodutiva. Neste artigo, não se pretende discutir o citado projeto e seus resultados, mas sim, apresentar, a partir do relato sobre as Rodas de Conversas nele desenvolvidas, algumas de suas vantagens e limites como estratégia pedagógico-libertadora (SAMPAIO et al., 2014, p. 1302).

A abordagem das Rodas de Conversas realizada pela autora e colaboradoras/es, tem fundamentação teórico-conceitual das mesmas, seguida pela justificação de sua escolha como estratégia dialógica e discussão da operacionalização metodológica realizada - suas diferenças, dificuldades e sucessos - que conjunaram no apontamento de potencialidades e limites do método. Trazem, portanto, consonâncias e contrapontos à abordagem realizada no VADL e na presente pesquisa.

Primeiramente, aproximam-se quanto à preponderância de Paulo Freire, em especial à proposta dos Círculos de Cultura e à defesa da Educação Popular, como base de todo o trabalho (SAMPAIO et al., 2014); assim como da aposta nas Rodas de Conversas que “sustentou-se na possibilidade de favorecer a fala, às adolescentes [...] permitindo

questionamentos, reflexões e, muitas vezes, a desconstrução de dúvidas e mitos, a partir da comunhão de medos e anseios” (SAMPAIO et al., 2014, p. 1304); quanto à faixa-etária, com grupos de 10 a 15 anos e 16 a 19 anos, além dos adultos educadores/as, professores/as e agentes comunitários/as; e principalmente quanto à problematização das próprias Rodas de Conversa, como apontam: “para que as rodas possibilitassem a construção de espaços não normativos e moralistas, foi necessário problematizar cotidianamente sua produção, operacionalização e a função de seus facilitadores” (SAMPAIO et al. 2014, p. 1304), caras à Sistematização de Experiências, segundo Jara-Holiday (2006).

As/os autoras/es indicam, por fim, como sucessos da proposta a constituição de redes e parcerias e concomitante ampliação do acesso a novas modalidades de cuidado, em processos coletivos e dialógicos; o estímulo ao diálogo entre adultos e adolescentes e o contato entre diferentes realidades e compreensões – “possibilidade do encontro num espaço dialogado e reflexivo entre diversos sujeitos que vivem e convivem no mesmo espaço, mas que, por diversos fatores, não se articulam e não dialogam” (SAMPAIO et al., 2014, p. 1305), especialmente quanto aos medos e anseios, para repensar ações de cuidado oferecidas. Perante a operacionalização das rodas, destaco algumas ações realizadas, como o início por pactuação de contratos de convivência, revistos constantemente; “caixinha de perguntas” como dinâmica apontada pelo próprio Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*; tema de cada roda escolhidos em encontro anterior; avaliação processual coletiva; e a abertura constante a novos/as participantes perante frequência flutuante; além de produção final de material para compartilhamento, cartazes, programa em rádio comunitário e ação de multiplicação de rodas, tal produção também cara à Sistematização de Experiências de Jara-Holiday (2006), além da visibilização das ações realizadas.

Sampaio et al. (2014) apresentam também as dificuldades encontradas, no caso, perante os (1) espaços para as rodas; (2) a difícil articulação intersetorial, (3) a assiduidade de participantes e (4) a repetição de narrativas, posto que não podiam fugir do tema do projeto, sexualidade e gênero. Nesse sentido, diferenciam-se do VADL quanto à questão do espaço, que é uma facilidade propiciada pelas parcerias do projeto de extensão de lazer; e quanto ao tema único, do que o projeto busca se distanciar, privilegiando a diversidade, em que o lazer é pano de fundo, visibilizada e destacada por esta pesquisa. Quanto à articulação intersetorial e à assiduidade de participantes, no VADL elas existem, mas ainda podemos aprimorá-las bastante, posto que, como essa pesquisa também trará, nos momentos em que a articulação ocorre potencializam-se as ações, bem como os/as participantes mais assíduos tendem a

participar mais efetivamente do projeto de extensão de lazer, apresentando maior autonomia e postura dialógica.

As/es mesmas/os autoras/es chegam, também, à identificação e caracterização de três perfis de rodas no decorrer do projeto – vale salientar que eram 8 rodas diferentes, com 8 grupos diferentes, cada qual com um/a facilitador/a e um/a agente comunitário/a – ainda que “sem desejar, a priori, construir qualquer tipologia para as rodas” pois acreditam “que elas se constituem em ato, no encontro singular entre os sujeitos” (SAMPAIO et al. 2014, p. 1307).

Sampaio et al. (2014) identificaram Rodas de Conversa que, apesar da intenção da construção de uma horizontalidade, acabaram adquirindo um caráter normativo e técnico, de transmissão de informações, prescritivo e normatizador, vertical, sendo um primeiro perfil; rodas que assumiram um caráter descritivo de experiências, da realidade objetiva, de narrativas, sem exercício reflexivo e problematização destas, mais informal, acabando até por reforçar preconceitos e discriminações, como um segundo perfil; ao que refletem:

[...] vale salientar que esses dois perfis têm custado cada vez mais caro ao método das rodas. Eles demonstram a armadilha de se supor proporcionar uma educação libertadora simplesmente por colocar pessoas em círculo e as deixarem falar livremente (SAMPAIO et al., 2014, p. 1308).

Mas algumas rodas tiveram produção de sentidos, conflito entre possibilidades e condicionantes, como algo ontológico, cultural, político e social, criticidade, problematização das experiências, do que é/era considerado natural, compondo o terceiro perfil, buscado em todas as rodas, como expõem:

Essa última característica das rodas foi constantemente perseguida pelo grupo. Talvez, por essa razão, não foi possível estabelecer condições prévias para a emergência dessas reflexões. Elas se produziam espontaneamente, como fruto do próprio processo de construção inventiva, reflexiva e aberta ao aprendizado mútuo de todos os sujeitos ali implicados (SAMPAIO et al., 2014, p. 1309).

As/os autoras/es desse artigo, Sampaio et al. (2014), finalizam seu trabalho com a aposta em um processo sempre em construção, apontando, a partir desta experiência, para “a importância da (re)invenção das práticas educacionais, construindo novos significados para a própria experiência como facilitadores de rodas dialógicas” (SAMPAIO et al. 2014, p. 1309). Como a presente pesquisa almeja, tendo a roda não como intervenção isolada e monotemática, mas já como parte e/de prática consolidada, objeto, inclusive, de primeira exploração em meu Trabalho de Conclusão de Curso (FÁBIS, 2016), a ser agora problematizada e sistematizada,

com mais profundidade, para aperfeiçoamento da própria experiência, para compartilhamento do processo investigativo entre seus/suas participantes, assim como para compartilhamento externo da mesma.

Esse “contexto teórico”, portanto, “nos fará formular determinados objetos a serem sistematizados e priorizar determinados aspectos ao longo do processo” (JARA-HOLLIDAY, 2006, p. 83). Do qual a própria elaboração de uma proposta para sistematizar, já parte, posto que existe uma fundamentação, uma justificação que argumente seu sentido (JARA-HOLLIDAY, 2006, p. 83) que levam às perguntas iniciais que *suleam* o prosseguir deste trabalho.

2. Perguntas iniciais

Oscar Jara-Holliday situa este momento da Sistematização de Experiências como elaboração do objetivo, objeto e eixo da sistematização, a partir de três perguntas iniciais, respectivamente: para que queremos sistematizar? Que experiência(s) queremos sistematizar? Quais aspectos centrais dessa(s) experiência(s) nos interessa sistematizar? (JARA-HOLLIDAY, 2006). Pelas quais construímos a questão central: que processos educativos emergem da prática social Rodas de Conversa no projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” pela Sistematização de Experiências?

2.1. Objetivo

Para responder esta questão, a pesquisa tem como objetivo central **identificar, descrever e compreender os processos educativos que emergem da prática social Rodas de Conversa no contexto do projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer” (VADL), a partir da Sistematização de Experiências.**

Pretendemos contribuir para a construção e reconstrução teórico-prática, coletivamente, destas Rodas de Conversa, como prática social, apre(e)ndendo o valor formativo, educativo e social, bem como especificidades, desta experiência, passíveis de replicação e confrontação neste e noutros espaços e contextos, com o intuito de fomentar e valorizar a práxis dialógica e a convivência reflexiva como preponderante na/para a educação como um todo. Por meio de metodologia que preconiza tais anseios, a Sistematização de Experiências (JARA-HOLLIDAY, 2006), desvelando suas e novas possibilidades.

Para um primeiro momento de preparação, me pautei em Bogdan e Biklen (1994) e em Oliveira et al. (2014a). Ciente, portanto, de que tal preparação e meus pressupostos nos registros das Rodas de Conversa, deverão estar a cargo dos/as sujeitos envolvidos/as, com automatismos e juízos em suspensão, para melhor apreender os momentos e relações, por exemplo, estranhando o que seja familiar, procurando perguntar-me e perguntar o que verei, buscando outros referenciais, “para olhar para entender e não entender para olhar” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 42).

Tal pesquisa foi realizada em abordagem qualitativa, segundo a qual, a realidade não é algo externo ao sujeito. Valoriza-se a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo em intersubjetividade e busca um enfoque que não se atenha a generalizações ou à neutralidade na pesquisa (ANDRÉ, 1995; MOLINA NETO; TRIVIÑOS, 1999). Coaduna à opção política aqui assumida, de comprometimento social, exigindo participação do pesquisador, em atuação junto a Outrem, perante a realidade *com-vivenciada*.

Nesse sentido, em vistas de atender aos objetivos desta pesquisa, justifica-se a escolha da metodologia de “Sistematização de Experiências”, posto que fora concebida por Oscar Jara-Holiday (2006), com o intuito de “dar conta não só das ações, como também das interpretações das pessoas, suas sensibilidades e afetos, suas esperanças e frustrações, suas crenças e paixões, as quais são decisivas para dar sentido à nossa prática” (JARA-HOLIDAY, 2006, p.57), enfatizando-se a análise e reflexão de práticas concretas.

Posto que, como defende Enrique Dussel (1998), em sua práxis de libertação voltada à construção de um novo tipo de sociedade pautada em uma nova intersubjetividade e em novo princípio de democracia, Marco Raúl J. Mejía (2007), outro autor referência para a sistematização, baseia seu também novo tipo de sistematização, “de baixo” e “em baixo” (DUSSEL, 1998a) em um paradigma alternativo:

Por isso, a sistematização, ao colocar-se no horizonte de um paradigma alternativo se faz a pergunta pelo status da prática e mostra que o processo de ação-saber-conhecimento não são níveis separados da mesma realidade [...]. Por isso se postula a necessidade de sair da antinomia saber e conhecimento científicos como adversários e isso significa dotar de sentido o saber, dar-lhe um status, desconstruir a maneira de compreender o conhecimento científico e seu sistema de reconhecimentos, e em alguns casos, construir um campo inter-epistêmico novo. [...] Nos encontramos nos processos de sistematização com práticas epistemologicamente vivas, que ao dispor de todos os dispositivos para fazer que se constituam em experiências, o processo sistematizador ajuda a construí-las, a fazer visíveis suas finalidades, a mostrar a experiência dos sujeitos da prática, a construir o nó

relacional desde as ações que a constituem (MEJÍA, 2007, p. 3, tradução livre minha)¹⁶.

Tanto as Rodas de Conversa no VADL como a Sistematização de Experiências, referem-se, portanto, à consolidação de uma prática que visibilize e reconheça suas ações, sujeitos e finalidades, em co-laboração (FREIRE, 2011b), dotando de sentido seus saberes. Na direção de construir-se, assim, um campo inter-epistêmico novo, em que se tenha horizontalidade nas relações, transparência e abertura ao diálogo, em alteridade radical, para produção de conhecimentos e cultura a partir da prática e da exterioridade, como metodologia de pesquisa.

Além disso, a “constância dos encontros propicia um maior entrelaçamento dos significados individuais, a interação aumenta e criam-se significados comuns, às vezes até uma linguagem própria” (WARSCHAUER, 1993, p. 46). Aproximando-se também, nesse sentido, do Círculo de Cultura de Paulo Freire, posto que:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular, intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo criticamente, o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculo, e em colaboração, re-elabora o mundo (FREIRE, 2011a, p. 17).

A convivência aclara-se, nesse ínterim, como meio e fim ao/do diálogo em construção no projeto por meio das Rodas de Conversa, como já apontava Humberto Maturana, “o educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência” (MATURANA, 1998b, p. 29), em que aponta, por sua vez, ao amor, semelhante à “amorosidade” de Paulo Freire (2011a), como igual constituinte, ou seja “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro

¹⁶ “Por ello, la sistematización, al plantearse en el horizonte de un paradigma alternativo se hace la pregunta por el status de la práctica y muestra que el proceso de acción-saber-conocimiento no son niveles separados de la misma realidad [...]. Por ello se postula la necesidad de salir de la antinomia saber y conocimiento científico como enfrentados y ello significa dotar de sentido el saber, darle un status, deconstruir las diferencias instauradas por la mirada eurocéntrica y por lo tanto se exige deconstruir la manera de comprender el conocimiento científico y su sistema de reconocimientos, y en algunos casos, construir un campo inter-epistémico nuevo. [...] al mismo tiempo que se generan dinámicas sociales de transformación de procesos, instituciones, estructuras mostrando que ella modifica realidades y empodera colectivos y subjetividades [...] Nos encontramos en los procesos de sistematización con prácticas epistemológicamente vivas, que al disponer de todos los dispositivos para hacer que se constituyan en experiencias, el proceso sistematizador ayuda a construirlas, a hacer visibles sus finalidades, a mostrar la experiencia de los sujetos de la práctica, a construir el nudo relacional desde las acciones que la constituyen” (MEJÍA, 2007, p. 3).

como legítimo outro na convivência, e é esse modo de convivência que conotamos quando falamos do social” (MATURANA, 1998b, p. 23), das reflexões e ações acerca da importância da colaboração e do falar, mas, principalmente, do ouvir para/na convivência no VADL.

As práticas sociais, no significado adotado por autoras desta mesma linha de pesquisa que as estudam (Práticas Sociais e Processo Educativos), então:

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 33).

Acrescentando-se ainda suas conotações transformadoras ou mantenedoras de realidades, de caráter ativo-participante, constituinte, portanto, na identidade(s) histórico-cultural dos membros em forma de rede de trocas, a enriquecerem-se por meio das Rodas de Conversa. Em que pese ainda, a importância da coerência e da recorrência de tais preceitos e (pro)posições em outras atividades de lazer, em que sua configuração e a prática da conversa crie a cultura de diálogo no lazer necessários à *sobre-vivência*, à humanização e ao ser-mais.

Como instrumentos de registro da experiência, expondo e seguindo a proposta de Sistematização de Experiências (JARA-HOLIDAY, 2006; MEJÍA, 2007), foram utilizados no ponto de partida (1) registros escritos sistemáticos das Rodas de Conversa e atividades desenvolvidas, em diários de campo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), apoiados por gravações de áudio e vídeo das rodas, utilizadas, posteriormente, para rememorar trechos e trazer falas literais de educadores/as e participantes do VADL, quando de sua releitura realizada por mim. Além disso, relatorias de reuniões de planejamento e formação de educadores/as também foram utilizadas para contextualizar ações depreendidas pelos/as educadores/as.

Para análise dos diários de campo, à luz das (2) perguntas iniciais, da (3) reconstrução do processo vivido, bem como da fenomenologia, ao destacarem-se unidades significativas, estas foram agrupadas em categorias temáticas, organizadas e apresentadas, em seguida, na matriz nomotética, de inspiração fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008), objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado, como (4) reflexão de fundo e (5) ponto de chegada, em consonância e integração da Sistematização de Experiências com a Fenomenologia Existencial e as Epistemologias do Sul, como já apontado pelos colegas

Maurício M. Belmonte (2014), Diogo Tafuri (2014) e ambos juntos (BELMONTE; TAFURI; 2015).

Ainda almejamos, a partir da divulgação dos resultados deste estudo em diferentes meios (reuniões do Núcleo de Estudos de Fenomenologia em Educação Física, cursos de capacitação para professores, estudantes e profissionais, eventos científicos, entre outros), contribuir para a reflexão a respeito de ambientes, práticas e conteúdos que possibilitem a transcendência humana de maneira dialógica, igualitária e participativa com o fim de transformação social e da construção de uma “ecologia de saberes” (SANTOS, 2009), na valorização dos saberes de resistência dos/as participantes e as condições para o estabelecimento de um diálogo horizontal entre conhecimentos, e/ou uma “unidade na diversidade” (FREIRE, 2011a), aproximando-os sempre mais.

O caminho para assumirem-se como maioria está em trabalhar as semelhanças entre si, e não só as diferenças, e, assim, criar a *unidade na diversidade*, fora da qual não vejo como aperfeiçoar-se e até como construir-se uma democracia substantiva, radical (FREIRE, 2011a, p. 212).

Para tanto, creio que as Rodas de Conversa no VADL, em sua intencionalidade ao diálogo, à autonomia e à convivência, podem ser fecundas e coerentes a tais objetivos, à medida que seja conscientemente proposta, acolhida e desenvolvida, mediante, inclusive, sua investigação contínua e coletiva.

Onde há tantos a seu favor
Você não precisa levantar um dedo.
Sem dúvida, se fosse diferente
Você teria que aprender

(BRECHT, 2012, p. 83)

3. Reconstrução do processo vivido

Nesse momento, já em mergulho na sistematização, Oscar Jara-Holliday (2006) destaca a necessidade de reconstruir a história do lapso da experiência, enfatizando o aspecto descritivo do processo vivenciado, a partir dos registros utilizados. Para, em seguida, passar à ordenação e classificação da informação, a ser aqui realizada, mediante inspiração na fenomenologia (MARTINS; BICUDO, 1989; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008; LEMOS, 2013), com a construção da matriz nomotética, a ser melhor explicitada, posteriormente, em tópico específico. O seguinte tópico (3.1), trata, portanto, da minha reinserção no projeto, como início preponderante do processo de sistematização, que inexistente sem tal participação e “com-vivência”, como reconstrução da história. Os posteriores contêm as unidades de significado identificadas nas Rodas de Conversa e suas compreensões, em relação aos processos educativos, dispostas em ordem cronológica, como ordenação da informação (3.2), compondo, por fim, a matriz nomotética, como classificação da informação (3.3) deste terceiro momento da sistematização.

3.1. Reconstrução da história: reinserção

Minha reinserção no VADL se deu no dia 9 de março de 2018, com participação na reunião semanal de planejamento do mesmo, às sextas-feiras, das 8 às 10h, com apresentação e compartilhamento da vontade de retomar e atualizar vínculos e experiências estabelecidos e vivenciados no seio do projeto, do qual já participara como educador bolsista durante a graduação em Pedagogia entre 2014 e 2016. Este retorno, perante esta pesquisa de Mestrado com as Rodas de Conversa do VADL, visa nesse momento a “convivência metodológica” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 134), configurada como processo inerente à participação e/em pesquisa, num “quefazer” *com* Outrem. Convivência, não apenas como um dado da existência de quem faz a pesquisa, do pesquisador, “mas, sim, o cerne do ‘fazer’, explicitado, experimentado, avaliado” (OLIVEIRA et al., 2014b, p. 134), *com* Outrem, em diálogo.

Ciente, portanto, de que minha preparação e meus pressupostos aqui relatados deverão estar voltados aos/as sujeitos envolvidos/as, com automatismo e juízos em suspensão, para melhor apreender os momentos e relações, por exemplo, estranhando o que seja familiar, procurando perguntar-me e perguntar o que verei, buscando outros referenciais, novamente, para olhar para entender e não entender para olhar (OLIVEIRA, et al., 2014a, p. 42), o que

favoreceu, favorece e favorecerá a troca de saberes e experiências, a serem sistematizados para que sejam visibilizados, reinterpretados e valorizados.

Já no VADL, ao me reapresentar a todas/os na roda de conversa inicial, no dia 13 de março do mesmo ano, destaquei tais pressupostos, minha participação anterior no projeto e, posteriormente, um dos motivos de meu retorno, pesquisar as Rodas de Conversa que tanto tinham me ensinado e ainda me ensinam, percorrendo minhas graduações, esta pós-graduação e minha atuação como professor de Educação Física na Educação Básica, viriam junto à minha participação como educador do projeto de extensão e à participação de todas/os na pesquisa, se assim optassem. Nesse ínterim, primeiro gostaria de conhecer melhor a todas/os, assim como deixar-me conhecer pelas/os mesmas/os, além de re-conhecer o VADL, em seus processos atuais, para depois propor a continuidade da pesquisa nesse espaço.

Diante disso, já vale adiantar, que no momento da matrícula de participantes no projeto de extensão, são colhidas as assinaturas destas/es e de seus/suas respectivos/as responsáveis junto ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como procedimento do próprio VADL, já prevendo a realização de pesquisas acadêmicas, precedendo, portanto, a inserção em campo. Porém, com as especificidades desta pesquisa de Mestrado, principalmente perante a gravação de voz e vídeo, tendo em vista os preceitos daquela convivência balizada na constituição de vínculos de confiança para a participação de todas/os, o TCLE fora submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, aceito por este, cujo número do Parecer Consubstanciado emitido é 2.634.261 (anexo).

Para a proposição da sistematização da experiência no projeto, dia 19 de junho de 2018, cerca de três meses após minha reinserção no projeto de extensão - precedido de diálogo com os educadores e a educadora em reunião de planejamento - utilizei a roda de conversa inicial junto às/aos participantes do VADL, munido dos TCLE relativos à presente pesquisa, e vali-me destes para iniciar o diálogo sobre o processo da pesquisa como um todo, como consta no primeiro diário de campo, deixando aberta a participação de todas/os presentes, com os meios que entendêssemos adequados e pertinentes à investigação, a saber, naquele momento, somente a gravação de voz, deixando a gravação de vídeo para ser pensada nos encontros posteriores. Em sendo a proposta da pesquisa aceita e a gravação de voz autorizada por todas/os, os TCLE foram entregues às/aos participantes, e, posteriormente, assinados pelas/os responsáveis. Além dos Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), dialogados e assinados juntos às/aos próprios participantes, no próprio projeto, durante as atividades. Ambos os documentos têm seus modelos em apêndice deste trabalho.



Figura 3: Leitura dialogada de Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) em roda de conversa inicial do VADL (19/06/2018)

Cabe destacar que os nomes de educadores/as e participantes serão preservados mediante o uso de nomes fictícios, escolhidos individualmente pelas/os educadores/as e participantes - com exceção de alguns/mas que tiveram seus nomes fictícios escolhidos por mim - para que possam identificar-se no(s) retorno(s) deste trabalho à elas/es, sem que sejam identificados por outras/os. Inclusive, para dificultar tal identificação alheia, as idades também foram alteradas para idades aproximadas, de maneira a ainda possibilitar a visualização da diversidade de faixas-etárias e suas especificidades em/para a posterior análise.

Para o desenvolvimento desta parte da pesquisa, de reconstrução do processo vivido, realizaram-se, portanto, registros sistemáticos em grupo após cada encontro em diários de campo. Estes, de acordo com Robert Bogdan e Sari Biklen (1994), são “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150). Ainda nas palavras do autor e da autora:

[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas idéias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.152).

Na abordagem qualitativa, a realidade não é algo externo ao sujeito. Valoriza-se a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, buscando “a interpretação em

lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, [...] tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p.17).

Dessa forma, reuni os diários de campo (DC), elaborados coletivamente pelos/as educadores/as do VADL de/em cada encontro (procedimento usual do projeto) - de maneira a abarcar a multiplicidade de vozes de que trata Mejía (2007):

A sistematização é realizada por um grupo que realizou a prática. Partem de um relato, no qual reconstruíram a história da experiência, logo realizam um esforço para ver a unidade do processo, ao qual se agrega uma relação mais ampla ao contexto. A análise e as categorias emergem das linhas força produzidas ao longo do processo sistematizador, as quais serão o fundamento dessas categorias que se dão durante a experiência, enquanto surge de um processo de conceituação e reconceituação da prática. [...] Nesta concepção se busca experimentar coletivamente a produção de uma nova mirada sobre a prática, que trata de tornar visíveis aqueles processos e práticas que estão presentes nela. Por essa razão busca dar conta de que a prática seja lida desde múltiplas miradas e expressada desde múltiplas vozes, não necessariamente homogêneas, enquanto considera que a sistematização é um esforço por produzir poder e empoderamento dessa polifonia (MEJÍA, 2007, p. 16-17, tradução livre minha¹⁷).

Foram, então, sistematizados os encontros às terças e quintas no período da tarde, de 19 de junho a 05 de julho, com retornos dias 31 de julho e 02 de agosto. Totalizando 8 encontros e diários: DC I - 19/06/2018; DC II - 21/06/2018; DC III - 26/06/2018; DC IV - 28/06/2018; DC V - 03/07/2018; DC VI - 05/07/2018; DC VII - 31/07/2018; DC VIII - 02/08/2018. Em que o DC I não teve gravação de vídeo por opção de participantes e o DC VII não teve gravações, também por opção de participantes, enquanto os demais foram gravados em vídeo e voz. Tais gravações foram utilizadas como apoio para a elaboração e análise dos diários de campo, principalmente para conferência e consulta de situações e falas específicas, para que estas últimas, inclusive fossem trazidas em forma literal, a fim de possibilitar a polifonia almejada.

Os educadores e a educadora que estiveram presentes durante o período foram Cuco (Graduação em Licenciatura em Educação Física e Pedagogia), Lilo (Graduação em

¹⁷ La sistematización la realiza un grupo que ha realizado la práctica. Parten de un relato, en el cual han reconstruido la historia de la experiencia, luego realizan un esfuerzo para ver la unidad del proceso, a la cual se le agrega una relación más amplia al contexto. El análisis y las categorías emergen de las líneas fuerza producidas a lo largo del proceso sistematizador, las cuales serán el fundamento de esas categorías que se dan a lo largo de la experiencia, en cuanto surge de un proceso de conceptualización y reconceptualización de la práctica. [...] En esta concepción se busca experimentar colectivamente la producción de una nueva mirada sobre la práctica, que trata de hacer visibles aquellos procesos y prácticas que están presentes en ella. Por tal razón busca dar cuenta de que la práctica sea leída desde múltiples miradas y expresada desde múltiples voces, no necesariamente homogéneas, en cuanto considera que la sistematización es un esfuerzo por producir poder y empoderamiento de esa polifonia (MEJÍA, 2007, p. 16-17).

Licenciatura em Música, Mestrado em Educação e Doutorando em Educação), Rogério (Graduando em Biologia), Dexter (Graduando em Educação Física), Flecha (Graduando em Educação Física), Xande (Graduando em Educação Física) e Maria (Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, Mestrado em Ciências Sociais, Doutoranda em Educação). Os quais e a qual constarão junto às/aos participantes em tabela demonstrativa (Tabela 3) da participação de cada um/a por encontro (com o “X” representando presença), identificado pelo respectivo DC (em numerário romano), bem como destaque para aqueles/as que vinham pela primeira vez ao VADL (em numerário arábico um, de tamanho menor, adjacente ao “X” da presença) ou foram citados/as (representado pela letra C). Cabe salientar que 30, entre participantes e educadores/as, estiveram presentes em mais de três encontros, destes, 6 estiveram em todos.

Tabela 3 - Participações por encontro

Nº	Participante	Faixa-etária	I	II	III	IV	V	VI	VII	VII I
01	Abayomi (ex-Educadora)	25-30 anos								C
02	Alana	10-12 anos	X ¹						X	X
03	Alexandra (ex-Educadora)	25-30 anos							C	
04	Anabela	6-8 anos	X		X	X			X	
05	Aparecida	10-12 anos	X	X	X	X	X	X	X	X
06	Astrid	6-8 anos	X	X	X	X	X			
07	Baixinha	14-16 anos	X	X	X	X	X	X	X	X
08	Batman	6-8 anos	X							
09	Benedita	10-12 anos							X ¹	X
10	Bina	8-10 anos								X ¹
11	Bona	8-10 anos								X ¹
12	Crigor	6-8 anos	X	X	X	X	X	X	X	X
13	Cristiano Ronaldo	6-8 anos	X							
14	Cuco (Educador)	30-35 anos	X	X	X	X	X	X	X	X
15	Da Lua (Coordenador)	50-60 anos		C						
16	Deco (ex-Educador)	30-40 anos								C
17	Dexter (Educador)	20-25 anos	X		X		X	X	X	X
18	Dona Borboleta	6-8 anos					X ¹	X	X	X
19	Eiri (ex- Educador)	30-40 anos							C	C
20	Elba	12-14 anos			X	X	X			
21	Filipe	6-8 anos					X ¹	X	X	
22	Fred	12-14 anos					X ¹	X		
23	Gal	8-10 anos					X ¹	X		
24	Ganso	10-12 anos	X ¹		X	X		X		
25	Georgy	12-14 anos		X	X					
26	Gerson	12-14 anos								X ¹
27	Gilson	10-12 anos	X	X	X	X	X	X		
28	Gonçalo	10-12 anos							X ¹	X

29	Guepardo	10-12 anos			X ¹					
30	Helton	12-14 anos	X ¹	X						
31	Hulk	12-14 anos	X						X	
32	Inês	10-12 anos			X ¹					
33	Ítalo	12-14 anos				X ¹				
34	Íris	12-14 anos	X	X	X	X				
35	Jarbas	10-12 anos			X ¹	X				
36	Jeferson	10-12 anos								X
37	Jorge	8-10 anos	X							
38	Júpiter	12-14 anos		X ¹	X	X	X	X		
39	Jussara	10-12 anos	X							
40	Kelren	12-14 anos						X ¹		X
41	Kerlon	10-12 anos				X				
42	Lassie	8-10 anos		X ¹	X	X				
43	Lenny	8-10 anos	X		X					
44	Leto	10-12 anos				X ¹	X	X		
45	Lilo (Educador)	25-30 anos	X		X	X	X	X	X	
46	Lorena	6-8 anos			X					
47	Malcom	14-16 anos					X ¹	X	X	X
48	Manuela	8-10 anos							X ¹	
49	Maria (Educadora)	25-30 anos		X		X		X		
50	Megablue	14-16 anos		X	X		X	X		
51	Mengo	12-14 anos	X	X						
52	Messias	6-8 anos				X ¹				
53	Milton	6-8 anos	X	X		X	X	X	X	X
54	Minivamp	12-14 anos	X	X		X				
55	Nena	12-14 anos	X _c			X	X	X		
56	Nilza	8-10 anos	X		X	X	X	X		
57	Núbia	10-12 anos			X					
58	Paloma	12-14 anos	X	X	X	X				
59	Pastel	6-8 anos	X			X	X			
60	Pedro	6-8 anos	X	X		X			X	X
61	Pietro	6-8 anos	X	X	X	X	X	X	X	X
62	Pikachu	10-12 anos							X	X
63	Rebeca	10-12 anos							X ¹	
64	Rita	10-12 anos							X	
65	Rodrigo (ex-Educador)	30-40 anos							C	
66	Rogério (Educador)	20-25 anos	X		X		X	X	X	X
67	Ronaldo	16-18 anos	X	X	X	X	X	X	X	X
68	Super Mário (ex-participante)	16-18 anos				X _c				
69	Tânia	10-12 anos				X ¹				
70	Tatagiba	6-8 anos	X	X	X	X	X			X
71	Téo (ex-Educador)	30-40 anos				C				
72	Tina	10-12 anos			X ¹	X				
73	Trevor	6-8 anos	X			X	X			
74	Vilson	12-14 anos						X ¹		
75	Xande (Educador)	20-25 anos								
76	Yani	12-14 anos			X ¹					

Fonte: Elaboração própria.

Os registros descritivos e reflexivos¹⁸ dos diários de campo, apoiados pelas transcrições, para uso de falas literais, serviram, posteriormente, à análise em vista dos objetivos da pesquisa, buscando uma compreensão acerca dos processos educativos decorrentes das Rodas de Conversa realizadas pelo/no projeto de extensão em questão. Após a leitura dos registros dos diários de campos, ao perceber unidades significativas, estas foram agrupadas em categorias temáticas (A e B) à medida que emergidas, organizadas e apresentadas em seguida na matriz nomotética (representadas por letras maiúsculas), de inspiração fenomenológica (MARTINS; BICUDO, 1989; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008), objetivando movimento intencional em busca da essência do fenômeno pesquisado e ordenação e classificação da informação (JARA-HOLIDAY, 2006).

Posto o que Ecléa Bosi (2003) destaca perante a memória como possibilidade de transparência da cultura subjetiva, bem como da cultura popular, evitamos a pressa em interpretações ideológicas e o preenchimento das lacunas e silêncios, muito menos o refutar dos fatos narrados pelo/a depoente, a partir do entendimento de que todos/as contam a sua verdade. Se busca uma leitura crítica, que deve ser determinada por projeto, em que o passado seja reconstruído como fonte de razões para lutar, geradora de futuro e não como sua própria restauração.

Portanto, a autora faz uma série de considerações valiosas para a eficácia, coesão, equidade, dialogicidade, veracidade e autenticidade da pesquisa pautada em entrevistas ou mesmo vídeos e gravações de voz de encontros, ou, no caso, Rodas de Conversa, destacando a importância do cuidado perante a memória da experiência, dando suporte para a correta utilização dos instrumentos, seja de/na coleta de dados, seja de/em sua análise. Na visão de Bosi (2003), estas pesquisas constituem e perpetuam a existência da educação permanente, ao longo da vida, tornando-se, inclusive um intenso processo educativo por si só, que por sua vez, pode ser transposto para diversas outras relações e, por fim, outros espaços educativos.

Memória, ademais, deste processo de busca da coerência entre o pensar e o fazer na/da pesquisa *com* (BRANDÃO, 2014; OLIVEIRA et al., 2014b) e não *sobre* pessoas. Processo e pesquisa estes em que se questionem continuamente quanto à *dialogicidade* e à *colaboração* (FREIRE, 2011b) em seu decorrer, bem como o comprometimento perante a linha, a prática e os conhecimentos construídos nesse entreposto. Faz parte disso, portanto, a visibilização das etapas que se seguem para a reconstrução deste processo vivido, explicitando

¹⁸ Quando reflexão pessoal de um dos/as educadores/as, é considerado Comentário de Observador, identificado pela sigla “C.O.” seguida do nome do/a educador/a (destacado em negrito) que efetuou o comentário, conforme indicam também Bogdan e Biklen (1994), para os diários de campo.

não só as informações em ordem (JARA-HOLIDAY, 2006), como também os significados atribuídos a elas (MARTINS; BICUDO, 1989; BICUDO; ESPÓSITO, 1997; GONÇALVES JUNIOR, 2008; LEMOS, 2013).

3.2. Ordenação da informação: unidades de significado

Cabe salientar aqui que, para esta primeira leitura e ordenação, foram utilizados os diários de campo completos, abarcando os registros de todas as atividades realizadas no encontro e não somente das Rodas de Conversa do início e ao final deste, posto que são indissociáveis diante da práxis dialógica levada a cabo. Ainda que as unidades de significado destacadas e enumeradas, o sejam à luz do objetivo específico deste trabalho, identificando o que remete à proposta das Rodas de Conversa do/no referido projeto de extensão, em se tratando de processos educativos subjacentes a ela. Como poderá ser observado, o que acontece nas demais atividades reflete e/ou é tematizado nas/em Rodas de Conversa e vice-versa. Até porque, inclusive, muitas daquelas atividades pautam-se nas mesmas diretrizes das Rodas de Conversa, quando não se valem delas também em seu desenvolvimento.

Diante disso, nas citações de cada unidade de significado (US, acompanhado de número arábico referente à sua identificação, exemplo: Unidade de Significado 19 como US19) emergente dos diários de campo (DC com número romano referente à ordem cronológica já referenciada, exemplo: Diário de Campo 7 como DC VII), será destacado também de que momento do dia elas se tratam, se da Roda de Conversa Inicial (RI) - que abarca a Chegada (CH), que a precede, e a Atividade de Integração (AI)¹⁹, que se segue após ela - ou da Roda de Conversa Final (RF), para facilitar essa visualização (exemplo: DC VII - RF - US18).

Destaco também os Comentários de Observadoras/es (C.O. em negrito), que fazem parte do procedimento de registro dos Diários de Campo e competem abarcar colocações pontuais, específicas e subjetivas das/os educadoras/es que participaram do encontro e, em seguida, como especificidade do VADL, colaboram e/ou efetuam os registros deste, como primeiro momento de reflexão sobre a prática e os próprios registros, como momentos e funções a serem destacadas, por sua vez, na posterior análise desta mesma pesquisa. Roberto Bogdan e Sari Biklen (1994), por exemplo, categorizam alguns possíveis componentes destes C.O. nos Diários de Campos: (1) reflexões sobre a análise, como aprendizagens, temas, padrões e conexões; (2) reflexões sobre o método, os próprios procedimentos e estratégias de

¹⁹ A organização e os combinados acerca da Atividade de Integração (AI) e de suas regras faz parte das incumbências da Roda de Conversa Inicial (RI), apesar de por vezes aparecer separada desta nos diários de campo, por isso a sua inclusão no objeto de descrição e análise aqui focalizado.

ação e registro; (3) reflexões sobre conflitos e dilemas éticos, acerca de preocupações, valores e responsabilidade depreendidos da prática; (4) reflexões sobre o ponto de vista do observador, a partir de seus estudos, pressupostos, crenças, opiniões e atitudes; e (5) pontos de clarificação, correções e adições posteriores, a partir de conferências com colegas, outros registros, como, neste trabalho por exemplo, quando recorrido às gravações de voz e vídeo.

Portanto, mediante minha re-inserção - e o objeto, objetivos e eixo desta investigação - será apresentado a seguir, esse processo vivido e registrado, acrescido da síntese de minhas compreensões e atribuições de significados na composição das unidades de significado, provenientes de minhas primeiras leituras (MARTINS; BICUDO, 1989). As compreensões estão destacadas em negrito e sublinhadas, seguidas das respectivas unidades de significado, somente sublinhadas, apresentadas cronologicamente no período da sistematização das experiências. Algumas compreensões se referem a mais de uma unidade de significado, apresentadas seguidamente, apenas com a adição de uma linha de espaço entre elas.

Gênero/Regras do Clube/reflexão de educador/combinados/ações

Os/as participantes estavam dispersos pelo clube, entre a quadra e o parquinho, os educadores, então, começaram a chamá-los para a roda inicial. Mengo e Minivamp foram conversar com o educador Lilo dizendo que as meninas queriam bater neles. Depois, as meninas chegaram dizendo que eles trancaram uma porta. Lilo perguntou quando elas saíram da escola e elas disseram que 11h30. No 5º ano, começarão a sair 12h30. Algumas chegaram no clube às 13h e Paloma chegou às 13h30 (DC I - CH - US1).

Chegar antes/Disposição da roda de cadeiras/pesquisa

O educador Cuco chegou antes das 14h para preparar o início de coleta de dados mais específica perante as Rodas de Conversa do projeto de sua pesquisa de Mestrado, organizou as cadeiras da lanchonete em roda em frente à esta e uma mesa ao lado da roda com uma pasta com os termos de consentimento e de assentimento livres e esclarecidos (TCLE e TALE), um gravador de voz e uma câmera fotográfica (DC I - CH - US2).

C.O. Lilo: Acho que precisamos dedicar mais tempo para este assunto com os/as participantes. Imediatamente Minivamp e Mengo vieram dizendo que as meninas queriam bater neles. Depois as meninas disseram que os meninos trancaram a porta, e fizeram mais alguma coisa (DC I - CH - US3).

Pesquisa/gravação

Com todas/os sentados/as na roda, o educador Cuco puxou a conversa dizendo “boa tarde”, muitos/as participantes responderam o mesmo e Ronaldo perguntou “não está gravando não né?”, enquanto outros/as já levantavam a mão. Cuco aproveitou, portanto, a pergunta de Ronaldo para falar sobre e explicar a pesquisa, razão daqueles materiais. Começou contando que seria para que pensassem e melhorassem as próprias Rodas de Conversa que faziam ali, para vermos melhor como as fazemos - dando o exemplo da ideia de Aparecida de dia anterior, de que para falar levantassem um número de dedos conforme a ordem de quem levantou primeiro e assim por diante, sugerindo, inclusive, que Aparecida pudesse ver e

chamar os próximos seguindo tal ordem - também para compartilhar tal experiência com outros projetos e/ou escolas que poderiam fazê-las ou já as fazem (DC I - RI - US4).

Ouvir/Participação/Escola

Em prosseguimento disso, perguntou aos/às participantes se eles/as eram ouvidos/as na escola, responderam que não, perguntou, em seguida, se tinham Rodas de Conversa, responderam novamente que não, perguntou, então, se isso era bom ou ruim, responderam que ruim, perguntou, enfim, por quê? Aparecida e Minivamp disseram que quando acontece alguma coisa na escola a diretoria que resolve (DC I - RI - US5).

Participação/Escola

[...] o educador comentou que talvez pudessem ter mais Rodas de Conversa para que eles/as participassem mais dessas discussões e decisões na escola (DC I - RI - US6).

Pesquisa/co-laboração

Cuco também disse que todos/as poderiam ajudá-lo nessa pesquisa, que seria coletiva e que se tivessem algo a dizer sobre as rodas, o que gostam ou não gostam, poderiam dizer a qualquer momento a todos/as, mas ninguém se manifestou nesse momento. Depois, Cuco falou que tudo bem, iriam conversando sobre isso durante as próprias rodas (DC I - RI - US7).

Pesquisa/gravação/co-laboração

[...] e contou sobre como tinha pensando em fazer a pesquisa, com a gravação de voz e vídeo, que seria para que ele não perdesse nada das rodas, do que falaram, por ter muita gente, só a voz dificultaria a identificação de quem estava falando e que as transcreveria, só ele as usaria, retornando tais transcrições para eles/as, mas que se alguém não quisesse participar ou aparecer seria só falar que conversariam para pensar como fazer então. Perguntou, por fim, se tudo bem, Ronaldo disse que não queria ser filmado, o educador perguntou por que, se ele tinha ouvido o motivo do vídeo e sobre a pesquisa, ele disse que não, ao que o educador explicou novamente, mesmo assim o participante não quis, que se alguém pegasse... Cuco perguntou se ele não gostaria de filmar então, ele disse que aí sim. Pastel, ao final, também comentou que não gostaria que gravasse vídeo, o educador perguntou se alguém tinha alguma sugestão para a situação e para a pesquisa, ninguém se manifestou, portanto, perguntou se poderia conversar com os dois sobre isso depois para entender os motivos e ver o que poderiam fazer, e, por fim, se a gravação de voz poderia ser feita, todos/as concordaram, Ronaldo falou, rindo, que teria que falar grosso, outros/as participantes riram também (DC I - RI - US8).

Chamadas de atenção/ouvir/escola/respeito

Durante toda essa explicação e conversa sobre a pesquisa, o educador Cuco teve que parar várias vezes para chamar a atenção de Ronaldo, Minivamp e Paloma, que conversavam paralelamente e atrapalhavam a roda, e comentou em uma das vezes que nas escolas costumam trocar de lugar quem fica conversando muito assim com alguém do lado, se eles/a gostavam, disseram que não, acrescentou que no projeto tentavam conversar e explicar os motivos para parar e ouvir os/as demais, confiando que entenderiam, respeitando-os/as, e para que não se separassem dos/as amigos/as mais próximos nesse íterim (DC I - RI - US9).

Abertura a novidades/método sugerido por participante

Feito isso, o educador Cuco pediu para que quem tivesse novidades levantasse o(s) dedo(s) da mão, conforme a ordem, para falar, que Aparecida os/as chamaria seguindo tal ordem (DC I - RI - US10).

Novidade/escola/brincadeiras agressivas/educador ponderou

Jorge contou, rindo, que na escola brincavam de bater e Cristiano Ronaldo tinha apanhado de amigo deles (de Jorge e Cristiano Ronaldo), o educador Cuco comentou que se batia nele não era amigo, Jorge disse que era brincadeira, Cuco reafirmou que bater não era brincadeira (DC I - RI - US11).

Novidade/lazer/amizade/alegria

Cristiano Ronaldo contou, rindo, que Pedro havia caído várias vezes ao chutar pênaltis no futebol, este, que estava ao lado do primeiro, ria junto e confirmava as quedas contadas pelo amigo (DC I - RI - US12).

Novidade/escola/passeios/lazer, cultura e cidadania

Depois, Batman contou que faria dois passeios com a escola, um para o Parque Ecológico e outro para a Biblioteca, outras/os participantes foram comentando sobre suas experiências com parques e zoológicos: Aparecida disse que tinha gostado dos pinguins, mas que seu dedo tinha grudado no gelo; Iris contou que já foi à zoológico de São Paulo, que tinha elefante e girafa, comentário seguido por exclamações de colegas, João disse que também tinha ido a esse zoológico; Baixinha contou que no Parque Ecológico de São Carlos tinha um urso que usava óculos, mas que ele tinha mudado de local (DC I - RI - US13).

Novidade/violência de gênero/preconceitos/educadores ponderaram

Em seguida, Aparecida contou rindo que foi chamar Nena na casa desta para vir ao projeto e carro parou e o motorista, que, segundo ela, tinha uma “cara feia”, a chamou, ela disse que falou “vai se...” para ele e virou o rosto, ele, então, saiu. Os educadores Cuco e Lilo alertaram que isso não tinha muita graça, que era perigoso, Lilo lembrou, ainda, do que fora contado por uma participante há algum tempo numa roda do projeto, a partir da leitura dos diários para sua pesquisa, que estava atrasada para a escola e acabou aceitando a carona de mulher desconhecida com um filho pequeno, e que naquele momento haviam discutido também ter sido perigoso, sendo usados alguns ditados sobre a “cara feia”, perguntando agora se alguém lembrava quais, Minivamp respondeu “quem vê cara não vê coração” e “não julgue o livro pela capa”. Lilo aproveitou o livro que Milton estava segurando em suas mãos para exemplificar esse último ditado, que, apesar de rasgado, quando Milton mostrou a parte de dentro parecia ter várias coisas bonitas e interessantes, como bandeiras de países. Aparecida comentou que já tinha lido um livro que era velho e feio, mas que era e tinha sido muito bom de ler. Educadores finalizaram, portanto, alertando para o perigo de se falar com estranhos na rua, que geralmente os pais não gostam, como havia ocorrido com participante que contou da carona para a escola, que quando ocorresse tais casos de assédio também poderiam chamar algum/a conhecido/a ou procurar lugares públicos e/ou comerciais por perto. Por fim, Tatagiba ainda contou de um dia em que viu uma menina com cara de medo ao ser abordada e conversar com um homem na saída de sua escola, que depois essa menina saiu correndo, Tatagiba, com medo, contou, então, para sua mãe que estava ao seu lado, que averiguou a situação e tranquilizou-a, posto que a outra menina também já estava com a mãe (DC I - RI - US14).

Novidade/maternidade precoce

Minivamp contou que sua mãe faz aniversário, de 26 anos, ao que Paloma demonstrou espanto, Minivamp complementou que a mãe o teve com 14 anos (DC I - RI - US15).

Novidade/celular-tv-internet/lazer/educador ponderou usos

Ronaldo contou que sua prima comprou um celular grande e ele queria mexer, então colocou na novela “Polyana” e disse que “daí ela ficava igual retardada na frente da televisão” enquanto ele pôde mexer tranquilo no celular. Lilo perguntou se Ronaldo não ficou e outros/as não ficam de forma semelhante com o celular, imitando gestualmente a situação, muitos/as participantes riram e se identificaram ou identificaram conhecidos/as. Pastel também contou que teria uma TV *smart* de 32 polegadas em seu quarto e sua mãe disse que ficará livre do YouTube, que ele e seu irmão sempre assistiam, o educador Cuco perguntou o que assistiam, se a mãe não gostava, ele disse que via desenhos e canais, como de Felipe Netto, que ela reclamava do barulho (DC I - RI - US16).

Elogio de educador à melhora de participação

Ao final da roda, o educador Cuco elogiou a participação de Ronaldo e Minivamp depois que pararam de conversar paralelamente (DC I - RI - US17)

Avisos e curiosidade do educador

[...] disse que ainda tinha alguns avisos e curiosidades também (DC I - RI - US18)

Proposta de educador de apresentação de/por participantes/gostos e interesses/lazer/identificação

[...] perguntou se alguém gostaria de apresentar o novo participante que identificou, Lino se dispôs e apresentou Helton, de 11 anos, que gostava de Capoeira, Ronaldo já se interessou e perguntou “mas sabe mesmo?” e queria jogar com ele, mas Helton não se sentiu à vontade e disse que outro dia (DC I - RI - US19)

Alerta de educador quanto à comportamentos/regras do clube

[...] o educador disse que, aos/às que chegavam ao clube antes do horário de início do projeto, precisavam ter atenção quanto às suas condutas, posto que não estariam acompanhados por educadores/a e se houvesse algum problema ou reclamação de sócios/as ou funcionários/as do clube, poderiam proibir tal entrada e permanência desacompanhada no clube, que, então, respeitassem e valorizassem tal momento (DC I - RI - US20)

Curiosidade de educador/imagens/África/preconceitos

[...] havia impresso imagens de cidade, ruas, prédios e praias de Moçambique, país da África - ao que logo os/as participantes, em especial Jussara e Sula, lembraram da visita do professor e da professora moçambicano/a - para que conhecessem melhor, passando-as pela roda, posto que haviam tido bastante curiosidade quando da visita de originários de tal país. Alana perguntou se tinha praia lá e se sim, por que aqui não tinha, ao que o educador Cuco respondeu, explicando o que era litoral, a beira do continente, que só as cidades ali localizadas possuíam praias, a participante logo falou de Rio de Janeiro, Guarujá, Ubatuba, ao que o educador confirmou, que se tratavam de cidades litorâneas, há algumas horas de São Carlos. Iris contou para quem estava à sua volta que antes achava que na África era só terra (DC I - RI - US21).

Reflexão de educador/pesquisa/dificuldade/diversidade

C.O. Cuco: Foi difícil falar sobre a pesquisa com tanta gente e de variadas idades, a pesquisa de Lilo usada como exemplo foi com poucos/as dos/as participantes, e talvez tenham se sentido acuados com o termo pesquisa, se tivessem perguntado mais teria sido melhor e mais fácil de saber como tratar do tema, mas espero e tentarei fazê-lo de outras formas durante o processo (DC I - RI - US22).

Atividade de integração/co-laboração/autonomia/lembrança e associação à roda de dia anterior

Ainda na roda, o educador Cuco perguntou aos/às participantes qual era a brincadeira, alguns/mas lembraram da Sardinha e o mesmo perguntou se alguém poderia explicá-la para caso alguém não conhecesse. Iris disse que também não conhecia, mas que na roda final do encontro anterior haviam dito que era um esconde-esconde ao contrário: em vez de um/a procurar ou pegar e os/as outros/as se esconderem, um/a se esconderia e os/as outros/as o/a procurariam. Foi acrescentado que quem achasse aquele/a que se escondeu deveria se esconder junto até que todos/as achassem. O educador Cuco perguntou se alguém tinha alguma dúvida e onde valeria se esconder, os/as próprios/as participantes responderam que não valem os vestiários, piscinas e campos. O educador também acrescentou que fariam só uma rodada para que não perdessem tempo da outra atividade, aproveitando para perguntar quem se esconderia, tiraram “dedos” para decidir e, decidido, um/a foi se esconder e os/as demais permaneceram na roda, com os olhos fechados e contaram até 50, como sugerido por um/a dos/as participantes (DC I - AI - US23).

Celular/não-participação/aproximação de educador

Baixinha ficou com seu celular na roda, disse que não podia correr, o educador Lilo juntou-se a ela para conversarem (DC I - AI - US24).

Faixa-etária/não-participação/aproximação de educador/outra participação

Ronaldo também disse que não participaria, que não era um “bebezão” e Cuco pediu para que ele, então, o acompanhasse na assistência à atividade. Foram conversando e Ronaldo contou de sua audiência na quinta, quando não viria ao projeto, incluindo detalhes e histórias de vida que o educador não deveria contar para outras pessoas. Por fim, observando a atividade que se desenrolava, o participante ainda alertou para Anabela, que “caguetava” na brincadeira, gritando onde estava o/a escondido/a, o que, inclusive, fez com que a brincadeira terminasse mais rapidamente (DC I - AI - US25).

Combinados sempre em roda/respeito

Enquanto os/as demais faziam os combinados para a bicicleta, as pessoas interessadas na musicalização foram até a sala de materiais pegar os instrumentos. Quando voltaram para a lanchonete, próxima à roda, tocavam baixinho enquanto Cuco ainda finalizava os combinados para a outra atividade (DC I - M - US26).

Retomada de funções da roda/apreensão e valorização de forma de participação

Com todos/as na roda, o educador Cuco disse que costumavam contar como foi o dia e retomar assuntos da roda inicial e de outros encontros, destacando que Alana já estava com a mão levantada e falaria primeiro (DC I - RF - US27).

Lembrança e associação à roda de dia anterior/proposta de educadores/a/familiares/preconceito

A participante lembrou que havíamos falado na última roda final sobre o preconceito e que havia sido sugerido que perguntasse aos pais ou parentes próximos se já haviam sofrido algum tipo de preconceito (DC I - RF - US28).

Relatos participantes/preconceitos/gênero-magreza-racismo-classe/ manifestações positivas referentes à raça ou superação de preconceitos de participantes/ educadores ponderaram/ crítica “padrão de beleza europeu” por participante

Ela, então, contou que sua mãe disse que já havia sido chamada de “Olívia Palitinho” por ser muito magra, Jussara contou que sua mãe ouvia muito que tinha “cabelo de Bombril” e não gostava, Aparecida acrescentou que sua mãe e ela já tinham ouvido o mesmo de si mesmas, o educador perguntou por que isso era preconceito, alguns/mas participantes disseram que era igual falar que era cabelo ruim ou duro. Helton disse que gostava desse tipo de cabelo, “afro” e “black power” (DC I - RF - US29).

Iris contou que sua mãe trabalhava como doméstica e era chamada até de “nojenta”, mas que hoje está na faculdade e já dá aula (DC I - RF - US30).

Os educadores disseram que os cabelos de todos/as eram diferentes, mas só alguns eram considerados ruins e ganhavam apelidos e que aí estava o preconceito, junto ao que aparece mais e é valorizado por/em revistas e televisão, na maioria brancos/as de cabelo liso. A participante Baixinha comentou que era um padrão de beleza, o educador Cuco complementou concordando, que tinha a ver com um padrão de beleza que vinha de fora, que não tinha a ver com a maioria da população brasileira, que era um padrão europeu (DC I - RF - US31).

Pergunta/proposta de educador/Associação e continuidade entre as rodas de encontros diferentes

Por fim, perguntou (educador Cuco) se poderíamos continuar tratando do tema em outras rodas, o que foi aceito (DC I - RF - US32).

Abertura a novidades

O educador (Cuco), então, perguntou se alguém ainda tinha algo a contar (DC I - RF - US33)

Novidade/amizade/cuidado/inter-etária

Ronaldo lembrou que Crigor havia deixado para contar sua novidade na roda final, mas o participante disse que não lembrava o que era (DC I - RF - US34).

Comentário de participante sobre o dia/atitudes negativas e positivas de colegas/inter-etária/educador ponderou

Anabela contou que foi quase atropelada por Ronaldo na atividade da bicicleta, mas foi auxiliada por Iris, e que Cristiano Ronaldo não havia respeitado o revezamento que tinham combinado da bicicleta. O educador Cuco elogiou Iris pela solidariedade e disse que era isso que os/as maiores ou mais velhos/as deveriam fazer, ajudar, ao contrário do que haviam feito Ronaldo, Helton, em ultrapassagem em que ele mesmo se machucou, e Cristiano Ronaldo, que deveria respeitar o revezamento assim como sua colega respeitou, após perguntar se ela não tinha respeitado e ele responder afirmativamente (DC I - RF - US35).

Novidade de participante/material/futebol

Milton ainda contou que ganhou uma camiseta do Brasil (DC I - RF - US36).

Reflexão de educador/pesquisa/participação

C.O. Cuco: Nesta roda final, o gravador de voz já estava posicionado e ligado em cadeira no centro da roda com as demais cadeiras, nenhum/a participante perguntou, comentou ou pareceu sentir-se incomodado e o assunto das gravações e da pesquisa acabou não sendo retomado pela emergência, advinda dos/as próprios/as participantes, de outros assuntos inerentes às atividades do projeto, que tomaram todo o tempo da roda, com grande participação (DC I - RF - US37).

Reflexão e proposta de educador para planejamento e aprofundamento de tema da roda/preconceito

C.O. Cuco: [...] A partir do assunto do preconceito, inclusive, talvez possamos sugerir a participação de ex-educadora do projeto, em roda de conversa posterior, para falar de seu trabalho de pós-graduação à respeito da identidade negra com destaque ao cabelo (DC I - RF - US38).

Próxima atividade de integração/lista de sugestões/não-participativa

Atividade de Integração p/ Quinta-feira (21/06): Seguindo a lista, a atividade de quinta será “Vôlei” (sugerido por Nena) (DC I - RF - US39).

Chegar antes/disposição das cadeiras/pesquisa

Cuco chegou mais cedo e organizou as cadeiras próximo a lanchonete e os materiais para gravação da roda (DC II - RI - US1).

Amizade/gênero

Ronaldo chegou e vendo Mengo, foi até ele e o abraçou dizendo que era “pegador” (C.O. Lilo: Provavelmente porque seus/suas colegas têm dito que Mengo e Paloma estão namorando) (DC II - RI - US2).

Pesquisa/gravação/co-laboração

C.O. Lilo: No espaço da roda de conversa, Cuco conversou com Ronaldo e explicou sobre a gravação, o mostrou como usar a câmera (DC II - RI - US3).

Proposta de educador/apresentação de/por participantes/associação à planejamento

O educador Cuco propôs que os/as amigos/as dos/as novos/as participantes, caso houvessem, os/as apresentassem às/aos demais, Paloma apresentou Lassie. Milton apresentou Júpiter dizendo seu nome e que não sabia sua idade, mas que morava perto de sua casa. Cuco perguntou como Júpiter soube do projeto e ele disse que pelos amigos (C.O. Lilo: Após conversa em reunião de planejamento e avaliação sobre as rodadas de apresentação que estavam demorando muito e não sendo tão proveitosas, Cuco tem proposto que as pessoas novas sejam apresentadas primeiramente a partir de seus/suas colegas e depois dando oportunidade para que complemente a apresentação, caso queira, e conheçam melhor a todos/as na atividade de integração, que tem isso como um de seus objetivos, como o nome já diz) (DC II - RI - US4).

Pesquisa/co-laboração

Cuco comentou que Megablue não havia vindo terça, então, pediu para que alguém explicasse sobre sua pesquisa e a roda de conversa. Aparecida levantou a mão e disse que era uma pesquisa pra universidade e era sobre as Rodas de Conversa. Cuco acrescentou que era para melhorar a roda e mostrar pra outras pessoas o que faziam (DC II - RI - US5).

Chamada de atenção/co-laboração/pesquisa

Minivamp estava conversando no momento e Cuco aproveitou para questionar o que poderiam fazer para melhorar a roda, como no caso de Minivamp que atrapalhava, pararam de conversar paralelamente, mas não se manifestaram acerca do que fazer (DC II - RI - US6).

Apresentação de/por participantes/gostos e interesses/lazer

Helton chegou atrasado com seu amigo Georgy, o qual o apresentou a turma, pois era seu primeiro dia no projeto. Georgy disse que Helton gostava de videogame (C.O. Cuco: Helton havia vindo na terça-feira, mas sem Georgy, por isso este achou que era seu primeiro dia e o apresentou à turma) (DC II - RI - US7).

Pesquisa/gravação/co-laboração

Cuco perguntou se tudo bem gravar a roda, ninguém se opôs (DC II - RI - US8).

Associação à roda de dia anterior/Lembrança por participante/Preconceito

Cuco começou perguntando sobre o que conversaram na terça-feira. Ronaldo que estava gravando do lado de fora da roda não quis “aparecer”, então levantou a mão e quando Cuco o pediu para falar, gesticulou, e movimentou a boca sem emitir som, como se dissesse “racismo”. Cuco destacou a lembrança de Ronaldo e retomou que o educador Lilo havia pedido para cada um/a perguntasse aos pais ou responsáveis se já sofreram racismo ou preconceito (DC II - RI - US9).

Contribuição de participante/infanticídio/preconceito/reflexão de educador

Pietro levantou a mão e quis contar de um caso em que a mãe matou o filho, que seria racismo. Cuco perguntou se ele achava que era racismo e ele disse que sim. A turma já disse que não, que mãe matar filho não se tratava de racismo (C.O. Cuco: Talvez Pietro, que tem 7 anos, possa ter achado que seria racismo por matar alguém da própria raça, humana no caso, ou o a mãe poderia ter sido motivada por preconceito quanto à alguma diferença entre o filho e ela própria ou o pai, que poderia ser racismo, mas o participante não soube explicar, nem os demais participantes e educadores puderam considerar tal possibilidade naquele momento. Pietro pareceu constrangido com a reação dos colegas.) (DC II - RI - US10).

Pergunta de educador/associação à roda de dia anterior/racismo/lembranças inexatas de participantes/visitas professor e professora moçambicano/a/África/imagens/reflexão de educador/origem do tema

Cuco perguntou porque decidiram conversar sobre racismo. Pietro achava que era pela visita de professor e professora moçambicano/a e professor Da Lua na semana anterior. Conversaram sobre Moçambique e as imagens impressas pelo educador Cuco foram passadas novamente ao grupo (C.O. Cuco: Na verdade a conversa sobre racismo havia sido provocada por situação em roda de conversa de semana anterior, em que participante comentou sobre mímica de polícia e ladrão de colegas, que ladrão sempre era negro e polícia sempre era branco, como tinha sido retratado por eles, talvez involuntariamente. Mas, os principais participantes desse ocorrido não estavam presentes hoje e, com a retomada e o interesse por Moçambique, eu preferi não reforçar essa outra lembrança em prol do andamento autônomo da roda) (DC II - RI - US11).



Figura 4: Mímica de participante em roda de conversa inicial do VADL (21/06/2018)

Chamada de atenção de educadora/ouvir/aproximação de cadeiras

Maria interrompeu a roda dizendo que estava difícil de escutar as outras pessoas e sugeriu que cada uma colocasse sua cadeira um pouco mais a frente para que ficassem mais próximas, tomando as rédeas da discussão (DC II - RI - US12).

Pergunta de educador quanto à participação e ouvir Outrem/co-laboração/mudança de participante de lugar por educadora/elogio de educador à melhora

Cuco viu Minivamp conversando novamente com Mengo e Paloma, e perguntou o que poderiam fazer para que Minivamp participasse efetivamente da roda. Ele não soube responder. Pietro deu a ideia de mudá-lo de lugar. Assim que voltaram a conversar entre si durante a roda de conversa, Maria o chamou para sentar de seu lado. Minivamp participou bem melhor depois disso e Cuco destacou ao grupo melhora (DC II - RI - US13).

Relações/amizade/conflicto extra-projeto/distanciamento

Baixinha e Megablue continuam brigadas (DC II - RI - US14).

Reflexão de educador/relações/amizades

C.O. Cuco: Geralmente, agora, Baixinha está cercada de pessoas (Georgy, Iris, Aparecida) e Megablue fica mais isolada, com feição mais triste. Pareceu que foi só porque Baixinha chegou antes na roda, triste, sendo acolhida por Aparecida e Georgy. Pode ter sido uma circunstância ou pode indicar que ela tenha procurado as pessoas, gerando uma aproximação maior, enquanto Megablue não o fez (DC II - RI - US15).

Atividade de integração/co-laboração/não-participação/reflexão de educador/preconceito

Ainda em roda conversamos sobre a atividade, onde seria feita e como. Depois de decidir realizar na quadra de areia, Megablue comentou que ela não jogaria lá por causa do trabalho que dá tirar a areia do cabelo depois (C.O. Lilo: Já não é a primeira vez que Megablue fala disso após termos decididos coletivamente sobre o espaço da brincadeira. Agora pensei que ela pode não se sentir à vontade para argumentar com o grupo falando de seu cabelo. Infelizmente imagino Ronaldo fazendo algum comentário negativo ao grupo sobre o cabelo dela e depois dizendo que foi brincadeira) (DC II - AI - US16).

Atividade de integração/co-laboração/educador dirigiu divisões de grupos/tempo

O educador Lilo perguntou quem gostaria de jogar e apenas umas oito pessoas levantaram a mão. Lilo sugeriu que dividissem o time de forma rápida onde cada um guardaria seu número, para que tivessem mais tempo para jogar. Após toparem esta sugestão, levantaram a mão novamente e Lilo foi direcionando as pessoas em dois grupos. Depois de separados os times foram para a quadra de areia. Após começarem a jogar, outras pessoas começaram a se juntar ao grupo (DC II - AI - US17).

Pesquisa/TALE

Enquanto isso, Cuco ficou nas mesinhas de concreto ao lado da quadra de areia e junto às pessoas que não quiseram participar do vôlei jogaram peteca e enquanto isso algumas pessoas assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) referente à pesquisa de Cuco. Aparecida se interessou em ler o TALE inteiro (DC II - AI - US18).

Reflexão de educador/pesquisa/dificuldade/diversidade

C.O. Cuco: Pelo grande número de participantes e participantes novos/as e diferentes a cada dia, creio que haja maior dificuldade para o reconhecimento, interesse e continuidade em relação à pesquisa com as Rodas de Conversa, Júpiter e Aparecida demonstraram mais interesse, ouviram e assinaram, os/as outros/as, Minivamp, Mengo e Paloma, estavam bem dispersos e ficaram jogando peteca, não quis força-los/a à ouvir sobre a pesquisa e assinar o termo. Ficaram jogando peteca, inclusive, muitas vezes na árvore, tendo dificuldade para tirá-las, balançando galhos, o que me fez chamar a atenção deles/a algumas vezes, para que cuidassem do material, dizendo que a brincadeira era um/a jogar a peteca para o/a outro/a sem deixá-la cair, mas continuaram jogando-a forte e indo buscar (DC II - AI - US19).

Reflexão de educador/música/relações/amizade

C.O. Lilo: Fiquei extremamente feliz, pois depois de semanas sem se falar, trocando farpas, tendo o envolvimento de outras pessoas do projeto na briga, elas decidiram conversar. Acho que o número reduzido de participantes na música possibilitou um momento agradável de convivência. Acho que a participação da Iris foi essencial também. Iris me confidenciou que avisou às duas que não estava “no lado” de ninguém, que não precisava estar brava com ninguém. E durante a atividade incentivou que elas ficassem juntas (DC II - M - US20).

Organização/tecnologia/responsabilidades

C.O. Cuco: Nós educadores/a devemos atentar para o uso do celular durante o projeto, mesmo para questões relativas ao mesmo, e para o compartilhamento das responsabilidades de cada atividade, posto que, inclusive, estávamos em apenas 3 educadores/a no dia (DC II - B - US21).

Roda/interação entre participantes/amizade/alegria

Ao irem se acomodando na roda de cadeiras ao lado da lanchonete, alguns/mas participantes conversavam entre si e davam risadas (DC II - RF - US22).

Mímica/livro/planejamento/participação/futebol/alegria

Com todas/os já acomodados na roda, o educador Cuco perguntou se poderiam começá-la, demonstraram concordar e logo Milton já lembrou: “Mas professor, minha mímica”, ao que educador perguntou se ele poderia contar sobre o livro que estava em suas mãos para guardá-lo e então fazer a mímica, o participante contou rapidamente do que se tratava seu livro, infantil, sobre as letras, e guardou-o. Outros/as participantes já declaravam interesse em fazer

mímica também, mas o educador Cuco pontuou que Milton havia pedido para fazer hoje, se as/os demais poderiam ficar para os próximos encontros, cada um em um dia, concordaram. O educador, então, disse para o participante começar e se seria sobre filme, este disse que não, mas estava hesitante ainda do que faria, o educador Lilo auxiliou e incentivou-o, tirou algumas cadeiras que estavam no meio da roda, e então ele imitou ali movimentos de dribles do futebol com os pés, uma participante disse “Neymar!” e Milton apontou-a dizendo ter acertado e todas/os comemoraram. Ronaldo pediu para que o educador anotasse que ele faria a mímica na quinta da semana seguinte, o educador confirmou e disse que iria anotar (DC II - RF - US23).

Levantar a mão/participação/avaliação do dia/ouvir

Tatagiba levantou a mão para falar e o educador Lilo destacou à todas/os que ela gostaria de falar e que poderiam falar o que gostaram ou não gostaram do dia, dizendo à algumas/ns que ainda conversavam: “Pera aí... Vamos esperar as pessoas ouvirem... Fala Tatagiba!” (DC II - RF - US24).

Elogio de participante a outro participante/auxílio/bicicleta/inter-etário/educador puxou salva de palmas e pontuou mudança para melhor do participante

A participante contou que quando estava brincando na árvore do parquinho, caiu e Ronaldo a ajudou, agradecendo o participante ao final. O educador Cuco puxou uma salva de palmas e Ronaldo, que filmava, com um pouco de vergonha, disse “de nada!”. Cuco ainda ressaltou que teve um dia em que a participante falou que não gostou de algo que Ronaldo fez e hoje ele havia feito uma coisa boa e ela elogiou, que isso era muito legal (DC II - RF - US25).

Comentário sobre atividade/bicicleta/queda/orientação de educador

Em seguida, Crigor contou que havia caído na bicicleta, o educador Cuco pediu para que ele pedisse auxílio se continuasse caindo (DC II - RF - US26).

Chamada de atenção por participante mais velho/ouvir/respeito

Ronaldo chamou a atenção de Minivamp que conversava, Ronaldo disse a ele “Robson! Vai sentar na outra cadeira porque fala demais e não respeita o amigo que está falando!”, Minivamp aparentou não gostar, mas parou de falar (DC II - RF - US27).

Comentário sobre atividade/bicicleta/queda/posicionamento de mesmo participante/elogio a este pelo educador/inter-etária

Milton também contou que caiu com a bicicleta e Ronaldo novamente posicionou-se à respeito, dizendo que o participante estava pedalando muito rápido e que ele foi alertá-lo para que andasse mais devagar, que quase havia atropelado um sócio do clube, tomando cuidado para chamar a este de senhor, posto que havia começado chamando-o de velhinho e corrigiu a si mesmo, preocupação que fora destacada pelo educador Cuco às/aos demais participantes. Cuco também perguntou para Ronaldo qual era seu papel na brincadeira da Bicicleta, o participante respondeu que era “guarda de trânsito”, também destacado pelo educador, com a função de fiscalizar quem estava correndo muito (DC II - RF - US 28).

Participante contrariado/educador ponderou

Miguel parecia contrariado com a correção de sua atitude com a bicicleta, culpando o pneu ou o freio desta, então o educador tentou acalmá-lo, dizendo que era só para que ele tomasse mais cuidado e que se estiver com problemas com a bicicleta que chamasse um/a educador/a para auxiliá-lo e averiguar a bicicleta (DC II - RF - US29).

Pergunta de educador sobre atividade do dia/brincadeira diferente/lazer/participação

O educador Cuco perguntou, então, se alguém tinha visto qual brincadeira o pessoal da música tinha feito ali na lanchonete, Ronaldo disse “vôlei”, Cuco comentou que falava da outra brincadeira que fizeram depois, Ronaldo chutou “queimada”, Lassie levantou a mão e respondeu “quadradão”, confirmado por Cuco que perguntou se todas/os conheciam e se não, se ela poderia explicar como era. Lassie explicou. Alguns participantes comentaram já ter brincado (DC II - RF - US30).

Chamada de atenção de educador à participante mais nova/ouvir/coerência

O educador Cuco ainda chamou a atenção de Tatagiba que conversava paralelamente, dizendo que ela reclama quando não a ouvem, então deveria ouvir as/os outras/os (DC II - RF - US31).

Pergunta de educador sobre tema de roda inicial/lembrança de participante/racismo/educador retomou

Depois, o educador disse que já que já estavam falando sobre brincadeira, se alguém lembrava do que falaram na roda inicial, Pietro lembrou “Racismo!”, Cuco elogiou-o e perguntou de que se tratava, que era um pouco diferente do que ele havia falado da mãe e do filho, Pietro disse que era “de pretos”, Cuco falou que tinha a ver com a raça, quando alguém é discriminado por isso. Paloma disse ser sobre a cor de pele (DC II - RF - US32).

Pergunta de participante/religião/raça/cor de pele/troca de conhecimentos

Ronaldo, ainda com a câmera na mão, levantou a outra mão e começou a seguinte conversa:
 Ronaldo: “Eu sei que a pergunta é meio boba, mas eu vou responder, mas eu vou falar, alguém sabe qual é a cor da pele de Deus? “
 (Algumas crianças respondem “negra”, “branca”, “negra”)
 Cuco: “Mas por que você acha que é negra ou branca? Olha, lá, vamos ouvir! Você quer falar?”
 Helton: Posso falar professor?
 Cuco: Pode!
 Helton: “Na bíblia fala que Deus tem a pele escura e cabelo de lã!”
 Cuco: “Cabelo de lã! Olha lá, vocês sabiam disso? Muito bem! E aí vocês... na Bíblia sagrada? No livro?”
 Helton: “É!”
 Cuco: “Legal! Você perguntou por que sabia ou não sabia mesmo?”
 Ronaldo: “Não sabia mesmo!”
 Cuco: “Olha, ele deu uma ideia! Muito bem!” (DC II - RF - US33).

Pergunta do educador/visitantes professor moçambicano e professora moçambicana/África

A partir disso, o educador Cuco perguntou também quem lembrava do que mais elas/es falaram, de onde eram o professor e a professora que as/os visitaram na semana anterior. Alguns/mas participantes disseram África e Moçambique, ao que o educador salientou que o primeiro era o continente do qual o segundo, um país, fazia parte (DC II - RF - US34).

Educador perguntou sobre programa Google Maps/Mapas e globos terrestres/participante comentou sobre realidade do programa/participação/tecnologias/localidades

E continuou, perguntando se conheciam o *Google Maps*, alguns/mas respondem juntas “é um mapa do planeta”, Cuco pergunta se é igual o globo terrestre que havia visto, uma participante diz que não, que não é redondo, Minivamp acrescenta “Ele tem realidade”, Ronaldo pergunta

o que é isso, ao que aquele responde “Ele aparece tudo como está agora” e o educador pergunta se dá pra aproximar e chegar em um lugar, Minivamp diz que sim, que dá pra ver a distância de um lugar para o outro (DC II - RF - US35).

Educador comenta e sugere vídeos de outro programa Google Earth/aproximações e distanciamentos/tecnologias/participação/localidades/planejamento/associação entre rodas e encontros futuros

Cuco conta que já gravou alguns vídeos mostrando São Carlos, primeiro de longe depois de perto, que daria pra chegar no clube e depois ir pra Moçambique, até chegar em uma praia de lá ou na universidade de onde o professor e a professora eram, dá pra ver o estádio onde o Brasil joga na Rússia, nesse programa que chama *Google Earth*. Que daria para usar a televisão, ligando-a ao seu computador, se gostariam para a próxima roda, que demoraria mais. Várias/os participantes disseram que sim. Perguntou se gostariam de ver algum outro lugar também, disseram Amazônia, Madagascar e Espanha, a partir desta última foram lembrando de alguns países cujas seleções estavam jogando pela Copa do Mundo de Futebol, destacando-se o Irã, o qual suscitou a dúvida nos educadores se era na Ásia ou em África (DC II - RF - US36).

Próxima atividade de integração/participação e não participação/opções e escolhas/combinados e planejamento/lazer/diversidade

O educador Cuco salientou que alguns/mas participantes não haviam participado do vôlei hoje e que fora combinado no encontro anterior, que agora combinariam a atividade do próximo encontro e, então, deveriam participar de tal escolha para que depois todas/os lembrassem e participassem da atividade escolhida (DC II - RF - US37).

Próxima atividade de integração/retomada de lista de sugestões/opções e escolhas/combinados/diversidade/lazer

Cuco disse que, pela lista sugerida por elas/es, a próxima seria basquete, se alguém tinha algo contra, somente Aparecida se opôs porque já fazia basquete de sábado, ao que o educador pontuou que seria melhor ainda que ela poderia ajudar as/os demais (DC II - RF - US38).

Brincadeira competitiva de participante sobre próxima atividade de integração/educador entrou na brincadeira/alegria/amizade

Ronaldo finalizou dizendo que era campeão de basquete, o educador Lilo entrou na brincadeira dizendo que foi campeão das galáxias, Ronaldo disse que veriam na terça (DC II - RF - US39).

Próxima atividade de integração/Reforço e incentivo de educador ao acordo/participação/opções e escolhas/lazer/esporte

O educador Cuco ainda reforçou que todas/os estavam concordando com o basquete, argumentando para as/os que alegavam não saber jogar que era justamente para isso, para experimentarem e conhecerem, o educador Lilo ainda citou jogador de basquete brasileiro que era baixinho e jogava na NBA (DC II - RF - US40).

Pergunta de educador sobre funcionamento da roda/pesquisa/co-laboração/auto-avaliação

Por fim, Cuco perguntou se achavam que a roda funcionou bem, se foi legal, as crianças disseram juntas que sim, perguntou, então, por que achavam que funcionou bem, alguns disseram que porque ninguém ficou atrapalhando, Ronaldo disse que não havia falado

“palavrão” nessa roda, o educador elogiou-o, perguntando se não foi melhor pra ele também. Cuco acrescentou que Minivamp também não havia atrapalhado e tinha participando bastante. Transcrição de parte da cena:

Carlinhos: Fala um de cada vez, não tem como filmar aqui, filmar aqui, filmar aqui, olha, vamos com calma! Muita calma!

Cuco: E vocês acham que essa roda funcionou bem? Essa roda foi legal?

(As crianças falam juntas: “sim”)

Cuco: E por que vocês acham que funcionou bem?

Menino de amarelo: Por que agora ninguém ficou atrapalhando.

Ronaldo: Eu não falei palavrão nessa roda!

Cuco: É verdade, Carlinhos também não falou palavrão... E o Robson por exemplo participou algumas vezes e não atrapalhou também!

Ronaldo: Mas ali atrapalhou um pouquinho, por isso a professora falou com ele ali!

Cuco: Mas você viu que melhorou? Foi melhor pra você também? E você ficou sentado do lado do seu amigo e da sua amiga, é só você não ficar conversando com eles toda hora só!

(DC II - RF - US41).

Aproximação de educador e participante/preocupação/participação

Após a distribuição do lanche, o educador Lilo conversou com Paloma, perguntando sobre seu irmão, de 1 ano de idade, e sua mãe. Ela disse que a mãe trabalha em um açougue e às vezes é dispensada do trabalho. Lilo avisou que era sobre isso que desejavam conversar com sua mãe (C.O. Lilo: Fiquei preocupado de sua mãe estar faltando do trabalho ou algo do tipo) (DC II - RF - US42).

Reflexão de educador/avaliação e auto-avaliação/participação/pesquisa/relações/gênero

C.O. Cuco: Foi muito gratificante ver a participação de Ronaldo na roda final, bem como em outros momentos no projeto, sendo elogiada pela menina mais nova que temos, tendo-a ajudado quando esta caiu, tendo sido guarda de trânsito prezando pela segurança dos ciclistas do projeto e participando com falas respeitadas, pertinentes e interessantes. Percebendo ele mesmo, inclusive não ter falado palavrão e tudo mais. Eu puxei uma salva de palmas quando Tatagiba falou. Não sei se é o melhor a se fazer, mas acho que ele ficou feliz e os/as participantes também bateram palmas, parecendo contribuir com um ambiente de apoio coletivo. Talvez partilhando da mesma impressão que a gente. Temos de pensar como podemos fazer para que isso aconteça mais vezes, do que o contrário, como quando é culpabilizado pela maioria por comportamento agressivo, desrespeitoso e agitado. Talvez tenha influência da instabilidade dele próprio e de seu contexto, que podem interferir no projeto sem que possamos fazer muito. Hoje desde o início ele se mostrou mais tranquilo, talvez pela participação na pesquisa, com as filmagens, gerando responsabilidade, ficou e talvez fique mais fácil de nós e ele contribuirmos. Apesar da troca de provocações e pequenas agressões, tidas como brincadeiras, entre ele e Paloma, que procurei repudiar mais veementemente, principalmente com ele, mas conversando com ela também sobre evitar e repudiar tais comportamentos (DC II - RF - US43).

Sugestão de educador/planejamento e avaliação/celular

Sugestão de pauta para reunião de planejamento e avaliação: Cuidado de educadores/a ao usar o celular no projeto. Quando necessário fazê-lo na Sala de Materiais/fora do clube/distante das crianças e adolescentes (DC II - RF - US44).

Organização e disposição de cadeiras/tecnologias/Google Earth/sem TV/falta de responsável do clube

[...] dia estava ensolarado e com muitos mosquitos, o que motivou a organização das cadeiras em roda na lanchonete que não estava sendo utilizada, o educador Cuco montou os aparelhos da pesquisa e do vídeo (programa *Google Earth*) em computador, diante da ausência do controle da TV que estaria com o responsável pela lanchonete, o qual não estava presente hoje (DC III - CH - US1).

Pesquisa/autorização para gravação de vídeo e áudio/co-laboração

Diante da grande presença de novos/as participantes, o educador Cuco iniciou a conversa novamente contando sobre sua pesquisa e pedindo autorização de gravação de vídeo e áudio. Em seguida, com a concordância [...] (DC III - RI - US2)

Apresentação de participantes por participantes

[...] passou à apresentação destes/as novos/as participantes por quem os/as convidou ao projeto (DC III - RI - US3).

Contentamento por novo participante de faixa-etária próxima/amizade

Guepardo (14 anos) amigo de Ronaldo, este o qual comentou que ficou feliz por ter alguém próximo da sua idade participando do projeto (DC III - RI - US4)

Chamada de atenção de educador a participante inicialmente agitado/atrapalhou início da roda/novo e nova participante de idade semelhante podem ter influenciado/melhora posterior com participação/elogio de educador à melhora

Logo no início, houver várias chamadas de atenção dirigidas à Ronaldo, por parte dos educadores, pois este chegara bastante agitado (C.O. Cuco: Talvez animado pela presença de um amigo de idade próxima à sua ao seu lado e uma nova participante de idade também semelhante) e ficava provocando outras pessoas e atrapalhando a roda com conversas paralelas. Depois de um tempo ele melhorou e começou a participar da roda, sendo até elogiado pelo educador Cuco por isso (DC III - RI - US5).

Retomada de funções das rodas e da pesquisa/ participação/co-laboração/organização do dia/lembrança de vídeos de países e visitantes moçambicano e moçambicana

Lembramos, então, das funções das Rodas de Conversa aos novos/as participantes, para acolhimento e integração, com troca de novidades e experiências, além da organização do dia, destacando que da última vez surgiram sugestões para vídeos de países hoje, então o educador Cuco perguntou se alguém lembrava quais os países e lugares combinamos de ver; Aparecida e Crigor lembraram de Moçambique, lembrando também dos visitantes deste país que vieram ao projeto (DC III - RI - US6).

Mudança de atividade e planejamento por ausência de material e interesse/reflexão de educador para melhor preparo quando do uso de outros e/ou novos materiais

[...] porém, quando o educador tentou mostrar o vídeo de Moçambique, percebeu que os/as participantes haviam se dispersado e estavam com dificuldade de enxergar a tela do computador, desistindo então do vídeo e sugerindo que fosse colocado novamente quando pudesse ser utilizado a TV (C.O. Cuco: Penso que quando não for possível realizar uma demonstração da melhor maneira possível - como no caso dos vídeos com o *Google Earth*, pela ausência do responsável pela lanchonete, que disponibilizaria o controle da TV - devemos informar a situação e deixar para outro dia, em vez de tentar fazer de qualquer jeito, como eu havia tentado no início da roda de hoje, mas que logo percebi que não surtiria o mesmo efeito, mediante a grande dispersão dos/as participantes com a demora, a baixa

qualidade da imagem e a dificuldade de todos/as verem a tela do computador) (DC III - RI - US7).

Novo início de roda/novidades/participação/férias/escola/interesses e desinteresses pela escola/inter-etária/discussão sobre motivos/diversidade de professores

Iniciamos novamente a roda de conversa com a pergunta sobre as novidades, Astrid comentou que estava triste com a chegada das férias, pois, gostavam da escola. O educador perguntou se todos/as pensavam assim e os/as maiores disseram que com eles/as era o contrário. Debatesmos esse tema por um bom tempo, Baixinha inclusive explicou possível motivo para perda de interesse dos mais velhos/as com a escola que, segundo ela, seria devido ao maior número de professores/as, sendo 1 para cada disciplina, cada um com um jeito de ensinar e se relacionar gerando descontinuidade e distanciamento dos/as alunos/as, Aparecida apoiou a justificativa (DC III - RI - US8).

Novidade de participante/trânsito/violência/respeito

Depois, Ronaldo comentou sobre episódio de acidente de moto com seu amigo que suscitou debate sobre trânsito, respeito e violência (DC III - RI - US9).

Novidade de participante/família

Em seguida o mesmo Ronaldo lembrou que estava triste pela perda do bebê de sua prima (DC III - RI - US10).

Atividade de integração/Associação e lembrança à roda e combinado de dia anterior/lembrança de participantes/não-participação/retomada do combinado/acordo

Ainda na roda, o educador Cuco perguntou se lembravam qual era a atividade de integração do dia, muitos lembraram que era basquete, alguns alegaram que não brincariam e também foram lembrados que haviam concordado com a atividade na última roda (DC III - AI - US11).

Sugestão de educador para adequação da atividade de integração/não-participação/reorganização de educadores

Lilo sugeriu a divisão de grupos para diferentes interações com a bola, no gramado, na quadra, posto que não tínhamos a tabela de basquete na quadra. Boa parte concordou, mas durante a divisão dos grupos, todos/as acabaram já acompanhando o educador Lilo até a quadra e outros/as ficaram sentados nas muretas próximas à arquibancada e por ali ficaram alegando não quererem brincar; o educador Cuco sugeriu que um educador ficasse ali com eles/as enquanto quem quisesse brincar fosse para a quadra (DC III - AI - US12).

Co-laboração/pesquisa/gravação

O educador Cuco pediu para que Ronaldo o ajudasse na filmagem como ele havia feito na última quinta e o jovem gostou da ideia e o fez. O mesmo educador iniciou, então, a roda, comunicando que Ronaldo o auxiliaria novamente na filmagem (DC III - RF - US13).

Compartilhamento/avaliação do dia/discussão de combinados de brincadeira realizada autonomamente pelas/os participantes

[...] quem quisesse contar algo sobre o dia, poderia contar. Aparecida começou contando que na brincadeira do ciclismo, os “fiscais de trânsito” também estavam cometendo irregularidades no trânsito e que não achava justo, Ronaldo que fora um dos fiscais se defendeu dizendo que havia perguntado quem queria brincar antes, mas Cuco disse que não se

tratava disso e que da próxima vez poderiam combinar melhor qual seria a brincadeira para que todos pudessem participar bem (DC III - RF - US14).

Sugestão de uso de materiais de/por participante em atividade de bicicleta/educador ponderou/combinados para tal

Ronaldo disse que da próxima vez iria trazer o *walkie talkie* da madrinha para este momento da bicicleta, dissemos que tudo bem contanto que ele se responsabilizasse pela utilização e organização da brincadeira com tais materiais para que todos também participassem e os utilizassem e não somente seus “amiguinhos” (DC III - RF - US15).

Avaliação de atividade e atitude/Co-laboração entre participantes/inter-etária/educador ponderou

Tatagiba contou sobre ajuda de Ronaldo quando machucou sua perna e se poderiam bater palmas de novo para ele, o educador Cuco contou que Ronaldo era muito legal e bonzinho às vezes e com algumas pessoas, mas que hoje mesmo havia sido agressivo e desrespeitoso com outras, então se formos bater palmas será para que ele passe a só ser legal e fazer essas coisas boas. Assim se fez, o grupo bateu palmas (DC III - RF - US16).

Compartilhamento de leitura por participantes/reverberação de trocas de experiências

Anabela estava lendo um livro para Astrid, então o educador Cuco disse que é muito legal que ela estava gostando de ler com e para uma amiga, mas que neste momento de roda seria mais legal se ela contasse pra todos sobre o livro; depois de um tempo ela levantou a mão e apresentou seu livro que se chamava “vidro e dente” e tinha desenhos; o educador perguntou se alguém sabia que tipo de desenho era aquele e Georgy respondeu que era “*anime*” e que tinha muitas séries e desenhos deste estilo, que, inclusive, era japonês. Então, Astrid perguntou se poderia ler uma parte do livro, Cuco disse que sim, mas ela acabou deixando Aparecida ler, esta leu uma cena em que um personagem batia a cabeça em uma porta de vidro, então várias pessoas, inclusive novas/os participantes, contaram de quando bateram a cabeça no vidro e todos/as riam de cada história (DC III - RF - US17).

Valorização das boas relações e amizades entre participantes pelo educador/alegria

Megablue foi uma das que contou e o educador Cuco destacou que ela estava mais feliz hoje, perguntando ao grupo se poderiam bater palmas para ela e Baixinha - que também estava sorrindo ao seu lado - que voltaram a ser amigas, assim também se fez e todos bateram palmas a elas (DC III - RF - US18).

Próxima atividade de integração/lista de sugestões/explicação de participante/co-laboração

Rogério distribuiu o lanche, enquanto era apontada a atividade para a próxima quinta, de acordo com a lista, “Páscoa”, já explicada sucintamente por Georgy, diante do desconhecimento dos/as participantes mais recentes (DC III - RF - US19).

Co-laboração/pesquisa/gravação/não-participação

C.O. Cuco: Ronaldo filmou tudo de fora, mas próximo, da roda e continuou participando dali mesmo sem parar de filmar e com participações efetivas perante as atividades do dia, como o ciclismo, vez ou outra, apenas, conversava paralelamente com Sula e sua amiga, que estavam também de fora da roda próximo dele e, posteriormente, o educador Dexter me informou que elas não queriam aparecer no vídeo, pedi que me comunicasse antes, quando pudesse, para que eu possa conversar com tais participantes, para saber dos motivos e pensar em outras

formas de participação destas nas rodas e/ou na pesquisa ou também de alteração das mesmas (DC III - RF - US20).

Chegar antes/interação funcionário do clube/uso de TV/tecnologias

O educador Cuco chegou mais cedo e já encontrou o recentemente nomeado responsável pela lanchonete do clube e, por conseguinte, da televisão daquele espaço, guardando seu controle. Conversou, portanto, com ele, como já havia feito, sobre o uso da televisão, e ele disponibilizou-a sempre que necessário e que ele estivesse no clube, entregando o controle para o educador, solicitando sua devolução posterior. Cuco, então, ligou cabo HDMI da TV ao computador e testou a transmissão do vídeo, deixando-a pronta para o início da roda (DC IV - CH - US1).

Co-laboração/pesquisa/autorização/gravação

Com a chegada da van, o participante Ronaldo já veio cumprimentar o educador Cuco o qual já lhe entregou a câmera, perguntando se poderia ajudá-lo novamente com a filmagem das Rodas de Conversa para sua pesquisa, o participante respondeu afirmativamente e já preparou a câmera, o educador ainda pediu para que ele esperasse seu sinal para começar a gravar, posto que tinham novos participantes que precisariam autorizar também a gravação (DC IV - CH - US2).

Retomada da pesquisa/autorização de gravações/co-laboração

O educador Cuco iniciou a roda, então, retomando a apresentação da pesquisa com tais momentos do projeto para os/as novos/as participantes, que autorizaram as gravações de vídeos e áudios (DC IV - RI - US3).

Retomada de combinados/Google Earth/tecnologias

Em seguida perguntou se lembravam dos combinados para o uso do Google Earth e da TV (já ligados) e quais lugares veriam no programa. Os/as participantes foram falando: o clube (Aparecida), Espanha (Pietro) Moçambique (Pedro), Madagascar e Irã (Iris), os 4 primeiros eram os que o educador tinha gravado vídeos no programa já, disse, então que os demais ficariam para outro dia (DC IV - RI - US4).



Figura 5: *Google Earth* em roda de conversa inicial do VADL (28/06/2018)

Co-laboração entre educador e educadora/tecnologias

O educador Cuco começou, portanto, a transmissão dos vídeos, explicando que a qualidade da imagem poderia ser prejudicada pela ausência de Internet. Nisso, a educadora Maria disse que poderia ajudar roteando a internet de seu celular para o notebook do educador ligado à TV, o que surtiu grande efeito (DC IV - RI - US5).

Contentamento/reconhecimento/mapas/localidades/tecnologias

Durante os vídeos, as crianças transmitiam surpresa e contentamento com o reconhecimento primeiramente do país, depois dos estados, cidades, bairros e, enfim, o clube onde estávamos.

Transcrição da cena:

Cuco: “Olha lá! Atenção! Estão vendo São Carlos?”

Astrid: “Cadê?!”

Cuco: “Olha aqui! São Carlos é essa parte cinza, é legal perceber, Araraquara é essa outra parte cinza aqui, estão vendo? Que é a cidade que tem perto daqui, fica uma hora daqui. E é legal perceber que as cidades são mais cinzas, por que são cinzas?”

Pedro: “Por que tem estrada, tem rua!”

Cuco: “Tem rua, casa, prédio, aí tem pouco verde. Nem sempre isso é bom. Olha, tem outras cidades aqui e mais pra cá tem São Paulo que é bem maior, quer ver... Olha só São Paulo como é bem maior aqui!”

Participante: “E os Estados Unidos?”

Cuco: “Vamos focar em São Carlos aqui! Aí vai aproximando de São Carlos!”

Pedro: “Olha lá!” [Aponta para televisão]

Cuco: “É! São Carlos!”

[As crianças apontam para a televisão, conversando entre si]

Cuco: “Vai chegar no clube!”

Ganso: “Cadê o clube?!”

Homem de chapéu: “Olha o clube ali!”

Pietro: “Cadê?!”

[Muitas crianças ficam falando “ali, ali!”]

Cuco: “Olha ali!”

[Muitas vozes ao mesmo tempo, alvoroçadas]

Ronaldo: “Quero ver de lá de cima!”

Cuco: “Olha lá!”

Ronaldo: “Vou chegar mais perto aqui!” [aproxima a câmera da televisão]

Aparecida: “Nossa! Que daora!”

[Muitas vozes ao mesmo tempo, gritam, fazem som de surpresa] (DC IV - RI - US6).

Depois, Ronaldo pediu e guiou o educador pelo programa até o Gonzaga - onde outros/as participantes identificaram a Estação Comunitária com feições de entusiasmo - mostrando até sua casa, em seguida, outros participantes pediram para mostrar o Abdelnur, que também foi mostrado e causou exclamações de espanto e entusiasmo (DC IV - RI - US7).

Por fim, os demais países, na Espanha o educador focalizou o estádio do Barcelona F. C. que gerou pedidos para mostrar a Rússia, onde se realiza a Copa, e o educador mostrou o estádio da abertura em Moscou. De Moçambique o educador mostrou a capital Maputo e a Universidade Pedagógica de onde o professor e a professora visitantes moçambicano/a são parte, lembrados pelos/as próprios/as participantes. E, por fim, mostrou Madagascar, ilha em frente à Moçambique, que remetia à desenho animado homônimo, com animais, mas da qual foi mostrada uma cidade, uma praia e algumas montanhas (DC IV - RI - US8).

Co-laboração/combinados/planejamento/associação a rodas e dias futuros

Com muitos pedidos de outros lugares, houve bastante dispersão e o educador pediu para que guardassem as sugestões para que fizéssemos o mesmo com outros lugares outro dia, reunindo-os/as em roda novamente - estavam em semicírculo em frente à TV (DC IV - RI - US9).

Em roda, o educador perguntou se alguém gostaria de comentar sobre essa atividade com as mídias, sobre os lugares que viram, disseram que gostaram, mas ninguém quis acrescentar outras impressões sobre tais (DC IV - RI - US10).

Abertura a novidades/futebol/atividade de integração

Então, abriu para novidades, Milton contou que ganhou camiseta e shorts do Brasil, mas depois, muitos/as começaram a perguntar da atividade de integração, que seria Pásgua, e já comentavam sobre esta, então passamos a ela (DC IV - RI - US11).

Reflexão de educador/avaliação de atividades e atuações

C.O. Cuco: A atividade do vídeo do *Google Earth* pareceu ter sido bem proveitosa para todas/os, com identificação e localização geográfica de onde estávamos, onde alguns/mas moravam, em relação à totalidade do globo terrestre, passando por diferentes continentes, países e cidades. Creio que talvez possa contribuir para uma curiosidade epistemológica acerca da geografia e à própria construção da identidade de cada um, bem como para a alteridade, no reconhecimento para com as diferenças (DC IV - RI - US12).

Atividade de integração/explicação e organização dialogada/co-laboração/participação

Ainda na roda, fora pedido, portanto, para que alguém explicasse como era a “pásgua” aos/às que não a conheciam. Iris se manifestou para fazê-lo, explicou que seriam dois times, em que cada participante teria um pedaço de papel crepom - cada time de uma cor - e uma caneca, e o objetivo era deixar seu papel seco enquanto tentava molhar os do time contrário, enchendo sua caneca de água em balde cheio desta no campo do outro time e, quando passassem para o campo adversário poderiam ser pegos e quando o fossem deveriam ir para o “chuveirão”, antes feito com uma mangueira, mas hoje sugerido pelos educadores ser apenas uma caneca de água sobre a cabeça, o que foi aceito por todos/as. Aparecida ainda sugeriu que não jogassem água no rosto, os/a educadores/a disseram que poderia acontecer involuntariamente mas poderia e deveria ser evitado por poder machucar os olhos, concordaram também. Alguns/mas já alegaram não querer participar por estarem resfriados ou com roupas inadequadas para tal brincadeira, em que todos/as se molhariam, então, o educador Cuco sugeriu que estes/as pudessem ajudar na organização e fiscalização dos combinados da brincadeira, junto ao educador Flecha, o que foi concordado novamente, alguns já foram com o mesmo pegar o material. O educador Cuco perguntou, por fim, aos/às que brincariam como poderiam dividir o time e foi sugerido que dividissem por tamanho, o que fora feito rapidamente (DC IV - AI - US13).

Nova roda/combinados/organização de atividade/regras impostas pela educadora/antidiálogo

Em roda na lanchonete, os/as participantes da música foram encaminhados/as para o acompanhamento de Lilo enquanto os/as da bicicleta ficaram para que fossem retomadas as regras e combinados para a bicicleta, a educadora Maria puxou tal conversa, dizendo tudo o que não podia ser feito, sem esclarecer os motivos (DC IV - B - US14d).

Reflexão de educador/combinados/regras/planejamento/dialogicidade/co-laboração

C.O. Cuco: Devemos nos atentar à forma como fazemos e/ou retomamos combinados para que não deixem de sê-los, dizer só “não pode”, sem conversa, pergunta e/ou explicação, se afasta da dialogicidade pretendida pelo projeto (DC IV - B - US15).

Avaliação de atividade do dia por participante/conflito com educadora/atitudes

A roda final começou com Ronaldo levantando a mão primeiro e, ao ser chamado, já foi falando que “não manda recados, fala na cara mesmo” e contou, alterado, que da próxima vez era para seu amigo que estava ao seu lado, Gilson, atropelar as pessoas que a educadora Maria que ia ter que responder processo, porque esta tinha tirado a bicicleta de Gilson porque ele derrapou ao breicar para não atropelar passante. A educadora defendeu-se dizendo que não tinha sido só dessa vez e que já tinha conversado com Gilson. Mas este tinha falado ao educador, anteriormente, que não tinha sido ouvido pela educadora. Ela disse que outras pessoas tinham visto ele derrapando em outros momentos (DC IV - RF - US16).

Avaliação da atividade e atitudes por participante com elogio à participante/inter-etária

Anabela levantou a mão para elogiar auxílios de Ronaldo a ela em dois momentos, quando ela caiu e quando a corrente de sua bicicleta saiu do lugar e ele arrumou (DC IV - RF - US17).

Avaliação de atividade e atitudes por participante com crítica à participante/educador mediou/desculpas

Milton falou sobre canecada que recebeu de Lassie durante a “Pásgua”, mas o educador Cuco perguntou a ele e a ela se eles já não tinham conversado sobre isso, ao que ambos concordaram, Lassie disse que tinha sido sem querer e já tinha pedido desculpas (DC IV - RF - US18).

Avaliação de atividade e atitudes por participante com crítica à participante/educador mediou/retomada de combinado/desculpas/cuidado

Nena falou que Pietro jogou água direto em seus olhos e Cuco lembrou-os que tinham combinado de não jogar água no rosto por isso mesmo, Pietro pediu desculpas e disse que foi sem querer também, o educador acrescentou que isso acontece em qualquer brincadeira mas que poderiam ter mais cuidado para evitar e se acontecer fazer o possível para explicar e amenizar a situação junto à pessoa (DC IV - RF - US19).

Avaliação de atividade e atitudes por participante com crítica à participante/educador mediou/retomada de combinado/desculpas/cuidado

Em seguida, Jarbas contou que Ítalo tinha passado rápido por eles quase acertando-os e Ítalo falou o mesmo sobre Jarbas, um dizendo que o outro tinha provocado primeiro, o educador Cuco, então, comentou que não fazia muita diferença a disputa de quem começou, que não resolveria a situação, que se alguém, qualquer um dos dois por exemplo, fez algo que o outro não gostou este teria que falar que não gostou e não fazer o mesmo, lembrando que também tinha sido acordado que não corresse tanto (DC IV - RF - US20).

Próxima atividade de integração/sugestão de novo participante/brincadeira nova/lista de sugestões/acordo/associação e planejamento a encontro futuro

Feito isso, passou-se ao tema da próxima atividade de integração, Leto sugeriu uma brincadeira para o próximo encontro, “Eu Nunca”, e explicou brevemente como era, muitos/as participantes fizeram feições de estranhamento e dúvida, Ítalo sugeriu que fosse “Queima”, então, o educador Cuco mostrou a lista de atividades de integração sugeridas pelos/as participantes outrora, que já estava no fim, a próxima e última já era “Queima” mesmo,

perguntando se poderia ser mantida portanto, ao que todos/as pareceram concordar com certo entusiasmo, e sugeriu que o “Eu Nunca” de Leto ficasse para o encontro seguinte para que conhecêssemos e experimentássemos já que parecia que poucos/as ou ninguém mais conhecia, o que também foi concordado (DC IV - RF - US21).

Reflexão de educador/avaliação e autoavaliação de atitudes/preocupação com dialogicidade/co-laboração e participação

C.O. Cuco: Tenho tomado a frente nas resoluções de conflitos entre os/as participantes, ainda que na tentativa de dialogar sobre tais situações, creio que eu deveria trazer mais o grupo pra tais discussões, tornando-as mais abertas, coletivas e dialógicas, perante não só os/as envolvidos/as diretamente no conflito, posto que todos/as compartilhamos da vivência no projeto (DC IV - RF - US22).

Impressão de educador sobre participação e postura de participante/comparação e lembrança de ex-participante

C.O. Cuco: O estilo de Lassie, contida, mas extremamente educada e consciente faz lembrar o estilo da ex-participante Super Mário que nos visitou (DC IV - RF - US23).

Preocupação de educador com recente não-participação de participante

C.O. Cuco: Minivamp tem se apresentado totalmente disperso e alheio às atividades do projeto. Raramente participa ativamente como outrora. Fica fazendo brincadeiras para amigos e amigas (DC IV - RF - US24).

Sugestão de educador para planejamento/combinados sobre combinados/co-laboração/dialogicidade/sistematização/gênero/participação

Sugestões de pauta para planejamento: Combinados sobre combinados (“a beleza dos combinados é que não personificam” diz o educador Lilo); combinados sobre contribuições do diário; conversa com as meninas mais velhas sobre participação, interesses e relacionamentos (DC IV - RF - US25).

Retomada de pesquisa/autorização de gravações/receio e diálogo sobre/confiança/co-laboração

Para começar a roda, o educador Cuco pediu para falar sobre a pesquisa que ele está fazendo sobre as Rodas de Conversas e pediu autorização para os/as participantes para realizar gravações de vídeo ou voz durante as rodas. Houve um pouco de discussão sobre isso pois alguns participantes ficaram com receio de onde o educador iria utilizar esse material. Então, o educador deixou claro que esse material irá ser utilizado apenas no seu trabalho e ele não irá divulgar esse material em nenhuma rede social (DC V - RI - US1).

Novidades/Copa do Mundo/esporte/contexto/várias participações/torcidas/troca de impressões/discussão sobre ídolos/mediação de educadores/machismo/gênero

Dando prosseguimento à roda, o educador Rogério iniciou uma conversa sobre a Copa do Mundo e alguns participantes disseram que ficaram felizes com a vitória do Brasil e pelo fato de o atacante Neymar ter feito um gol. Aparecida e Filipe disseram que o Brasil irá perder para a Bélgica. Brava com a fala dos dois participantes, Megablue disse que eles iriam se arrepender de ter falado isso. Baixinha disse com um pouco de indignação que o Neymar é um “bosta”. O educador Lilo perguntou se os/as participantes conheciam a jogadora de futebol Marta, várias crianças disseram que conheciam, então o educador contou que ela tem mais títulos que o próprio Pelé. Rogério também lembrou que a seleção feminina é heptacampeã mundial de futebol, tendo mais títulos do que a seleção masculina. Baixinha e

Megablue falaram que isso acontece por que vivemos em uma sociedade machista e isso é uma prova disso (DC V - RI - US2).

Atividade de integração/nova roda/conflitos/espera/ouvir/combinados

Após a atividade de integração, o educador Lilo sugeriu nos reunirmos em roda para conversar sobre a queimada. Muitos/as dos/as participantes não quiseram ir para a roda, pois estavam eufóricos e apressados para a próxima atividade, o que fez com que o educador Lilo ficasse quieto durante essa roda, esperando para falar e para ouvir as crianças, pois elas não queriam ficar quietas para que ele pudesse falar. Após isso, o educador retomou alguns ocorridos na queimada para discussão e, a partir desta, propôs alguns combinados para as próximas atividades, enfatizando o respeito (DC V - AI - US3).

Avaliação do dia e atitudes por participantes (maioria meninas)/racismo/gênero/várias críticas à participante/mediação de educador

[...] longa discussão sobre o participante Ronaldo, que, segundo Megablue, havia ofendido a sua família, chamando a sua prima de macumbeira. Nesse momento, houve muita tensão, pois muitos/as dos/as participantes tinham uma reclamação sobre o participante Ronaldo. O qual, por sua vez, não estava presente, posto que conversava separadamente com o educador Lilo. Quando Ronaldo chegou à roda, boa parte das meninas que vieram na van fizeram algumas feições negativas. Rogério perguntou para todos/as o que eles haviam achado do dia, então, muitos/as deles/as, com ênfase às meninas, falaram que não gostaram do dia por causa das atitudes de Ronaldo (DC V - RF - US4).

Questionamento de outro participante à personificação dos problemas/inter-etária/amizade/com-vivência

Como todos estavam falando do participante Ronaldo, o integrante Pastel perguntou por que todos os problemas do ciclismo e do projeto sempre envolviam o participante Ronaldo? Aproveitando a deixa, Ronaldo argumentou dizendo que no projeto tudo era ele DC V - RF - US5).

Reflexão e autoavaliação de atitude e postura de educador perante resoluções de conflitos/questionamento/co-laboração/autonomia às/ aos participantes

C.O. Rogério: Durante as discussões dos conflitos lembrei de deixar eles/as participarem das resoluções. Então, pedi para que eles/as sugerissem alternativas (DC V - RF - US6).

Avaliação de atitudes/crítica à participante e à dialogicidade/educador ponderou/ouvir/respeito/pergunta por sugestões/resolução provisória

Baixinha argumentou que não adiantava falar com ele, pois ele repete todas as mesmas atitudes no dia seguinte. Rogério falou que o mais importante de tudo isso é aprender a ouvir o próximo pois a maioria dos problemas acontecem quando um não escuta o outro. Rogério perguntou também sugestões para melhorar isso, então ambas as partes disseram para não mexer com eles que fica tudo certo. Com esta resolução provisória e o acalmar dos ânimos, o educador Cuco entregou as frutas e o dia foi finalizado (DC V - RF - US7).

Chegar antes/organização

Cuco chegou uns 10 minutos antes e organizou a roda (DC VI - CH - US1).

Chegar antes/uso do espaço-clubes por participantes

Lilo chegou 13h55 e haviam algumas pessoas no parquinho como Pietro, Dona Borboleta, Astrid, entre outras (DC VI - CH - US2).

Uso do espaço/celular/descumprimento de combinado/

Baixinha e Megablue foram em direção ao banheiro. Estavam com a caixinha de som portátil e celular (DC VI - CH - US3d).

Chamada à roda por educador

Lilo chamou as pessoas do parquinho e depois as pessoas que estavam no banheiro (DC VI - CH - US4).

Uso do espaço-clube/desrespeito/inter-etária

Havia uma senhora tomando banho de sol, do lado de fora do vestiário, fora da piscina, sendo mote de comentários zombeteiros dos/as participantes (DC VI - CH - US5).

Retomada de roda de dia anterior/referência musical/paz, voz e medo/colaboração/participação

O educador Cuco iniciou a conversa falando sobre a terça-feira passada, em que houveram algumas situações de desrespeito e perguntou se conheciam músicas da banda “O Rappa”. Apenas Aparecida disse que conhecia. Cuco comentou parte da letra de uma das músicas do grupo, que diz “paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é medo!”, perguntando as razões de tal afirmação, alguns se manifestaram dizendo que às vezes não falavam por medo, Cuco complementou dizendo que o silêncio, então, nem sempre era paz, pois se era paz não deveria haver medo (DC VI - RI - US6).

Troca de experiências musicais

Lilo reforçou a pergunta sobre quem conhecia a banda O Rappa. Gal levantou a mão. Ronaldo pediu para ele cantar. Lilo cantou e apontou para ele: “A minha alma está armada e apontada para a cara do sossego” (C.O. Lilo: Nem sei se a letra era essa, mas percebi que ele ficou meio sem jeito, envergonhado) DC VI - RI - US7).

Troca de impressões sobre paz e letra da música/troca de experiências musicais

Lilo perguntou o que achavam que era paz. Aparecida disse que era silêncio, tranquilidade. Fred disse que era sossego. Lilo perguntou “será que você não lembrou disso por que tinha na música?”. Ele disse que não, que não conhecia a música. Gal disse que a mãe dela tinha um pen-drive cheia dessas músicas, do “O Rappa”, do “Gabriel, o Pensador”. Lilo perguntou se mais alguém conhecia “Gabriel, o Pensador” e disseram que não (DC VI - RI - US8).

Reflexão de educador sobre referência utilizada/inadequação inter-etária

(C.O. Cuco: Ingenuamente, achei que pelo menos mais alguns/mas conhecessem a banda “O Rappa” ou a música em questão, por se tratar de música jovem, que fez relativo sucesso há algum tempo, talvez há mais tempo do que a idade e condições dos/as participantes permitia conhecer) (DC VI - RI - US9).

Novidade de educadora/associação entre rodas de períodos diferentes/troca de conhecimentos de línguas/dispersão/insistência/crítica de educador à educadora

A educadora Maria quis saber dos/as participantes que vieram no período da manhã se lembravam o que conversaram sobre outras línguas, mais especificamente, se lembravam como se dizia “Boa noite” em alemão, não lembravam, a educadora, então, falou e comentou que falaram mais algumas outras coisas. Depois, alguns/mas participantes também quiseram falar outras palavras em outras línguas entre eles/as, causando grande dispersão. A educadora ainda tentou continuar o assunto, mudou de lugar, para falar sobre a Alemanha, mas poucos/as

ouviam, se entretinham entre si. Ronaldo foi o último a falar (C.O. Cuco: Achei a mudança de assunto um pouco drástica, forçada e descontextualizada, com certa insistência, posto que partiu de educadora e não dos/as próprios/as participantes, mesmo após não ter surtido grande efeito entre estes/as) (DC VI - RI - US10).

Atividade de integração/sugestão de participante/não-participação/educador ponderou/co-laboração

Em seguida, fomos para a brincadeira, que seria “Eu Nunca”, sugerida pelo Leto no encontro passado. Este, durante a roda inicial havia ido ao parquinho buscar seu chinelo e demorado bastante, distraído, de forma que o educador Rogério foi chamá-lo. Ao chegar na roda ouviu falar da brincadeira e falou empolgado sobre ela. Lilo disse que estavam conversando coisas muito importantes e que ele havia deixado o grupo e que isto não era positivo (DC VI - RI - US11d).

Atividade de integração/não-participação/inter-etária

Júpiter e Ronaldo já fizeram brincadeiras e disseram: “Eu Nunca vou brincar dessa brincadeira”, antes mesmo de saber melhor como seria ela (DC VI - RI - US12).

Atividade de integração/protagonismo/co-laboração/participação/mediação de educador/inter-etária

Leto explicou a brincadeira, chamando mais três participantes ao meio do círculo. Explicou que era dividido em dois times, explicou sobre o campo e que um grupo falava uma letra e o outro tinha que “falar outra letra tipo ‘elefante’”. Algumas pessoas fizeram comentários sobre este erro, mas os educadores Rogério e Cuco pediram calma, que ele explicasse tudo e as outras pessoas só ouvissem, para depois tirarem as dúvidas (DC VI - RI - US13).

Atividade de integração/protagonismo/co-laboração/participação/mediação de educador/inter-etária

Os/as participantes estavam com bastante dificuldade em entender a brincadeira e Leto tentou explicar novamente, repetindo a confusão entre letras e palavras. As perguntas feitas a Leto não foram respondidas com clareza pelo mesmo. Lilo disse que achava que estava entendendo e foi até ele. Pediu a ajuda para simular uma situação. Lilo supôs algumas coisas na brincadeira e Leto interrompeu dizendo como era o jeito correto, mas confundindo as pessoas. Astrid e Lilo acharam que a brincadeira seria muito fácil pois pelo que entenderam um grupo deveria dizer uma letra e o outro grupo deveria dizer uma palavra que começasse com aquela letra (DC VI - RI - US14).

Sugestão de educador para adequação dialogada de brincadeira/dialogicidade/co-laboração/atenção/ouvir/participação

Lilo propôs que alterasse a brincadeira para que fosse mais difícil. Lilo ressaltou para Leto que prestasse atenção, pois ele estaria propondo algumas mudanças na brincadeira que Leto ensinou, para que ele aprovasse caso achasse que poderia ser legal. E às outras pessoas que prestassem atenção, pois era uma sugestão de como poderia ser feita a brincadeira a seguir (DC VI - RI - US15).

Atividade de integração/combinado/sugestão de educador/espaco/co-laboração/participação

Lilo perguntou para Leto se ele achava que este jeito de fazer a brincadeira seria legal e perguntou à turma. Quando toparam sugeriu o gramado, atrás das piscinas vazias (DC VI - RI - US16).

Reflexão de educador/desgaste/dialogicidade/preocupação com diversão/alteração isolada e individual de rotina/auto-avaliação

C.O. Lilo: Estava me sentindo bastante receoso de como seria a continuação do dia, pois até então a conversa, as decisões e argumentações haviam me desgastado bastante. Achei que deveríamos fazer algo divertido e por isso propus o “futebol maluco”, mas acabei decidindo isso sem conversar com os/as colegas educadores/as e participantes (DC VI - AI - US17).

Iniciativa de tema de educador/respeito/significados/diferenças

Rogério iniciou a roda falando sobre a necessidade de respeito e que a palavra poderia significar coisas diferentes para diferentes pessoas (DC VI - RF - US18).

Novidade de participante/realidade diversa/contexto violento/violência policial/lazer/mediação de educador/familiares/reflexão do participante/

Ronaldo contou [sorrindo] que na terça-feira, após de se despedir de Lilo, ele foi para a pracinha e uma “*Hillux* desceu, enquadrando todo mundo” que estava lá. Os policiais desceram com um pedaço de pau na mão e bateram nos colegas, mesmo os que estavam com a mão na cabeça. Depois, alguns deles o cercaram e deram um tapa na cara dele. Ele perguntou porque que eles estavam fazendo aquilo se ele estava obedecendo, mas eles mandaram-no “calar a boca” (fechou a cara e fez uma imitação, falando bastante exaltado). E disse, ainda, que chegou em casa e apanhou da mãe. Lilo perguntou porque que ele tinha apanhado da mãe. Ele disse que era porque estava na pracinha. Lilo perguntou: “Mas e daí que você estava na pracinha?”. Ronaldo ficou sem jeito e respondeu que estava com “os caras”. Lilo: “Será que é porque os caras fazem alguma coisa errada lá na pracinha? Alguma coisa não muito legal?”. Ronaldo deu um sorriso, meio sem jeito, sem graça (DC VI - RF - US19).

Avaliação do dia por participantes e educador/co-laboração/participação/novas possibilidades

Os educadores perguntaram sobre como tinha sido o “Eu Nunca” e disseram que foi confuso. Para Lilo, se a brincadeira fosse feita novamente outro dia, ele achava que poderia ser mais divertido, que poderiam mudar umas coisinhas, disse o educador (DC VI - RF - US20).

Conversa individual educador e participante/desesperança/diferentes contextos/possibilidades/mudanças/esperança/participação/co-laboração

O educador Cuco foi conversar com Milton, que havia ficado bravo, saído da brincadeira e não quis ir para a roda. Milton [com feições tristes] disse que ficava nervoso e acabava fazendo essas coisas - chutar a menina - que não tinha como mudar, lá no bairro dele era assim, Cuco disse que tinham várias pessoas do mesmo bairro dele ali no projeto que não haviam feito “essas coisas” e que ele era novo ainda, poderia muito bem mudar, que todos podem mudar ou pelo menos tentar. O educador insistiu para que ele pelo menos ficasse próximo da roda, que já estaria fazendo algo para mudar. Quando terminaram de conversar, o grupo estava reunido em roda ao lado da lanchonete e ambos, Cuco e Milton, ficaram em mureta bem próxima à roda (DC VI - RF - US21).

Alteração de rotina/falha de comunicação entre educadores/pesquisa/co-laboração

Cuco perguntou à Lilo se já era a roda final, posto o horário avançado, este disse que achava que seria, mas, quando o primeiro educador pegava o material para gravação da roda, ouviu Lilo propor que realizassem outra atividade, então, diante da proximidade do horário de

término do projeto, Cuco se retirou. Lilo continuou, propondo que fizessem alguns jogos de roda, mas não teve êxito ao conduzir a escolha das atividades (DC VI - RF - US22d).

Reflexão de educador/avaliação e autoavaliação das atividades e atitudes/alteração de planejamento/tempo/alta quantidade de participantes/exigência de participante/desgaste/co-laboração

C.O. Lilo: À princípio a ideia era conversar sobre o jogo proposto por Leto, mas acabou virando a roda de conversa final. Penso que isso aconteceu pela mudança no planejamento, avançado da hora, quantidade de participantes e, especificamente, a presença de Ronaldo (que exige mais problematização, tempo e energia para mediar as conversas) (DC VI - RF - US23).

Reflexão de educador/pesquisa/co-laboração

C.O. Lilo: Acho que Cuco ficou chateado por não termos esperado ele para realizar a roda de conversa final, já que está realizando o mestrado e estava gravando tais conversas (DC VI - RF - US24).

Aproximação educador e participante/familiares/polícia/vínculo

C.O. Lilo: Na volta da van da terça-feira perguntei para Ronaldo se ele já havia mudado de casa, pois havia dito que sua tia conseguiu um emprego e ia morar próximo do Clube do Sindicato. Ele disse que não ia mudar pois alguns amigos que trabalham de entregadores disseram que viram o policial que está atrás dele com a família, ou seja, morando na mesma rua da tia (DC VI - RF - US25).

Brincadeiras entre educadores e participantes/futebol/vínculo/co-laboração

Os educadores Dexter, Cuco e Lilo brincaram um pouco de bola com os participantes Hulk, Pikachu e Filipe. Depois, Cuco montou a roda com o auxílio de Aparecida e Benedita. Pouco mais tarde, os/as participantes se dirigiram à roda e o educador Lilo chamou os demais (DC VII - CH - US1).

Abertura às novidades/associação à escola/volta às aulas/semelhanças e diferenças/inter-etária

O educador Dexter iniciou a roda às 14:15, perguntando ao grupo quem tinha novidades, Aparecida disse que suas aulas começariam amanhã, outros/as participantes disseram que suas aulas também começariam neste mesmo dia, o educador, então, perguntou se as aulas de alguém não começariam amanhã, Pietro e outras crianças menores disseram que suas aulas já tinham começado dia 18 (DC VII - RI - US2).

Comentário e reflexão de educador à novidade/associação à escola/volta às aulas/semelhanças e diferenças/inter-etária

O educador Dexter disse que um possível motivo para as aulas começarem antes é devido a paralisação dos caminhoneiros (C.O.: Cuco: Há diferença entre a volta às aulas dos/as menores para os/as maiores pelos/as primeiros/as estudarem nas escolas municipais, que se encarregam dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto os/as segundos/as estudam em escolas estaduais, que se encarregam dos anos finais do fundamental e ensino médio) (DC VII - RI - US3).

Troca de experiências quanto a paralisações de aulas/eventos/circunstâncias/diferentes realidades/diversidade

Disse, também, que em sua cidade ocorre uma paralisação de uma semana nas aulas para a festa do peão de boiadeiro de Barretos, pois, neste período muitos pais trabalham na festa e,

além disso, a cidade fica muito perigosa, ocorrendo muitos roubos e acidentes devido às bebedeiras. Ronaldo aproveitou e comentou que seu tio quando bebe não deixa ninguém dormir, pois fica acendendo as luzes e acordando as pessoas (DC VII - RI - US4).

Atenção a novas/os participantes/apresentações de participantes por participantes/co-laboração/participação/gostos e interesses/lazer

O educador Dexter (C.O. Dexter: Notei que haviam participantes novas/os) pediu para que alguém que conhecesse os/as participantes novos/as apresentasse-os/as ao grupo. Aparecida, então, apresentou Benedita, que tem 9 anos; e Pikachu e Dona Borboleta apresentaram Gonçalo, que também tem 9 anos e gosta de brincar de pique-esconde. Lilo sugeriu que Alana se apresentasse também, pois haviam muitas pessoas que ainda não a conheciam (DC VII - RI - US5)

Atenção e lembrança de educador perante participantes ausentes outrora/associação à roda e encontro anteriores/participação

Cuco acrescentou que lembrava de Alana, em virtude de que esta, na última vez em que ele e ela haviam vindo, já tinha participado de maneira importante da roda de conversa, lembrando do tema de preconceito (DC VII - RI - US6).

Lembrança e associação de participante à roda de dia anterior e pesquisa/TALE-TCLE/co-laboração/participação

Após as apresentações, Anabela falou que havia trazido os papéis de Cuco. Este educador, aproveitando o assunto, falou um pouco a respeito da pesquisa com as Rodas de Conversa, para os/as novos/as participantes e em relação aos papéis sobre a mesma, de como eram importantes para que conhecessem a pesquisa e garantissem sua participação, perguntando se mais alguém os havia trazido. Como a maioria havia esquecido, Cuco pediu para que tentassem trazer na quinta (DC VII - RI - US7).

Compartilhamento de pesquisas por educador

Lilo então falou um pouco a respeito de seu doutorado e contou sobre sua viagem aos Estados Unidos, sendo assim, teria que se afastar um pouco do projeto. Aproveitou para explicar o que era doutorado e mestrado e citou outros educadores, além de Cuco, que também fizeram estas pesquisas anteriormente, como Alexandra, Rodrigo e Eiri (DC VII - RI - US8).

Atividade de integração/condução de educador/combinados/co-laboração/participação/celulares/novos combinados)/não-participação/reflexão de educador diante de atitudes/inter-etária

Ainda em roda, Dexter começou a conduzir os combinados sobre o Bets. Ronaldo disse que não iria brincar e, pegando seu celular, disse que iria ficar “de boa”. Ele abriu algum jogo que emitia uns sons de bomba. Lilo perguntou ao grupo se eles/as entendiam o porquê de não usar o celular no projeto. Lilo perguntou quem já havia conversado com alguém enquanto este mexia no celular, de modo que a pessoa não conseguia prestar atenção. Perguntou se o pai ou mãe de alguém era assim e muitas pessoas contaram suas experiências sobre isso, ou seja, enquanto falavam, o pai/a mãe não “davam bola” para o que faziam ou diziam. Dona Borboleta contou que instalou um joguinho em seu celular e a mãe pediu para jogar uma vez. Depois ficou viciada e, quando Dona Borboleta queria jogar, ela não deixava. Alana contou que seu pai fica bastante no celular. Lilo, então, disse que no projeto a ideia era que viessem para se divertir juntos, e ficar no celular atrapalharia isto. Por isso o combinado era que guardassem o celular durante o projeto. Ronaldo queria deixar o celular carregando. À princípio Lilo disse que era importante ele ficar na roda, mesmo que não fosse brincar de

Bets, pois, ajudaria a construir as regras e combinados. Ronaldo continuou insistindo em acompanhar Lilo e acabou indo. Além de conversarem, Ronaldo também ajudou com os materiais (C.O Lilo: Precisamos ficar atentos com isso. Como em diversas outras vezes, logo que o jogo era anunciado e começavam a discutir as regras e combinados, Ronaldo afirmava constantemente que não iria brincar. Mas depois que o jogo começava queria participar. No *fútbol Callejero* no campo foi assim, hoje no telefone sem fio foi assim e também no Bets. Além de desencorajar outras pessoas a jogar, deixando um certo receio nos/as participantes e educadores/as. Não participa efetivamente das regras e combinados, gerando conflitos durante a realização da atividade (DC VII - AI - US9).

Compartilhamento de interesses/lazer/parkour

C.O. Lilo: Gonçalo e Pikachu gostam e tem interesse em *Parkour* (DC VII - AI - US10).

Avaliação de atividades do dia por participantes/jogo/competição/lazer/mediação de educadores

O educador Dexter deu início à roda perguntando o que tinham achado do dia, várias/os participantes comentaram “ legal! ” e “ muito legal! ”, inclusive Benedita, nova no projeto, e Malcom, o qual, inclusive, disse que havia perdido todas, que até estava ganhando uma, mas a dupla do “professor” virou o jogo e ganhou, o que gerou, por sua vez, comentário do educador Cuco, se esse “professor” era o educador Dexter e que este tinha ganhado de todos os mais novos, Dexter respondeu que tinha sido justo. O educador Cuco destacou que mesmo Malcom e Benedita tendo perdido, ambos gostaram de jogar, perguntando se era isso mesmo e ambos concordaram (DC VII - RF - US11).

Comentário espontâneo de participante acerca de novidade/eclipse/troca de experiências e conhecimentos

Milton comentou que ficou triste, pois, não tinha visto a lua vermelha, e Dexter comentou que também não tinha visto, o educador Cuco perguntou se Dexter havia visto o eclipse e este comentou que também não viu, outros participantes também comentaram que tinham visto o eclipse, mas não tinham visto a lua vermelha, apenas alguns tinham visto tal vermelhidão. Baixinha falou sobre os dois tipos de eclipse o lunar e o solar e como ocorriam. Dexter, então, explanou acerca de detalhes astronômicos da ocorrência do eclipse e da lua vermelha (DC VII - RF - US12).

Associação de novidade à pesquisa por educador/co-laboração/tecnologias/usos/perigos/gênero

O educador Cuco aproveitou para perguntar ao educador Dexter como ele havia descoberto tais informações sobre o eclipse, Dexter respondeu que havia pesquisado no Google, Cuco, então, perguntou se o Google havia direcionado-o a outro site, Dexter confirmou, ao que Cuco disse que, como Aparecida e Baixinha haviam falado em outra roda, que uma forma de pesquisar que elas conheciam era consultar o Google, mas que ele serve para direcionar a outros sites que podem ter pesquisado realmente as origens do fenômeno, valendo-se, por exemplo, de telescópios. Algumas participantes, em especial Aparecida e Benedita, comentaram que nem tudo que está na internet é verdade, então elas e vários outros participantes começaram a falar sobre “MOMO”, que haviam visto na internet e que era alguém que sabia de tudo quando perguntavam pelo celular. O educador Dexter explicou que pesquisou a origem, e que era uma escultura exposta em um museu de terror no Japão. Muitos/as participantes, principalmente meninas, foram contando experiências, inclusive com chamadas de vídeos de números desconhecidos que achavam ser a tal “MOMO”, mas que não aparecia imagem do outro lado, o que fazia com que eles/as cancelassem a chamada. Os

educadore Cuco e Dexter alertaram sobre o perigo de tal história, assim como a internet ou o celular, ser utilizada por outras pessoas mal-intencionadas, ressaltando especialmente que nunca deveriam aceitar chamadas de vídeos de desconhecidos/as (C.O. Cuco: Importante notar que só as meninas contaram sobre receberem chamadas de vídeo da tal “MOMO”, por isso nossa preocupação, por parecer tratar-se claramente de tentativas de assédio) (DC VII - RF - US13).

Comentário à novidade por participante/celular/violência/inter-etária/educador ponderou/co-laboração

Ronaldo contou que havia “trollado²⁰” algumas pessoas com o celular, com ligações, fingindo, por exemplo, ser um sequestrador, contando rindo de seus feitos. Então os educadores o alertaram sobre os malefícios de tais brincadeiras para outras pessoas, Ronaldo alegou que algumas mereciam, até ter a cabeça pendurada, o que gerou repulsa e alertas mais veementes por parte dos educadores, que explicaram que tal fala não condizia com o ambiente do projeto, e mesmo de alguns participantes, que disseram ter crianças ouvindo (DC VII - RF - US14).

Nova associação de comentário de participante à pesquisa/observações/lanche

Neste momento Ronaldo interrompeu comentando que achava que Rogério estava “aprontando alguma”, Cuco perguntou porque ele achava isso, Ronaldo descreveu ações que ele havia observado do educador e levantou a hipótese de ser um bolo para o lanche, o educador Cuco aproveitou novamente para exemplificar a observação de Ronaldo, suas hipóteses, como um tipo de pesquisa (DC VII - RF - US15).

Avaliação do dia por educador/co-laboração/lazer/participação/crítica a atitudes de participante

Por fim, o educador Lilo pediu para falar algumas coisas, antes que fossem para a “surpresa”, contou que gostou de jogar com Gonçalo, que havia conhecido Bets hoje; que não gostou que Milton não aceitou perder e saiu do jogo; e que também não gostou das atitudes de Ronaldo (DC VII - RF - US16).

Chegar atrasado/cobrança de participante

O educador Cuco chegou pouco depois de a roda começar, o participante Ronaldo notou e cobrou o educador quanto ao horário de chegada, indicando relógio imaginário em seu pulso (DC VIII - RI - US1).

Atenção a novas/os participantes/roda de apresentação/interesses/participação

Dexter, notando a presença de novas/os participantes (Bona, Bina, Benedita, Gonçalo e Gérson), sugeriu que fizessem rodada de apresentação de todos/as, dizendo, cada um, nome, idade e o que mais gosta de fazer (DC VIII - RI - US2).

Troca de impressões quanto a gostos e interesses/mudanças

Destaca-se, ainda, questionamento por parte de Ronaldo quanto à mudança de “atividade preferida” do educador Dexter, ao que os demais educadores pontuaram que os gostos podem e até costumam mudar, que não há problema (DC VIII - US3).

Troca de impressões quanto a gostos e interesses/leitura/inter-etária

²⁰ Termo utilizado para significar “pregar peça” ou realizar brincadeira provocativa, advindo de “troll”, que na língua inglesa dá nome a uma espécie de monstro de histórias e jogos de vídeo-game.

O educador Rogério, por sua vez, fez questionamento quanto à “atividade preferida” dita pelo educador Cuco, a leitura, ao que este respondeu dizendo que com as histórias podia se imaginar em outros lugares e como outras pessoas, entendendo melhor o mundo e a visão de outras pessoas. Alguns/mas participantes disseram que também gostavam de ler, assim como outros/as disseram que odiavam ler, como Ronaldo, para o qual o educador Dexter perguntou quantos livros havia lido, ao que o participante respondeu que nenhum. Pouco depois, o participante Milton, de 6 anos, também indicou ser “ler” uma de suas atividades preferidas, junto ao futebol, alguns/mas participantes riram, mas o educador Cuco defendeu-o dizendo que já o havia visto com um livro e que era muito bom gostar e querer ler desde cedo (DC VIII - RI - US4).

Troca de impressões quanto a gostos e intresses/linguagens/visão de mundo/contexto violento/diferentes realidades

Posteriormente, um participante indicou como “atividade preferida” o “polícia e ladrão”, ao que alguns participantes comentaram que só gostavam de ser “ladrões” e Ronaldo destacou que odiava policiais, chamando-os de “vermes”, que só maltratavam todos na favela (DC VIII - RI - US5).

Apresentação/educador ponderou/co-laboração/paciência e compreensão

Este último participante, em sua vez, ainda disse que a partir de agora não gostaria de ser chamado mais de Ronaldo, como vinha sendo chamado até então, mas sim de Mosca, por ser chamado assim na “favela” e preferir. Quando alguns/mas participantes o chamaram de Ronaldo, mais tarde na roda, ele respondeu agressivamente, dizendo que não era para chamá-lo assim, os educadores salientaram à ele que seria difícil e demoraria um pouco para todos/as se acostumarem a não chamá-lo assim, posto que antes era assim que ele mesmo havia indicado que o chamássemos, que tentaríamos mas que ele também poderia ser mais compreensivo enquanto isso (DC VIII - RI - US6).

Abertura às novidades/troca de experiências/contexto violento/diferentes realidades/diferentes leituras de mundo/diversidade/reflexão/mudança/esperança/ elogio de educador

Em seguida, o educador Rogério perguntou acerca das novidades. Ronaldo contou que havia recuperado seu celular, “J7”, que havia sido roubado junto aos de seus parentes e colegas quando estavam passeando, que contou para sua mãe, que o orientou a ir à polícia, apesar da resistência do participante. Comentou que a polícia, após recuperar seus celulares e bater nos assaltantes encontrados, que, segundo ele, deveriam ser mortos, disse que estaria de olho nele e em seu irmão, por isso que odiava os “vermes”. O educador Xande, então, perguntou como era isso, se ele odiava os policiais porque maltratavam a todos/as mas queria que matassem os assaltantes. Ronaldo hesitou. O educador Rogério perguntou à todas/os por que algumas pessoas roubavam. Ao que alguns/mas, como Tatagiba, comentaram serem maltratados e/ou mal-educados pelos pais, ao que outros/as, como os educadores Cuco e Rogério, comentaram ser por necessidade ou falta de oportunidades diferentes e perguntando se as pessoas não poderiam mudar. Ronaldo contou, então, de um tio seu, que até foi preso, mas depois entrou pra igreja e nunca mais fez mal pra ninguém, perguntamos, então, a ele, se os policiais deveriam matar mesmo os bandidos. O participante pensou e disse que não, contou, ainda, que quando sua mãe e sua irmã precisavam comer, ele fez o que pode pra que elas não passassem fome, como hoje em dia não passam e que talvez quem estivesse passando por necessidade e fizesse algo errado por isso não devesse ser maltratado ou morto pela polícia, assim como a polícia não deveria ser odiada nem violenta, ao que o educador Xande o elogiou, pela reflexão proporcionada pela conversa (DC VIII - RI - US7).

Reflexão de educador/violência/conscientização

(C.O. Xande: Hoje foi meu primeiro contato com o participante Mosca (que era chamado, até então de Ronaldo, porém ele disse em roda que preferia ser chamado de Mosca). Pude perceber vários comportamentos semelhantes aos quais os/as outros/as educadores/as vinham dizendo, como por exemplo, atrapalhar o andamento da roda e agressões físicas e verbais (justificadas por ele como "brincadeira"). No entanto, em um determinado momentos da roda, quando houve um debate sobre violência relacionada a periferia, e como alguns policiais abordavam de maneira violenta os/as moradores/as de comunidades marginalizadas, pude perceber em Mosca uma mudança de paradigma, em um primeiro momento, para ele, "policiais tinham que morrer pois matavam bandidos", depois, após um debate mediado pelo educadores, ele percebeu que quando se assassina alguém, por ter cometido um assassinato, a violência não diminui, apenas se propaga e se instaura ainda mais na sociedade. Achei isso muito interessante, pois quando o assunto da roda foi um que Mosca tinha familiaridade, experiência e conhecimento ele se mostrou aberto ao diálogo e a construção de uma nova possibilidade de conhecimento. Tudo isso graças as Rodas de Conversa do VADL (DC VIII - RI - US8).

Atividade de integração/associação à roda de apresentação/decisão coletiva/co-laboração/ participação/opções e escolhas/consenso

Mediante a ansiedade pela atividade de integração, com muitas perguntas acerca de qual seria, o educador Rogério deu início à conversa sobre tal decisão, que deveria ser coletiva. O "polícia e ladrão", já indicado como "atividade preferida" durante a rodada de apresentação, foi logo defendido por vários/as participantes e, após confirmação de consenso entre todas/os pelo educador Rogério, foi escolhida como atividade de integração (DC VIII - RI - US9).

Atividade de integração/associação à roda de apresentação/decisão coletiva/co-laboração/ participação/opções e escolhas/regras

A brincadeira de "polícia e ladrão" foi decidida em conjunto após um momento em que os/as participantes disseram como essa ocorria em cada bairro, perante alguns relatos de reprodução de atitudes violentas de policiais, o educador Cuco comentou que assim como as histórias nas leituras, as brincadeiras tinham a vantagem de poderem ser do jeito que quiséssemos e se não seriam melhores que as abordagens não fossem violentas, privilegiando o respeito. Foi acordado que para um/a policial prender um/a ladrão/a era preciso apenas encostar, e, para transportar a pessoa, bastava encostar no ombro. Se, por acaso, o/a pegador desencostasse a mão do ombro, o/a fugitivo/a tinha o direito de correr mais uma vez e escapar do/a policial (DC VIII - AI - US10).

Atividade de integração/espontaneidade e autonomia/co-laboração/gênero/inter-etária

Em seguida, o educador Rogério avaliou a quantidade de participantes para fazer a divisão dos times, essa que ocorreu de maneira espontânea de acordo com preferência sobre ser polícia ou ladrão. No entanto, após esse momento, o educador Xande percebeu que a equipe dos/as ladrões/as possuía mais meninas que meninos e o mesmo para a equipe dos policiais. Foi sugerido que duas meninas trocassem de equipe com dois meninos, porém houve uma resistência da parte delas em deixar o grupo, pois não queriam se separar entre si, as mais velhas acabaram acatando mediante insistência dos educadores (DC VIII - AI - US11).

Avisos de educador/retomada de pesquisa/co-laboração

Primeiramente, o educador Rogério, que iniciava a roda de conversa, avisou que teria de sair às 16:30h para compromisso, em segundo, indicou que o educador Cuco tinha coisas importantes para falar. Este perguntou, então, quem se lembrava da pesquisa que estava fazendo no projeto. Alguns/mas participantes comentaram ser sobre as Rodas de Conversa (DC VIII - RF - US12).

Retomada de pesquisa por educador/gravações/co-laboração/nomes fictícios

O educador continuou, portanto, relatando sucintamente o que vinha sendo feito e seus objetivos, de compreender, melhorar e compartilhar a experiência das Rodas de Conversas no projeto, por meio da gravação de voz e vídeo de tais rodas - para transcrição das conversas com maior fidedignidade, especificando quem falou o quê - além do diário que sempre fora feito pelos/as educadores/as e o uso de nomes fictícios, “de mentirinha”, para que outros/as não soubessem quem era cada participante, mas este soubesse quando fosse ele/a mesmo/a (DC VIII - RF - US13).

Autorização/gravações/co-laboração/inter-etária

O educador Cuco perguntou, então, principalmente aos/às novos/as participantes, se poderia começar a gravar esta roda também, que contaria e conversariam mais sobre pesquisas no projeto, a sua e as Rodas de Conversa, acrescentou que Ronaldo tinha feito maioria das filmagens e, começaria a fazê-la hoje também. Houve algumas reclamações dos/as demais participantes, mas o próprio participante defendeu-se, dizendo que antes ninguém quis fazê-lo, o educador coadunou, dizendo que, além disso, ele já sabia como fazer, então seria mais rápido, e era o mais velho da turma e que vinha há mais tempo no projeto. Mais tarde, Ronaldo passaria a câmera à Alana, para que esta continuasse a filmagem (DC VIII - RF - US14).

Pesquisa/associação a pesquisas anteriores no projeto e formas de comunicação destas por educador/VADL/lazer/identificação de atividades e ex-educadores/as por participantes/co-laboração

Em prosseguimento, Cuco mostrou um pôster sobre o projeto, apresentado em congresso em 2015, com imagens de algumas das “vivências em atividades diversificadas de lazer” - destacando tratar-se do nome do projeto, que originava a sigla VADL (C.O. Cuco: Alguns/mas participantes se surpreenderam com o significado da sigla, demonstrando não conhecê-lo até então) - realizadas no projeto na época - ciclismo, Fútbol Callejero, capoeira e as Rodas de Conversa. Alguns/mas participantes, especialmente Ronaldo, identificaram alguns/mas educadores/as, como Deco e Abayomi, que atuavam no projeto com a atividade da Capoeira. Ronaldo lembrou também do educador Eiri (DC VIII - RF - US15).

Pesquisa/associação a pesquisas de ex-educadores por educador/as/diferentes formas de realização e comunicação de pesquisas e conhecimentos/exemplos de participantes/co-laboração

Cuco disse que os/as educadores/as ainda tinham contato com eles/a, que também estava fazendo pesquisas, Abayomi com mulheres na Capoeira, Deco com Capoeira em Quilombo e Eiri com diferentes experiências pela região, estudando bastante. O educador continuou, dizendo que tais pesquisas podiam ser compartilhadas de diversas formas, pôsters, livros, revistas, vídeos, aproveitando para passar também 3 jornaizinhos de diferentes anos e temas, realizados no projeto junto às/aos participantes, como uma forma semelhante de pesquisar e compartilhar conhecimentos. O educador comentou que tinham níveis diferentes de profundidade nos temas, mas que guarda relações com a pesquisa na internet comentada por

Aparecida em roda de dia anterior e com a observação cuidadosa realizada e narrada por Ronaldo em outra roda, para descobrir que teriam lanche diferente (DC VIII - RF - US16).

Convite de participante à visita de ex-educador/educadores transmitirão o convite

O participante Ronaldo perguntou se Eiri não podia aparecer no projeto e os educadores disseram que transmitiriam a ele o convite dele, que provavelmente seria levado em consideração (DC VIII - RF - US17).

Pesquisa/associação a outras pesquisas/procedimentos/diários de campo e gravações

O educador Cuco acrescentou que na pesquisa do pôster, como na de Lilo com a música e na de muitos outros, eram utilizados os diários de campo, que faziam juntos todo dia, depois de cada encontro, para descrever o que havia sido feito e acontecido no dia, para, nesse processo, aprenderem e pensarem o que deu certo, o que deu errado, o que mais poderia ser feito, como melhorar e assim por diante. Mas que, muitas vezes, não se lembravam exatamente de alguma coisa que aconteceu ou de alguma fala, que poderiam ser importantes, por isso, então, a necessidade das gravações em alguns momentos (DC VIII - RF - US18).

Compartilhamento de leituras e estudos por educador, de educadores/as e para educadores/as/manuseio de livros/associação à pesquisa, outras rodas e trabalho como professor/empréstimos de livros

O educador Cuco passou, por conseguinte, a mostrar alguns livros que havia trazido, lembrando sua fala em roda inicial, de que gostava de ler, mas que estes livros eram usados e estudados por ele e, provavelmente, por vários/as educadores/as, principalmente no projeto, para ajudá-los/as em suas práticas, a pensarem e repensarem suas ações, pensando no bem de todas/os participantes, como melhorar as relações, as atividades, as aprendizagens, etc. Mostrou, resumiu e passou na roda, para que os/as participantes os folhassem, os livros: “Roda e Registro” de Cecília Warschauer - sobre Rodas de Conversa em escola; “Educação como Prática de Liberdade” - destacando a proposta dos círculos de cultura, semelhantes à Rodas de Conversa - “Pedagogia do Oprimido” – destacando o combate a preconceitos e desigualdades - e “Pedagogia da Autonomia” – destacando o sentido da palavra autonomia – todos de Paulo Freire, principal intelectual brasileiro da educação; Lazer e Humanização, destacando que o que fazíamos no projeto era pelo e para o Lazer, voltado à humanização; “Homem e Mulher – o mito da desigualdade” de Dulce Whitaker – destacando a origem das diferenças que achamos serem naturais entre homens e mulheres – emprestado à participante Baixinha, por seu posicionamento em algumas rodas anteriores em favor do feminismo e contra o machismo; além de dois livros de literatura, “O Amor nos Tempos de Cólera” de Gabriel García Márquez, autor mexicano muito reconhecido mundialmente, dizendo que seria emprestado ao educador Rogério, mas que este já havia ido embora, e “Um Amor Feliz”, de poesias, de Wislawa Szymborska, autora polonesa que também já ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, dizendo que era o que estava lendo nas horas vagas e para as crianças das escolas em que dava aula em Ibaté. Todos os livros foram sendo passados pela roda, alguns/mas participantes, inclusive, cobraram aqueles/as quando outros/as demoravam para passá-los (DC VIII - RF - US19).



Figura 6: Compartilhamento de estudos e leituras em roda de conversa final do VADL (02/08/2018)

Pesquisa/associação de educador às ações e aprendizagem das/dos participantes no/do VADL/comentário de participante quanto a conversas paralelas na roda/ouvir/co-laboração

Por fim, o educador Cuco disse que, entretanto, o estudo ou a leitura, sozinhos, não fazem ou mudam muita coisa ao redor, por isso gostaria que eles/as, os/as participantes, o ajudassem a pensar o que haviam aprendido, o que funcionava e o que não funcionava nas rodas. Marcelo comentou que às vezes as rodas demoravam muito, o educador perguntou o motivo e outros/as participantes, como Baixinha, disseram que muitas pessoas falavam juntos, tinham que parar para esperar que todos ouvissem alguém (DC VIII - RF - US20).

Co-laboração/educador pergunta sobre ações de educadores/a e e/ou participantes/exemplo de educador/participante comenta da espera/comparação com outros/as lugares/gritos

Cuco perguntou o que era feito para que todos ouvissem, o que o educador Lilo fazia, por exemplo, Baixinha disse que Lilo parava em silêncio até que todos/as parassem. Cuco perguntou se era assim em outros lugares, disseram que não, que outras pessoas e professores/as gritavam (DC VIII - RF - US21).

Co-laboração/educador pergunta sobre ações de educadores/a/ participante comenta sobre perfil para ser educador/a do VADL /educadores agradecem remetendo ao estudo, trabalho e planejamento realizado por eles/as em reuniões

O mesmo educador perguntou, então, o que fariam se chegasse um educador no projeto que começasse a gritar mais, Baixinha disse que poderiam ser duas coisas, ou ele teria perdido o controle ou não sabia como funcionava o projeto, perguntada por Cuco, ainda, sobre o que faria, ela disse que ficaria quieta, porque sabe que pra pessoa entrar no projeto ela não deve ser assim ou agir assim normalmente, seria uma pessoa boa, senão não entraria no projeto. Os educadores disseram ter gostado da fala da participante e Cuco acrescentou que faziam reuniões toda semana para compartilhar e manter essa forma de se relacionar com todos/as, inclusive, com o uso de alguns dos livros citados, que traziam essa proposta e quem entrava também era orientado/a nesse sentido (DC VIII - RF - US22).

Associação à roda inicial/contextos/posturas/abertura à fala e participação/co-laboração/associação à visitante ex-participante/direitos humanos/pesquisa

O educador Cuco também retomou conversa emergida na roda inicial, de que alguém havia dito que Tatagiba não é falante e calma em casa como no projeto, perguntando a ela se era assim mesmo e por que será que isso acontecia. A participante disse que no projeto as pessoas

são calmas aí ela tenta ser também, que, em casa, fala menos, principalmente com seu pai, de quem tem um pouco de medo. O educador aproveita para lembrar de ex-participante do projeto, que veio realizar trabalho de sua escola sobre direitos humanos no mês anterior, que havia contado para os/as educadores/as depois, durante a realização do diário, que as Rodas de Conversa no projeto tinham sido muito importantes pra ela, porque ela falava muito pouco com as pessoas, mesmo em casa, e que no projeto, nas Rodas de Conversa e no *fútbol callejero*, que foi se soltando e se posicionando, falando mais e melhor (DC VIII - RF - US23).

Co-laboração/educador lembra influência de ex-educador em sua formação

Os educadores, Dexter e Xande, também foram chamados por Cuco a comentar, Dexter disse que conheceu aulas com rodas e seus objetivos com Eiri, quando este foi seu professor na universidade, que nunca tinha visto e havia gostado bastante, continuando depois tal prática no projeto (DC VIII - RF - US24).

Co-laboração/educador lembra reflexão com participante em conversa de roda inicial/aprendizagens

Xande exemplificou com a reflexão realizada na roda inicial com Ronaldo, sobre violência e punições, a partir da relação entre polícia e ladrão, que todos/as ganham com tais reflexões, um/a aprende com o/a outro/a (DC VIII - RF - US25).

Auto-avaliação de participante/co-laboração/gravação/educador pergunta/reflexão

Ronaldo, ainda acrescentou, pedindo para não ser filmado diretamente, que às vezes atrapalha as Rodas de Conversa, o educador Cuco comenta que é muito bom percebermos durante a roda e pergunta se ele sabe por que atrapalha, o participante diz que geralmente é só pra fazer graça mesmo, o educador pergunta, ainda, por que ele sente necessidade de fazer graça e o participante diz que não sabe e permanece aparentemente pensativo (DC VIII - RF - US26).

Co-laboração/agradecimento/pesquisa/TCLE

Por fim, Cuco agradeceu a todos/as pela participação e conversa, lembrou-os da importância dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, entregues por ele às/aos novas/os participantes, para que quem ainda não havia trazido que trouxessem no próximo encontro (DC VIII - RF - US27).

Co-laboração/lanche/sugestão de participante/combinado

O educador Rogério, então, falou sobre o lanche, que a entrega das frutas seria diferente hoje, ao que Ronaldo logo lembrou de sua sugestão de entregar as frutas para o pessoal da van só na chegada aos bairros, posto que vira o motorista reclamar da sujeira causada pelos/as que comeram na van, como já era orientado que não fosse feito. Rogério coadunou à fala do participante, perguntando se poderia ser assim e ninguém se contrapôs, sendo assim feito (DC VIII - RF - US28).

Co-laboração/pesquisa/leitura/empréstimo de livro

Ao final da roda, o participante Jeferson veio pedir para Cuco para levar emprestado o livro "Roda e Registro", mas o educador comentou estar usando-o em sua pesquisa, assim como os demais, mas que o projeto possuía uma biblioteca que deveria ser reativada em breve e ele poderia pegar mais livros, de qualquer forma, o educador tentaria trazer algum para ele nas próximas semanas (DC VIII - RF - US29).

Reflexão de educador/avaliação da roda de conversa/participação/co-laboração

C.O. Dexter: Achei interessante a conversa do educador Cuco a respeito das Rodas de Conversa e sobre os livros estudados, dentre outros livros, mas não percebi o mesmo interesse de todos/as os/as participantes, pois, muitos ficaram com conversas paralelas ou não estavam focados no que o educador estava falando. O que aparentemente prestou mais atenção foi o participante Jeferson (DC VIII - RF - US30).

Avaliação e autoavaliação de roda de conversa/pesquisa/co-laboração/interesses/manuseio/formação de educadores/a

C.O. Cuco: Apesar de alguma dispersão perante as falas sobre os livros, enquanto alguns estavam sendo passados pela roda, notei terem despertado bastante interesse de boa parte dos/as participantes, inclusive os/as mais novos/as, todos os livros foram bastante manuseados e geraram comentários paralelos entre os/as participantes. Penso que talvez possa ter sido feita uma aproximação e/ou associação entre prática e teoria, com a demonstração de que para estar e atuar no projeto, educadores e educadoras estudam bastante e o projeto também contribui para suas formações como tais (DC VIII - RF - US31).

Impressão de educador quanto à participação de participantes mais velhas/interesse/leitura/preconceito

C.O. Cuco: Kelren, que na roda inicial havia dito que odiava ler, hoje pareceu estar mais atenta às falas, inclusive sobre as pesquisas e as Rodas de Conversa, ao contrário de suas últimas esporádicas participações, talvez por influência de sua amiga Aparecida, ao seu lado, que demonstrou bastante interesse por tudo, principalmente pela questão do combate ao preconceito, perguntando qual dos livros de Freire era, ao que destaquei o Pedagogia do Oprimido, mas que o preconceito era tratado por ele em todos (DC VIII - RF - US32).

3.3. Classificação da informação: matriz nomotética

A matriz nomotética é um movimento do individual para o geral, no qual há uma compreensão das proposições individuais e suas possíveis *convergências* (somente o número da unidade significativa), *divergências* (letra “d” acompanhando o número da unidade significativa) e *idiosincrasias* (asserção eventualmente encontrada em apenas uma das descrições, se houver) com as proposições dos demais sujeitos (GONÇALVES JUNIOR, 2008).

Quadro 1: Matriz Nomotética

Categorias Diários de Campo	A “Qual é a cor da pele de Deus?”: alteridade e diversidade	B “A beleza dos combinados é que não personificam”: participação e cooperação
I	1; 3; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 18; 19; 21; 24; 29; 30; 31; 33; 34; 36	2; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 17; 20; 22; 23; 25; 26; 27; 28; 32; 35; 37; 38; 39
II	2; 7; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 20; 21; 22; 23; 32; 33; 34; 35; 36; 39; 44	1; 3; 4; 5; 6; 8; 16; 17; 18; 19; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 37; 38; 40; 41; 42; 43
III	4; 8; 9; 10; 17; 18	1; 2; 3; 5; 6; 7; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 19; 20
IV	6; 7; 8; 10; 11d; 23;	1; 2; 3; 4; 5; 9; 12; 13; 14d; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 24; 25
V	2	1; 3; 4; 5; 6; 7
VI	7; 8; 9; 10; 19	1; 2; 3d; 4; 5; 6; 11d; 12d; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 20; 21; 22d; 23; 24; 25
VII	2; 3; 4; 10; 12; 14	1; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 15; 16
VIII	3; 4; 5; 6; 7; 8; 32	1; 2; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31

Fonte: Elaboração própria.

Esta matriz compõe e finaliza a reconstrução do processo vivido, com a apresentação das categorias emergidas das leituras, a partir da identificação das unidades de significados que dialogam entre si, dispostas também cronologicamente, conforme suas aparições em cada encontro, de maneira a propiciar uma visão mais ampla do/s processo/s a que remetem. Em seguida, portanto, serão apresentadas, por sua vez, essas categorias e suas respectivas análises, elaboradas com base nos dados desta matriz nomotética, de maneira a identificar e melhor compreender os processos educativos decorrentes das Rodas de Conversa vivenciadas e sistematizadas, ou seja, como reflexão de fundo deste trabalho.

4. Reflexão de fundo

As categorias aqui apresentadas trazem significações próprias, no sentido de aprofundá-las, mas também a fim de ampliar compreensões acerca da essência do fenômeno a que se intencionam (MARTINS; BICUDO, 1989). Não devem nem podem, portanto, serem encaradas de maneira estanque, dissociadas de suas relações, imbricadas na inteireza da prática social da qual emergiram. Como reflexão de fundo, a partir do questionamento central “Por que aconteceu o que aconteceu?” (JARA-HOLLIDAY, 2006), são aclarados os processos educativos que decorrem das Rodas de Conversa no VADL, referentes a cada categoria.

A categoria A se refere à alteridade e à diversidade, e surgiu justamente da emergência de significados relativos a diferentes realidades, contextos, pessoas, histórias, leituras de mundo, interesses e expressões a partir de abertura e questionamentos por educadores/a e também de participantes quanto às novidades, dúvidas, comentários e trocas de conhecimentos entre todos/as em todas as Rodas de Conversa, especialmente iniciais, por seu intuito de acolhimento, inclusão e rememoração do encontro anterior, mas reverberando esporadicamente também nas Rodas de Conversa finais dos mesmos encontros, bem como em outras atividades do VADL, em estímulo e exercício da *curiosidade epistemológica* (FREIRE, 2011a), que a problematização em roda de conversa proporciona.

Já a categoria B remete à participação e cooperação, e emerge da problematização das “com-vivências” nas Rodas de Conversa do VADL, de sua construção e reconstrução coletiva contínua, inclusive das próprias rodas e, concomitantemente desta pesquisa, também tematizada em roda, a partir de questionamentos perenes por parte de educadores/a. Houve maior incidência nas Rodas de Conversa finais, por sua função de comentar e refletir sobre o vivido, além de planejar a(s) atividade(s) do próximo encontro, mas perpassando também algumas rodas iniciais, na apresentação ou reapresentação do projeto e seu funcionamento, e/ou da pesquisa, para novos/as participantes, o que gerava a constante retomada e revisão de funções e combinados.

A) “Qual era a cor da pele de Deus?”²¹: alteridade e diversidade

Eu era só um moleque, só pensava em dançar, cabelo black e tênis All-Star [...]
 Na roda da função “mó zoeira”, tomando vinho seco em volta da fogueira a noite inteira,
 só contando história, sobre o crime, sobre as treta na escola
 Eu não tava nem aí, nem levava nada a sério, admirava os ladrão e os malandro mais velho
 Eu vou procurar, eu sei que vou encontrar,
 eu vou procurar, eu vou procurar,
 você não bota uma fé, mas eu vou atrás
 Da fórmula mágica da paz.
 (“A Fórmula Mágica da Paz”, RACIONAIS MC’S, 1997)

O trecho da fala fora destacado em virtude de sua representatividade na ilustração da categoria, perante a alteridade e a diversidade exercitadas nas Rodas de Conversa do VADL, advindas e subjacentes dessas e a essas trocas, refletindo-se em atitude crítica e questionadora por parte dos/as próprios/as participantes. Como neste caso, em fala de Ronaldo, transcrita em sua forma literal, com grifo do trecho escolhido:

Ronaldo, ainda com a câmera na mão, levantou a outra mão e começou a seguinte conversa:
 Ronaldo: “Eu sei que a pergunta é meio boba, mas eu vou responder, mas eu vou falar, **alguém sabe qual é a cor da pele de Deus?** “
 (Algumas crianças respondem “negra”, “branca”, “negra”)
 Cuco: “Mas por que você acha que é negra ou branca? Olha, lá, vamos ouvir! Você quer falar?”
 Helton: Posso falar professor?
 Cuco: Pode!
 Helton: “Na bíblia fala que Deus tem a pele escura e cabelo de lâ!”
 Cuco: “Cabelo de lâ! Olha lá, vocês sabiam disso? Muito bem! E aí vocês... na Bíblia sagrada? No livro?”
 Helton: “É!”
 Cuco: “Legal! Você perguntou por que sabia ou não sabia mesmo?”
 Ronaldo: “Não sabia mesmo!”
 Cuco: “Olha, ele deu uma ideia! Muito bem!” (DC II - RF - US33).

Pensando no questionamento que compõe esta reflexão de fundo, de por que aconteceu o que aconteceu, identifiquei, a partir das unidades de significados desta categoria, duas origens, em forma de perguntas - majoritariamente realizadas por educadores/a - que se repetem nas Rodas de Conversa, especialmente as iniciais de cada encontro: a (1) *abertura às novidades* e a (2) *retomada de rodas e/ou encontros anteriores*. Estas perguntas são as que, invariavelmente, suscitaram os demais temas, interesses e diálogos abordados e que serão aqui também destacados, em suas contribuições para a visibilização da proficuidade do encontro da diversidade e para a construção e desenvolvimento da alteridade.

²¹ Fala do participante Ronaldo (DC II - RF - US33).

A primeira origem é a (1) *abertura às novidades*, com a qual se iniciam as Rodas de Conversa iniciais, a partir de questionamentos, também encontrados nas Rodas de Conversa finais, como exemplificam os trechos: “Feito isso, o educador Cuco pediu para que quem tivesse novidades levantasse o(s) dedo(s) da mão, conforme a ordem, para falar, que Aparecida os/as chamaria seguindo tal ordem” (DC I - RI - US10); “O educador (Cuco), então, perguntou se alguém ainda tinha algo a contar” (DC I - RF - US33); “Ronaldo lembrou que Crigor havia deixado para contar sua novidade na roda final, mas o participante disse que não lembrava o que era” (DC I - RF - US34); “Iniciamos novamente a roda de conversa com a pergunta sobre as novidades” (DC III - RI - US8); “O educador Dexter iniciou a roda às 14:15, perguntando ao grupo quem tinha novidades” (DC VII - RI - US2); “Em seguida, o educador Rogério perguntou acerca das novidades” (DC VIII - RI - US7).

Em meio a tal constância, no sétimo encontro, um participante, inclusive dos mais novos, deu início à roda de conversa final contando uma novidade acerca dos astros, que suscitou participações e trocas de curiosidades e conhecimentos astronômicos por parte de educadores e participantes:

Milton comentou que ficou triste, pois, não tinha visto a lua vermelha, e Dexter comentou que também não tinha visto, o educador Cuco perguntou se Dexter havia visto o eclipse e este comentou que também não viu, outros participantes também comentaram que tinham visto o eclipse, mas não tinham visto a lua vermelha, apenas alguns tinham visto tal vermelhidão. Baixinha falou sobre os dois tipos de eclipse o lunar e o solar e como ocorriam. Dexter, então, explanou acerca de detalhes astronômicos da ocorrência do eclipse e da lua vermelha (DC VII - RF - US12).

Ainda que, às vezes, apesar de tal abertura, o número de novidades e/ou comentários possam ser suprimidos pelos/as próprios/as participantes em prol de uma atividade de integração muito esperada, “Então, abriu para novidades, Milton contou que ganhou camiseta e calção do Brasil, mas depois, muitos/as começaram a perguntar da atividade de integração, que seria Páscoa, e já comentavam sobre esta, então passamos a ela” (DC IV - RI - US11d). Em que pese a postura e atitude do educador de perceber as disposições dos/as integrantes da roda, podendo acatar a movimentação, como fora feito, ou tentar insistir, perguntando mais ou trazendo ele próprio/a alguma novidade, como pareceu funcionar no quinto encontro:

Dando prosseguimento à roda, o educador Rogério iniciou uma conversa sobre a Copa do Mundo e alguns participantes disseram que ficaram felizes com a vitória do Brasil e pelo fato de o atacante Neymar ter feito um gol. Aparecida e Filipe disseram que o Brasil irá perder para a Bélgica. Brava

com a fala dos dois participantes, Megablue disse que eles iriam se arrepender de ter falado isso” (DC V - RI - US2)

No sexto encontro, já relativo à segunda origem de diálogos e temas, a (2) *retomada de rodas e/ou encontros anteriores*, que costuma se seguir às novidades na roda inicial e aos diálogos sobre as vivências do dia na roda final:

A educadora Maria quis saber dos/as participantes que vieram no período da manhã se lembravam o que conversaram sobre outras línguas, mais especificamente, se lembravam como se dizia “Boa noite” em alemão, não lembravam, a educadora, então, falou e comentou que falaram mais algumas outras coisas. Depois, alguns/mas participantes também quiseram falar outras palavras em outras línguas entre eles/as, causando grande dispersão. A educadora ainda tentou continuar o assunto, mudou de lugar, para falar sobre a Alemanha, mas poucos/as ouviam, se entretinham entre si. Ronaldo foi o último a falar (**C.O. Cuco**: Achei a mudança de assunto um pouco drástica, forçada e descontextualizada, com certa insistência, posto que partiu de educadora e não dos/as próprios/as participantes, mesmo após não ter surtido grande efeito entre estes/as) (DC VI - RI - US10).

Cabe, no entanto, destacar que seria interessante e importante, portanto, não só para esta pesquisa, como para a práxis e formação no/do projeto, que futuramente tentemos apresentar também a reflexão e/ou as justificativas do educador para sua opção, por acompanhar o movimento dos/as participantes ou insistir em proposições, tanto quanto às novidades como quanto à retomada de diálogos e temas de outras rodas, em diário de campo. Para que na construção de nossa atuação educativa e, especificamente, da mediação das rodas, possamos nos valer de reflexões como essa: “**C.O. Cuco**: [...] Mas, os principais participantes desse ocorrido não estavam presentes hoje e, com a retomada e o interesse por Moçambique, eu preferi não reforçar essa outra lembrança em prol do andamento autônomo da roda (DC II - RI - US11).

Mas, ainda quanto a tais retomadas, seguem abaixo os trechos que apresentam a aparição e repetição destas nas rodas, mescladamente, ora iniciais ora finais:

[...] havia impresso imagens de cidade, ruas, prédios e praias de Moçambique, país da África - ao que logo os/as participantes, em especial Jussara e Sula, lembraram da visita do professor e da professora moçambicano/a - para que conhecessem melhor, passando-as pela roda, posto que haviam tido bastante curiosidade quando da visita de originários de tal país. Alana perguntou se tinha praia lá e se sim, por que aqui não tinha, ao que o educador Cuco respondeu, explicando o que era litoral, a beira do continente, que só as cidades ali localizadas possuíam praias, a participante logo falou de Rio de Janeiro, Guarujá, Ubatuba, ao que o educador confirmou, que se tratavam de cidades litorâneas, há algumas horas

de São Carlos. Iris contou para quem estava à sua volta que antes achava que na África era só terra (DC I - RI - US21).

Cuco começou perguntando sobre o que conversaram na terça-feira. Ronaldo que estava gravando do lado de fora da roda não quis “aparecer”, então levantou a mão e quando Cuco o pediu para falar, gesticulou, e movimentou a boca sem emitir som, como se dissesse “racismo”. Cuco destacou a lembrança de Ronaldo e retomou que o educador Lilo havia pedido para cada um/a perguntasse aos pais ou responsáveis se já sofreram racismo ou preconceito (DC II - RI - US9);

Cuco perguntou porque decidiram conversar sobre racismo. Pietro achava que era pela visita de professor e professora moçambicano/a e professor Da Lua na semana anterior. Conversaram sobre Moçambique e as imagens impressas pelo educador Cuco foram passadas novamente ao grupo (**C.O. Cuco**: Na verdade a conversa sobre racismo havia sido provocada por situação em roda de conversa de semana anterior, em que participante comentou sobre mímica de polícia e ladrão de colegas, que ladrão sempre era negro e polícia sempre era branco, como tinha sido retratado por eles, talvez involuntariamente (DC II - RI - US11);

Depois, o educador disse que já que já estavam falando sobre brincadeira, se alguém lembrava do que falaram na roda inicial, Pietro lembrou “Racismo!”, Cuco elogiou-o e perguntou de que se tratava, que era um pouco diferente do que ele havia falado da mãe e do filho, Pietro disse que era “de pretos”, Cuco falou que tinha a ver com a raça, quando alguém é discriminado por isso. Paloma disse ser sobre a cor de pele (DC II - RF - US32);

A partir disso, o educador Cuco perguntou também quem lembrava do que mais elas/es falaram, de onde eram o professor e a professora que as/os visitaram na semana anterior. Alguns/mas participantes disseram África e Moçambique, ao que o educador salientou que o primeiro era o continente do qual o segundo, um país, fazia parte (DC II - RF - US34);

Essas perguntas suscitaram, além do tema astronômico supracitado (relativo a conhecimentos específicos, associado a um acontecimento externo ao projeto), outros temas que puderam ser entrelaçados entre si. Mediante, ainda que não só, a atuação dos/a educadores/a como intelectuais de fronteira - entre a periferia universitária diante da modernidade e a periferia urbana diante da marginalização - ao demonstrarmos atenção, interesse e possibilidades de prosseguimento e aprofundamentos, caros à *dialogicidade* pretendida, com destaque para seus pressupostos de humildade, comprometimento e confiança. Estes temas foram abordados e planejados pelos/a educadores/a entre os encontros, seja na elaboração coletiva dos diários de campo - principalmente alterações e/ou adequações do planejamento de terça para quinta - seja nas reuniões de planejamento - de uma semana para outra, com posteriores proposições abertas nas próprias rodas a construir-se ou não, junto às/aos participantes.

A roda de conversa do VADL, portanto, funciona e funcionou como a *investigação temática*, com posterior *tematização* e *problematização*, em movimento intencional à *transcendência* (MERLEAU-PONTY, 1996), ao *ser-mais* (FREIRE, 2011a; 2011b) e à *sobrevivência* (DUSSEL, 1998a), a qual se pretendia perante a proposta de seu coordenador Prof. Dr. Luiz Gonçalves Júnior (2009), inspirada nos Círculos de Cultura de Paulo Freire (2011a). Gonçalves Junior (2009) também destaca o conscientizar-se nesse e desse processo, a que fazem referência Freire, mas também Dussel (1998a), no movimento do *existencial cotidiano*, à *temática* - com a participação do intelectual ou educador/a neste caso, em sua *responsabilidade operante* - até a *crítico-temática* na problematização coletiva. Tal movimento de criticidade e construção/ampliação de conhecimentos se constitui nas Rodas de Conversa e nesta própria sistematização, como, por sua vez, apontava Mejía (2007) no sentido da *negociação cultural* dentre *vozes polifônicas* e *contexto* transformando-se em *subjetividade*, perante o *sistema auto-observante* e a *reflexibilidade interna* que se cria nesse ínterim.

A composição dos Comentários de Observador (C.O. nos diários), além das próprias propostas retomadas e levadas a cabo nas rodas do VADL, explicitam esse movimento de busca pelo conhecer e conhecer-se, por essa *reflexibilidade* interna. Como por exemplo: a já destacada proposta de Lilo para pergunta aos pais acerca de situações de discriminação e retorno em roda posterior (DC II - RI - US9); a apresentação de imagens das cidades africanas de onde haviam vindo visitantes ao projeto (DC I - RI - US21); e a menção à Copa do Mundo (DC V - RI - US2).

Essas duas últimas ocorrências, que suscitaram, por sua vez, a proposta do uso da tecnologia do *Google Earth*, para visualização de diferentes localidades:

E continuou, perguntando se conheciam o *Google Maps*, alguns/mas respondem juntas “é um mapa do planeta”, Cuco pergunta se é igual o globo terrestre que havia visto, uma participante diz que não, que não é redondo, Minivamp acrescenta “Ele tem realidade”, Ronaldo pergunta o que é isso, ao que aquele responde “Ele aparece tudo como está agora” e o educador pergunta se dá pra aproximar e chegar em um lugar, Minivamp diz que sim, que dá pra ver a distância de um lugar para o outro (DC II - RF - US35).

Cuco conta que já gravou alguns vídeos mostrando São Carlos, primeiro de longe depois de perto, que daria pra chegar no clube e depois ir pra Moçambique, até chegar em uma praia de lá ou na universidade de onde o professor e a professora eram, dá pra ver o estádio onde o Brasil joga na Rússia, nesse programa que chama *Google Earth*. Que daria para usar a televisão, ligando-a ao seu computador, se gostariam para a próxima roda, que demoraria mais. Várias/os participantes disseram que sim. Perguntou se gostariam de ver algum outro lugar também, disseram Amazônia,

Madagascar e Espanha, a partir desta última foram lembrando de alguns países cujas seleções estavam jogando pela Copa do Mundo de Futebol, destacando-se o Irã, o qual suscitou a dúvida nos educadores se era na Ásia ou em África (DC II - RF - US36).

Esta atividade foi realizada em encontro posterior, passando por países em África, especialmente Moçambique, outros países presentes na Copa do Mundo, pelo próprio clube da ADESM e por bairro e rua de participante, guiado por este, inclusive, identificando distâncias e especificidades entre/de cada localidade:

Durante os vídeos, as crianças transmitiam surpresa e contentamento com o reconhecimento primeiramente do país, depois dos estados, cidades, bairros e, enfim, o clube onde estávamos. Transcrição da cena:

Cuco: “Olha lá! Atenção! Estão vendo São Carlos?”

Astrid: “Cadê?!”

Cuco: “Olha aqui! São Carlos é essa parte cinza, é legal perceber, Araraquara é essa outra parte cinza aqui, estão vendo? Que é a cidade que tem perto daqui, fica uma hora daqui. E é legal perceber que as cidades são mais cinzas, por que são cinzas?”

Pedro: “Por que tem estrada, tem rua!”

Cuco: “Tem rua, casa, prédio, aí tem pouco verde. Nem sempre isso é bom. Olha, tem outras cidades aqui e mais pra cá tem São Paulo que é bem maior, quer ver... Olha só São Paulo como é bem maior aqui!”

Participante: “E os Estados Unidos?”

Cuco: “Vamos focar em São Carlos aqui! Aí vai aproximando de São Carlos!”

Pedro: “Olha lá!” [Aponta para televisão]

Cuco: “É! São Carlos!”

[As crianças apontam para a televisão, conversando entre si]

Cuco: “Vai chegar no clube!”

Ganso: “Cadê o clube?!”

Homem de chapéu: “Olha o clube ali!”

Pietro: “Cadê?!”

[Muitas crianças ficam falando “ali, ali!”]

Cuco: “Olha ali!”

[Muitas vozes ao mesmo tempo, alvoroçadas]

Ronaldo: “Quero ver de lá de cima!”

Cuco: “Olha lá!”

Ronaldo: “Vou chegar mais perto aqui!” [aproxima a câmera da televisão]

Aparecida: “Nossa! Que daora!”

[Muitas vozes ao mesmo tempo, gritam, fazem som de surpresa] (DC IV - RI - US6).

Depois, Ronaldo pediu e guiou o educador pelo programa até o Gonzaga - onde outros/as participantes identificaram a Estação Comunitária com feições de entusiasmo - mostrando até sua casa, em seguida, outros participantes pediram para mostrar o Abdelnur, que também foi mostrado e causou exclamações de espanto e entusiasmo (DC IV - RI - US7).

Por fim, os demais países, na Espanha o educador focalizou o estádio do Barcelona F. C. que gerou pedidos para mostrar a Rússia, onde se realiza a Copa, e o educador mostrou o estádio da abertura em Moscou. De

Moçambique o educador mostrou a capital Maputo e a Universidade Pedagógica de onde o professor e a professora visitantes moçambicano/a são parte, lembrados pelos/as próprios/as participantes. E, por fim, mostrou Madagascar, ilha em frente à Moçambique, que remetia à desenho animado homônimo, com animais, mas da qual foi mostrada uma cidade, uma praia e algumas montanhas (DC IV - RI - US8).

Cabe destacar aqui a *corporeidade do exemplo* (FREIRE, 2011a) exercitada pelos/a educadores/a em um uso consciente, objetivo e construtivo da tecnologia, que, por sua vez, é preponderante na sociedade atual e faz parte da realidade dos/as participantes, inclusive com ponderações de educador acerca de um uso e consumo ativo e crítico mesmo em lazer, como alerta Marcellino (2000), no trecho: “Baixinha ficou com seu celular na roda, disse que não podia correr, o educador Lilo juntou-se a ela para conversarem sobre isso” (DC I - AI - US24), exemplificado também em outros trechos:

Ronaldo contou que sua prima comprou um celular grande e ele queria mexer, então colocou na novela “Polyana” e disse que “daí ela ficava igual retardada na frente da televisão” enquanto ele pôde mexer tranquilo no celular. Lilo perguntou se Ronaldo não ficou e outros/as não ficam de forma semelhante com o celular, imitando gestualmente a situação, muitos/as participantes riram e se identificaram ou identificaram conhecidos/as. Pastel também contou que teria uma TV *smart* de 32 polegadas em seu quarto e sua mãe disse que ficará livre do YouTube, que ele e seu irmão sempre assistiam, o educador Cuco perguntou o que assistiam, se a mãe não gostava, ele disse que via desenhos e canais, como de Felipe Netto, que ela reclamava do barulho (DC I - RI - US16).

C.O. Cuco: Nós educadores/a devemos atentar para o uso do celular durante o projeto, mesmo para questões relativas ao mesmo, e para o compartilhamento das responsabilidades de cada atividade, posto que, inclusive, estávamos em apenas 3 educadores/a no dia (DC II - B - US21).

Porém, o espanto e contentamento com o aparato tecnológico utilizado apontam para a ausência de acesso a tal ferramenta, seja material, como a *internet* necessária ao seu uso, seja cultural, como conhecimento e possibilidade de uso, o que enriquecem a validade e importância da atividade.

Além da (1) *tecnologia*, vale destacar conversas agrupadas aqui em outros três temas, compondo quatro principais, suscitados - em sua maioria pelos/as próprios participantes - e tematizados pelos educadores/a em Rodas de Conversas, por sua importância perante a alteridade e a diversidade, que trazem à tona, em relação a realidades adversas vivenciadas por eles/as ou parentes, na direção à construção de relações mais respeitadas e à superação de desigualdades, bem como elaboração de novos conhecimentos e modos de ser e viver. São eles: a (2) *violência*, abarcando *discriminações*; e em relação a dois dos momentos de vida

dos/as participantes que mais suscitavam comentários e associações, a (3) *escola* e o próprio (4) *lazer*, abarcando gostos, interesses e a leitura, e, ainda que já seja o objeto e veículo do VADL, pode e deve ser mais tematizado e problematizado.

Acerca da (2) *violência*, surgiu primeiramente sendo considerada brincadeira de escola, sendo rejeitada como tal mais diretamente pelo educador: “Jorge contou, rindo, que na escola brincavam de bater e Cristiano Ronaldo tinha apanhado de amigo deles, o educador Cuco comentou que se batia nele não era amigo, Jorge disse que era brincadeira, Cuco reafirmou que bater não era brincadeira” (DC I - RI - US11). Mas passaram a emergir de vivências e cotidianos de fora da escola, e, conseqüentemente ou não, mais sérias e complexas, gerando mais e outras discussões e compreensões. Como nos trechos a seguir:

Em seguida, Aparecida contou rindo que foi chamar Nena na casa desta para vir ao projeto e carro parou e o motorista, que, segundo ela, tinha uma “cara feia”, a chamou, ela disse que falou “vai se...” para ele e virou o rosto, ele, então, saiu. Os educadores Cuco e Lilo alertaram que isso não tinha muita graça, que era perigoso, Lilo lembrou, ainda, do que fora contado por uma participante há algum tempo numa roda do projeto, a partir da leitura dos diários para sua pesquisa, que estava atrasada para a escola e acabou aceitando a carona de mulher desconhecida com um filho pequeno, e que naquele momento haviam discutido também ter sido perigoso, sendo usados alguns ditados sobre a “cara feia”, perguntando agora se alguém lembrava quais, Minivamp respondeu “quem vê cara não vê coração” e “não julgue o livro pela capa”. Lilo aproveitou o livro que Milton estava segurando em suas mãos para exemplificar esse último ditado, que, apesar de rasgado, quando Milton mostrou a parte de dentro parecia ter várias coisas bonitas e interessantes, como bandeiras de países. Aparecida comentou que já tinha lido um livro que era velho e feio, mas que era e tinha sido muito bom de ler. Educadores finalizaram, portanto, alertando para o perigo de se falar com estranhos na rua, que geralmente os pais não gostam, como havia ocorrido com participante que contou da carona para a escola, que quando ocorresse tais casos de assédio também poderiam chamar algum/a conhecido/a ou procurar lugares públicos e/ou comerciais por perto. Por fim, Tatagiba ainda contou de um dia em que viu uma menina com cara de medo ao ser abordada e conversar com um homem na saída de sua escola, que depois essa menina saiu correndo, Tatagiba, com medo, contou, então, para sua mãe que estava ao seu lado, que averiguou a situação e tranquilizou-a, posto que a outra menina também já estava com a mãe (DC I - RI - US14).

Aqui os educadores alertam para a seriedade do caso, que a princípio foi contado aos risos pela participante, mas foi compreendido por aqueles como violência de gênero, por meio de assédio, valendo-se de outros exemplos, inclusive de Rodas de Conversa anteriores acerca do mesmo tema, já emergido, portanto, outrora, para problematização, na tentativa de que chegassem a um consenso quanto à identificação de tais riscos, origens e formas de se lidar com ele. Ainda que transpareça certa normatividade, em vistas, talvez, da gravidade

enxergada no caso e do comprometimento dos educadores com a *sobre-vivência*, os exemplos e perguntas indicam uma tentativa de dar conta coletivamente da construção de uma nova compreensão da situação, como denúncia, e de possibilidades de enfrentamento, como anúncio, que posteriormente poderiam ser melhor trabalhados, como questão de gênero, diante daquela mesma gravidade apontada, mas afastando-se da prescritividade.

Além do mais, logo no primeiro encontro desta sistematização, conflito emergido antes da roda de conversa perpassa essa mesma temática, como aparente brincadeira, mas que pode ser a origem de desdobramentos como o que fora supracitado, sendo um caminho para problematização e posterior revisão de atitudes no intuito de construir relações mais respeitadas dentre os gêneros:

Os/as participantes estavam dispersos pelo clube, entre a quadra e o parquinho, os educadores, então, começaram a chamá-los para a roda inicial. Mengo e Minivamp foram conversar com o educador Lilo dizendo que as meninas queriam bater neles. Depois, as meninas chegaram dizendo que eles trancaram uma porta. Lilo perguntou quando elas saíram da escola e elas disseram que 11h30. No 5º ano, começarão a sair 12h30. Algumas chegaram no clube às 13h e Paloma chegou às 13h30 (DC I - CH - US1).

C.O. Lilo: Acho que precisamos dedicar mais tempo para este assunto com os/as participantes. Imediatamente Minivamp e Mengo vieram dizendo que as meninas queriam bater neles. Depois as meninas disseram que os meninos trancaram a porta, e fizeram mais alguma coisa (DC I - CH - US3).

Porém, ainda que tratado com a atenção necessária naquele momento, em reflexão do educador no diário de campo, o conflito acabou não sendo especificamente aprofundado nos demais encontros, talvez pela emersão de outros temas perante os/as demais participantes em roda, também importantes, como a *discriminação*, mas que são interligados e, por isso mesmo, poderiam e deveriam ser trabalhados. Apontando para a necessidade de valorização de reflexões como a do educador e, por conseguinte, dos próprios diários de campo, além de destaque para a própria importância da questão de gênero, para a resolução e superação de boa parte dos conflitos atuais e futuros, a fim de que sejam trabalhados com a gravidade que merecem.

Em outros momentos, a *violência* também fora trazida à roda como brincadeira, ou somente novidade, mas abarcando seu aspecto social e cultural em outro contexto, da periferia urbana, vivenciada pelo participante Ronaldo, que falava com naturalidade, diretividade e até efusividade destes temas, muitas vezes posicionando-se, trazendo também tensões e contradições à roda, que motivavam a problematização constante de educadores/a, talvez

pensando na oportunidade de contrapô-las a outros horizontes possíveis, de diálogo, e no cuidado para que a naturalização da violência não se fizesse presente no próprio VADL, pela influência que o participante, o mais velho, tinha. O que poderia tornar-se e torna-se potência, para, senão um exemplo de modo de ser, uma fonte de conexão ao cotidiano e problematização do mesmo. Promovendo, portanto, diversos aprendizados a toda gente participante, a partir da tensão indivíduo/grupo (WARSCHAUER, 2001).

Como educadores/a, observamos que a frequência da presença de Ronaldo no projeto, proporcionou um crescimento tanto dele em participação como nosso em problematização e na relação com o mesmo, como observamos nos trechos abaixo, referentes à emersão dos temas e compreensões do participante junto ao grupo, perante a violência, a polícia e o crime:

Ronaldo contou [sorrindo] que na terça-feira, após de se despedir de Lilo, ele foi para a pracinha e uma “*Hillux* desceu, enquadrando todo mundo” que estava lá. Os policiais desceram com um pedaço de pau na mão e bateram nos colegas, mesmo os que estavam com a mão na cabeça. Depois, alguns deles o cercaram e deram um tapa na cara dele. Ele perguntou porque que eles estavam fazendo aquilo se ele estava obedecendo, mas eles mandaram-no “calar a boca” (fechou a cara e fez uma imitação, falando bastante exaltado). E disse, ainda, que chegou em casa e apanhou da mãe. Lilo perguntou porque que ele tinha apanhado da mãe. Ele disse que era porque estava na pracinha. Lilo perguntou: “Mas e daí que você estava na pracinha?”. Ronaldo ficou sem jeito e respondeu que estava com “os caras”. Lilo: “Será que é porque os caras fazem alguma coisa errada lá na pracinha? Alguma coisa não muito legal?”. Ronaldo deu um sorriso, meio sem jeito, sem graça (DC VI - RF - US19).

Ronaldo contou que havia “trollado ” algumas pessoas com o celular, com ligações, fingindo, por exemplo, ser um sequestrador, contando rindo de seus feitos. Então os educadores o alertaram sobre os malefícios de tais brincadeiras para outras pessoas, Ronaldo alegou que algumas mereciam, até ter a cabeça pendurada, o que gerou repulsa e alertas mais veementes por parte dos educadores, que explicaram que tal fala não condizia com o ambiente do projeto, e mesmo de alguns participantes, que disseram ter crianças ouvindo (DC VII - RF - US14).

Este último participante, em sua vez, ainda disse que a partir de agora não gostaria de ser chamado mais de Ronaldo, como vinha sendo chamado até então, mas sim de Mosca, por ser chamado assim na “favela” e preferir. Quando alguns/mas participantes o chamaram de Ronaldo, mais tarde na roda, ele respondeu agressivamente, dizendo que não era para chamá-lo assim, os educadores salientaram à ele que seria difícil e demoraria um pouco para todos/as se acostumarem a não chamá-lo assim, posto que antes era assim que ele mesmo havia indicado que o chamássemos, que tentaríamos mas que ele também poderia ser mais compreensivo enquanto isso (DC VIII - RI - US6).

Posteriormente, um participante indicou como “atividade preferida” o “polícia e ladrão”, ao que alguns participantes comentaram que só gostavam de ser “ladrões” e Ronaldo destacou que odiava policiais, chamando-os de “vermes”, que só maltratavam todos na favela (DC VIII - RI - US5).

Em seguida, o educador Rogério perguntou acerca das novidades. Ronaldo contou que havia recuperado seu celular, “J7”, que havia sido roubado junto aos de seus parentes e colegas quando estavam passeando, que contou para sua mãe, que o orientou a ir à polícia, apesar da resistência do participante. Comentou que a polícia, após recuperar seus celulares e bater nos assaltantes encontrados, que, segundo ele, deveriam ser mortos, disse que estaria de olho nele e em seu irmão, por isso que odiava os “vermes”. O educador Xande, então, perguntou como era isso, se ele odiava os policiais porque maltratavam a todos/as mas queria que matassem os assaltantes. Ronaldo hesitou. O educador Rogério perguntou a todas/os por que algumas pessoas roubavam. Ao que alguns/mas, como Tatagiba, comentaram serem maltratados e/ou mal-educados pelos pais, ao que outros/as, como os educadores Cuco e Rogério, comentaram ser por necessidade ou falta de oportunidades diferentes e perguntando se as pessoas não poderiam mudar. Ronaldo contou, então, de um tio seu, que até foi preso, mas depois entrou pra igreja e nunca mais fez mal pra ninguém, perguntamos, então, a ele, se os policiais deveriam matar mesmo os bandidos. O participante pensou e disse que não, contou, ainda, que quando sua mãe e sua irmã precisavam comer, ele fez o que pode pra que elas não passassem fome, como hoje em dia não passam e que talvez quem estivesse passando por necessidade e fizesse algo errado por isso não devesse ser maltratado ou morto pela polícia, assim como a polícia não deveria ser odiada nem violenta, ao que o educador Xande o elogiou, pela reflexão proporcionada pela conversa (DC VIII - RI - US7).

C.O. Xande: Hoje foi meu primeiro contato com o participante Mosca (que era chamado, até então de Ronaldo, porém ele disse em roda que preferia ser chamado de Mosca). Pude perceber vários comportamentos semelhantes aos quais os/as outros/as educadores/as vinham dizendo, como por exemplo, atrapalhar o andamento da roda e agressões físicas e verbais (justificadas por ele como “brincadeira”). No entanto, em um determinado momentos da roda, quando houve um debate sobre violência relacionada a periferia, e como alguns policiais abordavam de maneira violenta os/as moradores/as de comunidades marginalizadas, pude perceber em Mosca uma mudança de paradigma, em um primeiro momento, para ele, “policiais tinham que morrer pois matavam bandidos”, depois, após um debate mediado pelo educadores, ele percebeu que quando se assassina alguém, por ter cometido um assassinato, a violência não diminui, apenas se propaga e se instaura ainda mais na sociedade. Achei isso muito interessante, pois quando o assunto da roda foi um que Mosca tinha familiaridade, experiência e conhecimento ele se mostrou aberto ao diálogo e à construção de uma nova possibilidade de conhecimento. Tudo isso graças às Rodas de Conversa do VADL (DC VIII - RI - US8).

Cabe notar que por meio de perguntas de educadores acerca dos significados que os/as participantes atribuíam às suas falas, procurando não julgá-las, pudemos crescer em

compreensão coletiva dos temas, repensando-os e gerando novas significações a partir da dialogicidade e intersubjetividade exercitada, como potência da roda, no entrelaçamento dos significados individuais, conforme Warschauer (2001) destaca.

Em outro momento, quando iniciávamos a abordagem do tema do racismo, a *violência* apareceu de outra maneira, e por participante mais novo, e a reflexão posterior do educador em relação à conversa demonstra como a partir de um distanciamento para *ad-mirá-la* (FREIRE, 2011b), a compreensão da fala de Outrem, entendido como tal, pode ser diferente e constituir a *alteridade*, a *analética* e o *amor de justiça* (DUSSEL, 1986) pretendidos:

Pietro levantou a mão e quis contar de um caso em que a mãe matou o filho, que seria racismo. Cuco perguntou se ele achava que era racismo e ele disse que sim. A turma já disse que não, que mãe matar filho não se tratava de racismo (**C.O. Cuco**: Talvez Pietro, que tem 7 anos, possa ter achado que seria racismo por matar alguém da própria raça, humana no caso, ou o a mãe poderia ter sido motivada por preconceito quanto à alguma diferença entre o filho e ela própria ou o pai, que poderia ser racismo, mas o participante não soube explicar, nem os demais participantes e educadores puderam considerar tal possibilidade naquele momento. Pietro pareceu constrangido com a reação dos colegas) (DC II - RI - US10).

Nessa perspectiva, ressaltamos mais uma vez a importância e fecundidade dos diários de campo e, especialmente, de seus Comentários de Observador (C.O. em negrito) na visibilização dos processos educativos da/na práxis, como já sistematização, a ser aprofundada posteriormente.

Voltando ao racismo, sua problematização rendeu posicionamentos dos/as próprios/as participantes e troca de vivências e conhecimentos como, além do diálogo de Ronaldo e Helton, estes outros trechos:

Ela, então, contou que sua mãe disse que já havia sido chamada de “Olívia Palitinho” por ser muito magra, Jussara contou que sua mãe ouvia muito que tinha “cabelo de Bombril” e não gostava, Aparecida acrescentou que sua mãe e ela já tinham ouvido o mesmo de si mesmas, o educador perguntou por que isso era preconceito, alguns/mas participantes disseram que era igual falar que era cabelo ruim ou duro. Helton disse que gostava desse tipo de cabelo, “afro” e “*black power*” (DC I - RF - US29). Iris contou que sua mãe trabalhava como doméstica e era chamada até de “nojenta”, mas que hoje está na faculdade e já dá aula (DC I - RF - US30).

Os educadores disseram que os cabelos de todos/as eram diferentes, mas só alguns eram considerados ruins e ganhavam apelidos e que aí estava o preconceito, junto ao que aparece mais e é valorizado por/em revistas e televisão, na maioria brancos/as de cabelo liso. A participante Baixinha

comentou que era um padrão de beleza, o educador Cuco complementou concordando, que tinha a ver com um padrão de beleza que vinha de fora, que não tinha a ver com a maioria da população brasileira, que era um padrão europeu (DC I - RF - US31).

A Roda culminou em compreensões que, inclusive, abarcam a crítica ao eurocentrismo, construindo uma cultura própria, de valorização de características próprias, como resistência.

A (3) *escola* surgia tema espontaneamente por parte dos/as participantes como *locus* de novidades a serem compartilhadas nas Rodas de Conversa do VADL, muitas vezes geraram trocas de impressões e experiências na instituição entre eles/as, como também foram problematizadas pelos/a educadores/a em determinados momentos, com o intuito de reforçar a associação entre a escola e o projeto, diferenças e semelhanças, a fim de construir novas compreensões e atitudes perante tais espaços. Uma das novidades referentes à instituição escolar relatada pelas/os participantes foram os passeios:

Depois, Batman contou que faria dois passeios com a escola, um para o Parque Ecológico e outro para a Biblioteca, outras/os participantes foram comentando sobre suas experiências com parques e zoológicos: Aparecida disse que tinha gostado dos pinguins, mas que seu dedo tinha grudado no gelo; Iris contou que já foi a zoológico de São Paulo, que tinha elefante e girafa, comentário seguido por exclamações de colegas, João disse que também tinha ido a esse zoológico; Baixinha contou que no Parque Ecológico de São Carlos tinha um urso que usava óculos, mas que ele tinha mudado de local (DC I - RI - US13).

Tal diálogo contribui para a percepção de como os momentos extra-escolares proporcionados pela própria escola marcam positivamente as crianças e adolescentes, seja em relação aos diferentes ambientes que proporcionam o espanto perante o mundo (zoológico) e a cultura (biblioteca) - ainda que naquele mesmo mundo - seja no desfrute de tais ambientes junto aos/às colegas, pares. Nesse sentido, aproximam-se a escola do *lazer*, na construção pelo interesse e gosto por tais ambientes e conhecimentos que podem despertar e/ou gerar, por sua vez, novos e construtivos modos de fruição das relações com/entre tais espaços e saberes, compondo o cotidiano de cada um/a, retroalimentando-se. De maneira que haja a possibilidade de democratização dos mesmos, como uma das funções do *lazer* em prol da humanização, como aponta Marcellino (1983).

Cabe salientar, no entanto, a diferença de compreensão da *escola* entre participantes de diferentes idades, que, a partir de sua identificação e tematização pelos/a educadores/a,

discorreram acerca das possíveis motivações de tal, sendo que a realização dos passeios supracitados, costumeiramente para os/as mais novos/as, também contribui para tanto:

[...] Aparecida disse que suas aulas começariam amanhã, outros/as participantes disseram que suas aulas também começariam neste mesmo dia, o educador, então, perguntou se as aulas de alguém não começariam amanhã, Pietro e outras crianças menores disseram que suas aulas já tinham começado dia 18 (DC VII - RI - US2).

O educador Dexter disse que um possível motivo para as aulas começarem antes é devido à paralisação dos caminhoneiros (**C.O.: Cuco:** Há diferença entre a volta às aulas dos/as menores para os/as maiores pelos/as primeiros/as estudarem nas escolas municipais, que se encarregam dos anos iniciais do ensino fundamental, enquanto os/as segundos/as estudam em escolas estaduais, que se encarregam dos anos finais do fundamental e ensino médio) (DC VII - RI - US3).

[...] Astrid comentou que estava triste com a chegada das férias, pois, gostava da escola. O educador perguntou se todos/as pensavam assim e os/as maiores disseram que com eles/as era o contrário. Debates sobre esse tema por um bom tempo, Baixinha inclusive explicou possível motivo para perda de interesse dos mais velhos/as com a escola que, segundo ela, seria devido ao maior número de professores/as, sendo um para cada disciplina, cada um com um jeito de ensinar e se relacionar gerando descontinuidade e distanciamento dos/as alunos/as, Aparecida apoiou a justificativa (DC III - RI - US8).

A justificativa de Baixinha, apoiada por Aparecida, para a diferenciação do sentido da *escola* para mais novos/as e mais velhos/as, indica a importância das relações e da continuidade entre educadores/as e educandos/as para aproximá-los e tornar o mútuo aprendizado proveitoso e prazeroso, bem como da integração entre as denominadas disciplinas e entre estas e o cotidiano, como já apontava também Ernani Maria Fiori (1991). O que contradiz a defesa da tecnicidade e fragmentação do ensino, que vem sendo crescentemente realizada atualmente no país e que provém daquela mesma modernidade e positivismo cientificista, dos quais criticavam Paulo Freire (2011b), Enrique Dussel (1986; 1998a; 2016), Boaventura de Sousa Santos (2009) e este último e Maria Paula Meneses (2009).

Retomando questão de Maria Waldenez de Oliveira e colegas (2014, “Como pode a escola participar dos processos educativos que fazem parte da vida das pessoas, estejam elas onde estiverem, no intercâmbio umas com as outras?”). Ao que já indicam um caminho, de que “é preciso que consideremos as crianças, os jovens e outros/as que julgamos menos experientes do que professores/as e outros/as educadores/as como incapazes de fazer a leitura de mundo, isto é, de fatos e atos que observam e vivenciam” (OLIVEIRA et al., 2014a, p. 38).

Outrossim, aqui está representada a potencialidade das Rodas de Conversa para esse fim, podendo, por exemplo, ser levada para dentro desta, no intuito de construir coletivamente outras novas soluções e criação de sentido para as mesmas, como é realizado perante o *lazer* no VADL.

(4) *Lazer*, o qual, perpassa todas as Rodas de Conversa diante do projeto no qual estão inseridas, como parte constitutiva de sua realização, a ser aprofundada na próxima categoria, mas que aparece nesta categoria perante a diversidade de gostos e interesses - que têm suas construções em outros espaços de fruição do tempo disponível - que são aqui compartilhados e também geram comentários e impressões de outros/as participantes ou educadores, contribuindo para o re-conhecimento de Outrem no desenvolvimento da alteridade, em movimento no sentido da analética, na busca pela compreensão desse Outrem novamente como tal, com o vislumbre das possíveis semelhanças e novas compreensões e significados, às atividades e temas levantados.

Em virtude da Copa do Mundo de Futebol que acontecia naquele período, mas não só por isso, como também por seu caráter de *todo inibidor* (MARCELLINO, 1983) de outras práticas, diante de sua aparente onipresença midiática e cultural no país - especificamente masculino - o futebol apareceu como temática de fundo, gerando um diálogo significativo em relação ao gênero, a partir de problematizações de educadores:

[...] Baixinha disse com um pouco de indignação que o Neymar é um “bosta”. O educador Lilo perguntou se os/as participantes conheciam a jogadora de futebol Marta, várias crianças disseram que conheciam, então o educador contou que ela tem mais títulos que o próprio Pelé. Rogério também lembrou que a seleção feminina é heptacampeã sul-americana de futebol, tendo mais títulos do que a seleção masculina. Baixinha e Megablue falaram que isso acontece por que vivemos em uma sociedade machista e isso é uma prova disso (DC V - RI - US2).

Além da atividade de mímica, que já havia se tornado planejada anteriormente ao período desta sistematização, como proposta do participante Megavamp, já tendo suscitado o tema do racismo anteriormente, a partir de comentários de colegas acerca da mímica de polícia e ladrão realizada, e agora abordava novamente o futebol:

[...] logo Milton já lembrou: “Mas professor, minha mímica”, ao que educador perguntou se ele poderia contar sobre o livro que estava em suas mãos para guardá-lo e então fazer a mímica, o participante contou rapidamente do que se tratava seu livro, infantil, sobre as letras, e guardou-o. Outros/as participantes já declaravam interesse em fazer mímica também, mas o educador Cuco pontuou que Milton havia pedido para fazer hoje, se

as/os demais poderiam ficar para os próximos encontros, cada um em um dia, concordaram (DC II - RF - US23).

[...] O educador, então, disse para o participante começar e se seria sobre filme, este disse que não, mas estava hesitante ainda do que faria, o educador Lilo auxiliou e incentivou-o, tirou algumas cadeiras que estavam no meio da roda, e então ele imitou ali movimentos de dribles do futebol com os pés, uma participante disse “Neymar!” e Milton apontou-a dizendo ter acertado e todas/os comemoraram. Ronaldo pediu para que o educador anotasse que ele faria a mímica na quinta da semana seguinte, o educador confirmou e disse que iria anotar (DC II - RF - US23).

Os excertos destacados deviam transparecer a potencialidade da mímica, realizada no meio da roda, para a emergência de compreensões e significados atribuídos pelas/os participantes, tanto ao executar a mímica, como para descobrir o que esta representava, a partir de suas próprias experiências, gostos e interesses. Além de já indicar a possibilidade da valorização e promoção de interesses culturais como a leitura (destacada no mesmo trecho, em que o interesse pelo livro e mesmo o trazê-lo em mãos à roda ou lê-lo ali pelo participante, não fora menosprezado pelo educador, ainda que salientasse que aquele não seria o momento), o que pode ter contribuído para o reaparecimento da temática da leitura, a partir também da mesma relevância dada pelos educadores ao trazê-los à tona nas Rodas de Conversa, compartilhada por outras/os participantes e associadas aos seus cotidianos:

Anabela estava lendo um livro para Astrid, então o educador Cuco disse que é muito legal que ela estava gostando de ler com e para uma amiga, mas que neste momento de roda seria mais legal se ela contasse pra todos sobre o livro; depois de um tempo ela levantou a mão e apresentou seu livro que se chamava “vidro e dente” e tinha desenhos; o educador perguntou se alguém sabia que tipo de desenho era aquele e Georgy respondeu que era “*anime*” e que tinha muitas séries e desenhos deste estilo, que, inclusive, era japonês. Então, Astrid perguntou se poderia ler uma parte do livro, Cuco disse que sim, mas ela acabou deixando Aparecida ler, esta leu uma cena em que um personagem batia a cabeça em uma porta de vidro, então várias pessoas, inclusive novas/os participantes, contaram de quando bateram a cabeça no vidro e todos/as riam de cada história (DC III - RF - US27).

Inclusive com diálogos especificamente sobre o compartilhamento e discussão de gostos e interesses, proveniente de proposta para que cada um, ao se apresentar, dissesse sua “atividade preferida”:

[...] o educador perguntou se alguém gostaria de apresentar o novo participante que identificou, Lino se dispôs e apresentou Helton, de 11 anos, que gostava de Capoeira, Ronaldo já se interessou e perguntou “mas sabe mesmo?” e queria jogar com ele, mas Helton não se sentiu à vontade e disse que outro dia (DC I - RI - US19).

Helton chegou atrasado com seu amigo Georgy, o qual o apresentou a turma, pois era seu primeiro dia no projeto. Georgy disse que Helton gostava de videogame (**C.O. Cuco:** Helton havia vindo na terça-feira, mas sem Georgy, por isso este achou que era seu primeiro dia e o apresentou à turma) (DC II - RI - US7).

Destaca-se, ainda, questionamento por parte de Ronaldo quanto à mudança de “atividade preferida” do educador Dexter, ao que os demais educadores pontuaram que os gostos podem e até costumam mudar, que não há problema (DC VIII - US3). O educador Rogério, por sua vez, fez questionamento quanto à “atividade preferida” dita pelo educador Cuco, a leitura, ao que este respondeu dizendo que com as histórias podia se imaginar em outros lugares e como outras pessoas, entendendo melhor o mundo e a visão de outras pessoas. Alguns/mas participantes disseram que também gostavam de ler, assim como outros/as disseram que odiavam ler, como Ronaldo, para o qual o educador Dexter perguntou quantos livros havia lido, ao que o participante respondeu que nenhum. Pouco depois, o participante Milton, de 6 anos, também indicou ser “ler” uma de suas atividades preferidas, junto ao futebol, alguns/mas participantes riram, mas o educador Cuco defendeu-o dizendo que já o havia visto com um livro e que era muito bom gostar e querer ler desde cedo (DC VIII - RI - US4).

C.O. Cuco: Kelren, que na roda inicial havia dito que odiava ler, hoje pareceu estar mais atenta às falas, inclusive sobre as pesquisas e as Rodas de Conversa, ao contrário de suas últimas esporádicas participações, talvez por influência de sua amiga Aparecida, ao seu lado, que demonstrou bastante interesse por tudo, principalmente pela questão do combate ao preconceito, perguntando qual dos livros de Freire era, ao que destaquei o *Pedagogia do Oprimido*, mas que o preconceito era tratado por ele em todos (DC VIII - RF - US32).

Estabelecendo uma relação positiva para com a leitura, seja a partir de participantes, como Aparecida, seja a partir de educadores/a, que acaba por contagiar os demais pela mesma *corporeidade do exemplo* já citada.

Por fim, estes temas abarcavam as diversas realidades, experiências e conhecimentos dos/as participantes e educadores/as, associando tal diálogo com seu cotidiano e, por conseguinte, com a totalidade, logo, desvelando processos educativos relativos à mediação dialógica das Rodas de Conversa. Em busca constante do diálogo que privilegia a diversidade e alteridade, equilibrando-se entre a espontaneidade das vivências compartilhadas e o compromisso com a construção coletiva de novos conhecimentos em intersubjetividade, interconhecimentos (SANTOS, 2009) ou interculturalidade (DUSSEL, 2016; MEJÍA, 2007) pautados naquelas situações existenciais (FREIRE, 2011b) ou em conflito (MEJÍA, 2007) que os/as tocavam. Sem que caíamos, portanto, na burocratização de tal práxis - tolhendo a liberdade coletivamente construída e o direito de expressão - que ao contrário, se quer

libertadora, como também defendem Dussel (1998a) e Fiori (1991), como exemplificado na já destacada US11 (DC II - RI).

Cabe a nós, educadores e educadoras populares, exercitarmo-nos no exercício e desenvolvimento da sensibilidade, da percepção, perante a abertura consciente, engajada e encarnada à experiência (MEJÍA, 2007) do próprio conversar (MATURANA, 1998b). Exercitando-nos na atenção e no re-conhecimento de Outrem por ele mesmo, como propõe a analética e a alteridade de Dussel (1986). Para a reflexão e elaboração coletivas em vistas da superação dos conflitos e discriminações, de denúncias como *percebidos-destacados* em anúncios como *inédito-viável* (FREIRE, 2011b), pelos interesses comuns, pelas semelhanças, para um *vir-a-ser*, um horizonte estratégico no sentido da utopia, que perpassem escola e lazer, no sentido da transformação social e superação de desigualdades e violências.

Como fora aqui apresentado, a constância e abertura ao discorrimento das novidades, comentários e impressões permitiram que surgissem temas caros à formação humana, à realidade atual e à própria transformação social, como violência social e de gênero, autoritarismo, machismo, padrões de beleza, racismo, africanidades, escola e tecnologia, além do lazer perpassado pelos interesses, gostos e experiências de/em tempo disponível. Cabe, ainda, destacar tais virtudes da diversidade, no exercício da alteridade, a fim de que bastem para uma maior atenção e escuta por parte de todos/as integrantes da roda, que prescindam das chamadas de atenção ou atitudes às vezes até aparentemente arbitrárias por parte de educadores/as, mas na tentativa de favorecer os demais diálogos, como exemplificadas abaixo:

 Maria interrompeu a roda dizendo que estava difícil de escutar as outras pessoas e sugeriu que cada uma colocasse sua cadeira um pouco mais a frente para que ficassem mais próximas, tomando as rédeas da discussão (DC II - RI - US12). Cuco viu Minivamp conversando novamente com Mengo e Paloma, e perguntou o que poderiam fazer para que Minivamp participasse efetivamente da roda. Ele não soube responder. Pietro deu a ideia de mudá-lo de lugar. Assim que voltaram a conversar entre si durante a roda de conversa, Maria o chamou para sentar de seu lado. Minivamp participou bem melhor depois disso e Cuco destacou ao grupo melhora (DC II - RI - US13).

Esses momentos de chamadas de atenção por parte de educadoras/es, tem, no fundo, o intuito de privilegiar e visibilizar a todas/os na roda, e não isoladamente entre si, a alegria e amizade construídas e desfrutadas entre participantes e entre estes/as e educadores/as. Como nos excertos: “Cristiano Ronaldo contou, rindo, que Pedro havia caído várias vezes ao chutar pênaltis no futebol, este, que estava ao lado do primeiro, ria junto e confirmava as quedas

contadas pelo amigo” (DC I - RI - US12).; “Ao irem se acomodando na roda de cadeiras ao lado da lanchonete, alguns/mas participantes conversavam entre si e davam risadas” (DC II - RF - US22). “Ronaldo finalizou dizendo que era campeão de basquete, o educador Lilo entrou na brincadeira dizendo que foi campeão das galáxias, Ronaldo disse que veriam na terça” (DC II - RF - US39);

Assim como a superação de conflitos, não como desentendimentos duradouros, mas como caminhos para novos entendimentos por meio do diálogo, mediante atenção e apoio de participantes e educadores/a, a partir da constatação “Baixinha e Megablue continuam brigadas” (DC II - RI - US14):

C.O. Cuco: Geralmente, agora, Baixinha está cercada de pessoas (Georgy, Iris, Aparecida) e Megablue fica mais isolada, com feição mais triste. Pareceu que foi só porque Baixinha chegou antes na roda, triste, sendo acolhida por Aparecida e Georgy. Pode ter sido uma circunstância ou pode indicar que ela tenha procurado as pessoas, gerando uma aproximação maior, enquanto Megablue não o fez (DC II - RI - US15).

C.O. Lilo: Fiquei extremamente feliz, pois depois de semanas sem se falar, trocando farpas, tendo o envolvimento de outras pessoas do projeto na briga, elas decidiram conversar. Acho que o número reduzido de participantes na música possibilitou um momento agradável de convivência. Acho que a participação da Iris foi essencial também. Iris me confidenciou que avisou às duas que não estava “no lado” de ninguém, que não precisava estar brava com ninguém. E durante a atividade incentivou que elas ficassem juntas (DC II - M - US20).

Megablue foi uma das que contou e o educador Cuco destacou que ela estava mais feliz hoje, perguntando ao grupo se poderiam bater palmas para ela e Baixinha - que também estava sorrindo ao seu lado - que voltaram a ser amigas, assim também se fez e todos bateram palmas a elas (DC III - RF - US18).

Caminhos que podem contribuir também para os combinados, a participação e a cooperação, dos quais a próxima categoria trata. Finalizo esta categoria, portanto, com diálogo que se valeu de uma música, em alusão ao trecho de música em epígrafe que também inicia a categoria, e representativa da diversidade de interesses, culturas e conhecimentos abordados aqui e da necessidade e importância do exercício da alteridade na práxis educativa.

[...] Cuco comentou parte da letra de uma das músicas do grupo, que diz “paz sem voz, paz sem voz, não é paz, é medo!”, perguntando as razões de tal afirmação, alguns se manifestaram dizendo que às vezes não falavam por medo, Cuco complementou dizendo que o silêncio, então, nem sempre era paz, pois se era paz não deveria haver medo (DC VI - RI - US6).

Lilo reforçou a pergunta sobre quem conhecia a banda O Rappa. Gal levantou a mão. Ronaldo pediu para ele cantar. Lilo cantou e apontou para ele: “A minha alma está armada e apontada para a cara do sossego” (C.O. Lilo: Nem sei se a letra era essa, mas percebi que ele ficou meio sem jeito, envergonhado) (DC VI - RI - US7).

Lilo perguntou o que achavam que era paz. Aparecida disse que era silêncio, tranquilidade. Fred disse que era sossego. Lilo perguntou “será que você não lembrou disso por que tinha na música?”. Ele disse que não, que não conhecia a música. Gal disse que a mãe dela tinha um pen-drive cheia dessas músicas, do “O Rappa”, do “Gabriel, o Pensador”. Lilo perguntou se mais alguém conhecia “Gabriel, o Pensador” e disseram que não (DC VI - RI - US8).

C.O. Cuco: Ingenuamente, achei que pelo menos mais alguns/mas conhecessem a banda “O Rappa” ou a música em questão, por se tratar de música jovem, que fez relativo sucesso há algum tempo, talvez há mais tempo do que a idade e condições dos/as participantes permitia conhecer (DC VI - RI - US9).

B) “A beleza dos combinados é que não personificam”²²: participação e cooperação

“Paz sem voz/ paz sem voz/ não é paz é medo”

Minha Alma - O Rappa (1999)

Os combinados e a forma como eram realizados no VADL, foram motivo de destaque do educador Lilo, em fala que dá nome à categoria, diretamente como elogio ao processo, à despersonificação e como sugestão para o planejamento de educadores/a:

Sugestões de pauta para planejamento: Combinados sobre combinados (“**a beleza dos combinados é que não personificam**” diz o educador Lilo); combinados sobre contribuições do diário; conversa com as meninas mais velhas sobre participação, interesses e relacionamentos (DC IV - RF - US25).

Ao retomar o questionamento desta reflexão de fundo, “Por que aconteceu o que aconteceu?” (JARA-HOLIDAY, 2006), os propósitos do VADL de participação, colaboração, autonomia, coerência, dialogicidade e libertação tem a roda de conversa como meio e fim de suas consecuições, em organização que almeja e favorece tais objetivos. Preponderantemente, fazem parte das funções das Rodas de Conversa a *revisão, avaliação/reavaliação e planejamento/replanejamento coletivos do projeto*, contendo os acontecimentos e impressões de cada encontro, como por exemplo: “Com todos/as na roda, o

²² Fala do educador Lilo (DC IV - RF - US25).

educador Cuco disse que costumavam contar como foi o dia e retomar assuntos da roda inicial e de outros encontros, destacando que Alana já estava com a mão levantada e falaria primeiro” (DC I - RF - US27).

E as retomadas das funções e dos combinados propiciam a tomada de decisões, o acompanhamento, a avaliação e reavaliação, a construção e reconstrução coletiva das Rodas de Conversa e do VADL. Do que decorrem, por sua vez, processos educativos relativos à atenção e ao questionamento contínuo de educadores/a com este fim, portanto, de suas *posturas dialógicas*, em *corporeidade do exemplo*, privilegiando a *participação* e a *colaboração*, na busca por autonomia e coerência, no compartilhamento de *responsabilidades* (DUSSEL, 1998a) quanto ao projeto, às Rodas de Conversa e à própria pesquisa:

Lembramos, então, das funções das Rodas de Conversa aos novos/as participantes, para acolhimento e integração, com troca de novidades e experiências, além da organização do dia, destacando que da última vez surgiram sugestões para vídeos de países hoje, então o educador Cuco perguntou se alguém lembrava quais os países e lugares combinamos de ver; Aparecida e Crigor lembraram de Moçambique, lembrando também dos visitantes deste país que vieram ao projeto (DC III - RI - US6).

Nesse sentido, os combinados tem como origens e fins, emergidos dos diários de campo: as (1) “*com-vivências*”; ou seja, as diversas impressões e possibilidades de convivência nas/das vivências; a (2) *pesquisa* e as (3) *atividades de integração*; sua escolha, explicação e participação.

A organização das Rodas de Conversa - como já apontado em meu Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia (FÁBIS, 2016) - contribuem para a construção de um ambiente dialógico, de acolhimento e estabelecimento de vínculos já na chegada ao VADL, para composição das “*com-vivências*”, bem como da *corporeidade do exemplo* de compromisso e planejamento por parte de educadores/a:

O educador Cuco chegou antes das 14h para preparar o início de coleta de dados mais específica perante as Rodas de Conversa do projeto de sua pesquisa de Mestrado, organizou as cadeiras da lanchonete em roda em frente à esta e uma mesa ao lado da roda com uma pasta com os termos de consentimento e de assentimento livres e esclarecidos (TCLE e TALE), um gravador de voz e uma câmera fotográfica (DC I - CH - US2). Os educadores Dexter, Cuco e Lilo brincaram um pouco de bola com os participantes Hulk, Pikachu e Filipe. Depois, Cuco montou a roda com o auxílio de Aparecida e Benedita. Pouco mais tarde, os/as participantes se dirigiram à roda e o educador Lilo chamou os demais (DC VII - CH - US1).

O educador Cuco chegou pouco depois de a roda começar, o participante Ronaldo notou e cobrou o educador quanto ao horário de chegada, indicando relógio imaginário em seu pulso (DC VIII - RI - US1).

Outros trechos transpareciam tal organização das rodas e dos/a próprios/a educadores/a perante a reflexão acerca do planejamento realizado e necessário para corresponder àqueles mesmos fins de visibilização dos processos de construção das ações do/no projeto, atentando-se também ao espaço e aos materiais, em cooperação, aproximando-se da *reflexibilidade interna* (MEJÍA, 2007) em prol da práxis, como durante esse processo de apresentação de vídeo do programa *Google Earth*:

[...] dia estava ensolarado e com muitos mosquitos, o que motivou a organização das cadeiras em roda na lanchonete que não estava sendo utilizada, o educador Cuco montou os aparelhos da pesquisa e do vídeo (programa Google Earth) em computador, diante da ausência do controle da TV que estaria com o responsável pela lanchonete, o qual não estava presente hoje (DC III - CH - US1).

O educador Cuco chegou mais cedo e já encontrou o recentemente nomeado responsável pela lanchonete do clube e, por conseguinte, da televisão daquele espaço, guardando seu controle. Conversou, portanto, com ele, como já havia feito, sobre o uso da televisão, e ele disponibilizou-a sempre que necessário e que ele estivesse no clube, entregando o controle para o educador, solicitando sua devolução posterior. Cuco, então, ligou cabo HDMI da TV ao computador e testou a transmissão do vídeo, deixando-a pronta para o início da roda (DC IV - CH - US1).

[...] porém, quando o educador tentou mostrar o vídeo de Moçambique, percebeu que os/as participantes haviam se dispersado e estavam com dificuldade de enxergar a tela do computador, desistindo então do vídeo e sugerindo que fosse colocado novamente quando pudesse ser utilizado a TV (**C.O. Cuco:** Penso que quando não for possível realizar uma demonstração da melhor maneira possível - como no caso dos vídeos com o Google Earth, pela ausência do responsável pela lanchonete, que disponibilizaria o controle da TV - devemos informar a situação e deixar para outro dia, em vez de tentar fazer de qualquer jeito, como eu havia tentado no início da roda de hoje, mas que logo percebi que não surtiria o mesmo efeito, mediante a grande dispersão dos/as participantes com a demora, a baixa qualidade da imagem e a dificuldade de todos/as verem a tela do computador) (DC III - RI - US7).

Em seguida perguntou se lembravam dos combinados para o uso do Google Earth e da TV (já ligados) e quais lugares veriam no programa. Os/as participantes foram falando: o clube (Aparecida), Espanha (Pietro) Moçambique (Pedro), Madagascar e Irã (Iris), os 4 primeiros eram os que o educador tinha gravado vídeos no programa já, disse, então que os demais ficariam para outro dia (DC IV - RI - US4).

O educador Cuco começou, portanto, a transmissão dos vídeos, explicando que a qualidade da imagem poderia ser prejudicada pela ausência de

Internet. Nisso, a educadora Maria disse que poderia ajudar roteando a internet de seu celular para o notebook do educador ligado à TV, o que surtiu grande efeito (DC IV - RI - US5).

Com muitos pedidos de outros lugares, houve bastante dispersão e o educador pediu para que guardassem as sugestões para que fizéssemos o mesmo com outros lugares outro dia, reunindo-os/as em roda novamente - estavam em semicírculo em frente à TV (DC IV - RI - US9).

C.O. Cuco: A atividade do vídeo do Google Earth pareceu ter sido bem proveitosa para todas/os, com identificação e localização geográfica de onde estávamos, onde alguns/mas moravam, em relação à totalidade do globo terrestre, passando por diferentes continentes, países e cidades. Creio que talvez possa contribuir para uma curiosidade epistemológica acerca da geografia e à própria construção da identidade de cada um, bem como para a alteridade, no reconhecimento para com as diferenças (DC IV - RI - US12).

Nessa práxis, como planejamento e replanejamento coletivo das/nas ações no VADL, se perpassa a própria problematização das Rodas de Conversa, como compartilhamento das responsabilidades junto aos/às participantes, envolvidos intencionalmente nas tomadas de decisões, em exercício democrático, inclusive, perante esta própria pesquisa, como forma, também, de visibilizar tal processo.

As Rodas, inclusive, coadunam aos objetivos e meios da Sistematização de Experiências (JARA-HOLIDAY, 2006; MEJÍA, 2007) e da linha de pesquisa de Práticas Sociais e Processos Educativos (OLIVEIRA et al., 2014), em coerência ao fazer COM, à *colaboração em dialogicidade* (FREIRE, 2011a; 2011b), em que se focaliza uma prática já estabelecida, diferindo dos artigos da revisão de literatura, e, aqui, em maior problematização das Rodas como objeto, não somente intervenção, mas de (2) *pesquisa*. Esta a qual, assim como o planejamento das rodas, tem, por sua vez, seus processos aclarados nesta categoria - com o intuito de aproximação e/ou apropriação dos mesmos à/por toda gente.

Com referência às aprendizagens de outros/as educadores/a e aproximação da teoria e do ambiente acadêmico:

C.O. Cuco: [...] A partir do assunto do preconceito, inclusive, talvez possamos sugerir a participação de ex-educadora do projeto, em roda de conversa posterior, para falar de seu trabalho de pós-graduação à respeito da identidade negra com destaque ao cabelo (DC I - RF - US38).

Lilo então falou um pouco a respeito de seu doutorado e contou sobre sua viagem aos Estados Unidos, sendo assim, teria que se afastar um pouco do projeto. Aproveitou para explicar o que era doutorado e mestrado e citou outros educadores, além de Cuco, que também fizeram estas pesquisas anteriormente, como Alexandra, Rodrigo e Eiri (DC VII - RI - US8). O participante Ronaldo perguntou se Eiri não podia aparecer no projeto e os

educadores disseram que transmitiriam a ele o convite dele, que provavelmente seria levado em consideração (DC VIII - RF - US17).

Bem como com a constante retomada da pesquisa em todos os encontros, também em virtude da presença de novas/os participantes pelo período das férias escolares, nos quais utilizamos diferentes formas de abordagens da proposta e de seus procedimentos, desde o primeiro encontro sistematizado:

Com todas/os sentados/as na roda, o educador Cuco puxou a conversa dizendo “boa tarde”, muitos/as participantes responderam o mesmo e Ronaldo perguntou “não está gravando não né?”, enquanto outros/as já levantavam a mão. Cuco aproveitou, portanto, a pergunta de Ronaldo para falar sobre e explicar a pesquisa, razão daqueles materiais. Começou contando que seria para que pensassem e melhorassem as próprias Rodas de Conversa que faziam ali, para vermos melhor como as fazemos - dando o exemplo da ideia de Aparecida de dia anterior, de que para falar levantassem um número de dedos conforme a ordem de quem levantou primeiro e assim por diante, sugerindo, inclusive, que Aparecida pudesse ver e chamar os próximos seguindo tal ordem - também para compartilhar tal experiência com outros projetos e/ou escolas que poderiam fazê-las ou já as fazem (DC I - RI - US4).

Cuco também disse que todos/as poderiam ajudá-lo nessa pesquisa, que seria coletiva e que se tivessem algo a dizer sobre as rodas, o que gostam ou não gostam, poderiam dizer a qualquer momento a todos/as, mas ninguém se manifestou nesse momento. Depois, Cuco falou que tudo bem, iriam conversando sobre isso durante as próprias rodas (DC I - RI - US7).

[...] e contou sobre como tinha pensando em fazer a pesquisa, com a gravação de voz e vídeo, que seria para que ele não perdesse nada das rodas, do que falaram, por ter muita gente, só a voz dificultaria a identificação de quem estava falando e que as transcreveria, só ele as usaria, retornando tais transcrições para eles/as, mas que se alguém não quisesse participar ou aparecer seria só falar que conversariam para pensar como fazer então. Perguntou, por fim, se tudo bem, Ronaldo disse que não queria ser filmado, o educador perguntou por que, se ele tinha ouvido o motivo do vídeo e sobre a pesquisa, ele disse que não, ao que o educador explicou novamente, mesmo assim o participante não quis, que se alguém pegasse... Cuco perguntou se ele não gostaria de filmar então, ele disse que aí sim. Pastel, ao final, também comentou que não gostaria que gravasse vídeo, o educador perguntou se alguém tinha alguma sugestão para a situação e para a pesquisa, ninguém se manifestou, portanto, perguntou se poderia conversar com os dois sobre isso depois para entender os motivos e ver o que poderiam fazer, e, por fim, se a gravação de voz poderia ser feita, todos/as concordaram, Ronaldo falou, rindo, que teria que falar grosso, outros/as participantes riram também (DC I - RI - US8).

Cuco comentou que Megablue não havia vindo terça, então, pediu para que alguém explicasse sobre sua pesquisa e a roda de conversa. Aparecida levantou a mão e disse que era uma pesquisa pra universidade e era sobre as Rodas de Conversa. Cuco acrescentou que era para melhorar a roda e mostrar pra outras pessoas o que faziam (DC II - RI - US5).

Diante da grande presença de novos/as participantes, o educador Cuco iniciou a conversa novamente, contando sobre sua pesquisa e pedindo autorização de gravação de vídeo e áudio. Em seguida, com a concordância de todas/os [...] (DC III - RI - US2). [...] passou à apresentação destes/as novos/as participantes por quem os/as convidou ao projeto (DC III - RI - US3). O educador Cuco iniciou a roda, então, retomando a apresentação da pesquisa com tais momentos do projeto para os/as novos/as participantes, que autorizaram as gravações de vídeos e áudios (DC IV - RI - US3).

Após as apresentações, Anabela falou que havia trazido os papéis de Cuco. Este educador, aproveitando o assunto, falou um pouco a respeito da pesquisa com as Rodas de Conversa, para os/as novos/as participantes e em relação aos papéis sobre a mesma, de como eram importantes para que conhecessem a pesquisa e garantissem sua participação, perguntando se mais alguém os havia trazido. Como a maioria havia esquecido, Cuco pediu para que tentassem trazer na quinta (DC VII - RI - US7).

Quanto à explicitação das dificuldades e possibilidades encontradas durante e para os procedimentos da pesquisa, em preocupações referentes à sua aproximação e apropriação pelos/as participantes:

Para começar a roda, o educador Cuco pediu para falar sobre a pesquisa que ele está fazendo sobre as Rodas de Conversas e pediu autorização para os/as participantes para realizar gravações de vídeo ou voz durante as rodas. Houve um pouco de discussão sobre isso pois alguns participantes ficaram com receio de onde o educador iria utilizar esse material. Então, o educador deixou claro que esse material irá ser utilizado apenas no seu trabalho e ele não irá divulgar esse material em nenhuma rede social (DC V - RI - US1).

Nesse sentido, os Comentários de Observador (C.O. em negrito), destacam-se mais uma vez:

C.O. Cuco: Pelo grande número de participantes e participantes novos/as e diferentes a cada dia, creio que haja maior dificuldade para o reconhecimento, interesse e continuidade em relação à pesquisa com as Rodas de Conversa, Júpiter e Aparecida demonstraram mais interesse, ouviram e assinaram, os/as outros/as, Minivamp, Mengo e Paloma, estavam bem dispersos e ficaram jogando peteca, não quis força-los/a à ouvir sobre a pesquisa e assinar o termo. Ficaram jogando peteca, inclusive, muitas vezes na árvore, tendo dificuldade para tirá-las, balançando galhos, o que me fez chamar a atenção deles/a algumas vezes, para que cuidassem do material, dizendo que a brincadeira era um/a jogar a peteca para o/a outro/a sem deixá-la cair, mas continuaram jogando-a forte e indo buscar (DC II - AI - US19).

C.O. Cuco: Nesta roda final, o gravador de voz já estava posicionado e ligado em cadeira no centro da roda com as demais cadeiras, nenhum/a participante perguntou, comentou ou pareceu sentir-se incomodado e o

assunto das gravações e da pesquisa acabou não sendo retomado pela emergência, advinda dos/as próprios/as participantes, de outros assuntos inerentes às atividades do projeto, que tomaram todo o tempo da roda, com grande participação (DC I - RF - US37).

C.O. Cuco: Foi difícil falar sobre a pesquisa com tanta gente e de variadas idades, a pesquisa de Lilo usada como exemplo foi com poucos/as dos/as participantes, e talvez tenham se sentido acuados com o termo pesquisa, se tivessem perguntado mais teria sido melhor e mais fácil de saber como tratar do tema, mas espero e tentarei fazê-lo de outras formas durante o processo (DC I - RI - US22).

Nesse ínterim, foram apresentados subterfúgios de educadores/a que coadunavam com o intuito de estimular e qualificar a participação, especialmente quanto ao participante Ronaldo, mais velho do grupo (o que lhe conferia destaque principalmente dentre os meninos mais novos: “Como todos estavam falando do participante Ronaldo, o integrante Pastel perguntou por que todos os problemas do ciclismo e do projeto sempre envolviam o participante Ronaldo? [...]”, DC V - RF - US5) como forma de envolvê-lo, seja participando da gravação da (2) *pesquisa*, seja elogiando sua cooperação com as rodas e o próprio VADL, em (1) “*com-vivências*”, contando também com as impressões de participantes sobre tal. Em processo que também vale a pena ser explicitado de maneira cronológica, para ilustrar as compreensões e novas compreensões construídas, conflitos e reflexões geradas e a forma como o foram, tanto por Ronaldo, como por demais participantes e educadores/a, sempre em roda:

Durante toda essa explicação e conversa sobre a pesquisa, o educador Cuco teve que parar várias vezes para chamar a atenção de Ronaldo, Minivamp e Paloma, que conversavam paralelamente e atrapalhavam a roda, e comentou em uma das vezes que nas escolas costumam trocar de lugar quem fica conversando muito assim com alguém do lado, se eles/a gostavam, disseram que não, acrescentou que no projeto tentavam conversar e explicar os motivos para parar e ouvir os/as demais, confiando que entenderiam, respeitando-os/as, e para que não se separassem dos/as amigos/as mais próximos nesse ínterim (DC I - RI - US9). Ao final da roda, o educador Cuco elogiou a participação de Ronaldo e Minivamp depois que pararam de conversar paralelamente (DC I - RI - US17).

Ronaldo também disse que não participaria, que não era um “bebezão” e Cuco pediu para que ele, então, o acompanhasse na assistência à atividade. Foram conversando e Ronaldo contou de sua audiência na quinta, quando não viria ao projeto, incluindo detalhes e histórias de vida que o educador não deveria contar para outras pessoas. Por fim, observando a atividade que se desenrolava, o participante ainda alertou para Anabela, que “caguetava” na brincadeira, gritando onde estava o/a escondido/a, o que, inclusive, fez com que a brincadeira terminasse mais rapidamente (DC I - AI - US25).

Anabela contou que foi quase atropelada por Ronaldo na atividade da bicicleta, mas foi auxiliada por Iris, e que Cristiano Ronaldo não havia respeitado o revezamento que tinham combinado da bicicleta. O educador Cuco elogiou Iris pela solidariedade e disse que era isso que os/as maiores ou mais velhos/as deveriam fazer, ajudar, ao contrário do que haviam feito Ronaldo, Helton, em ultrapassagem em que ele mesmo se machucou, e Cristiano Ronaldo, que deveria respeitar o revezamento assim como sua colega respeitou, após perguntar se ela não tinha respeitado e ele responder afirmativamente (DC I - RF - US35).

C.O. Lilo: No espaço da roda de conversa, Cuco conversou com Ronaldo e explicou sobre a gravação, o mostrou como usar a câmera (DC II - RI - US3).

A participante contou que quando estava brincando na árvore do parquinho, caiu e Ronaldo a ajudou, agradecendo o participante ao final. O educador Cuco puxou uma salva de palmas e Ronaldo, que filmava, com um pouco de vergonha, disse “de nada!”. Cuco ainda ressaltou que teve um dia em que a participante falou que não gostou de algo que Ronaldo fez e hoje ele havia feito uma coisa boa e ela elogiou, que isso era muito legal (DC II - RF - US25).

Por fim, Cuco perguntou se achavam que a roda funcionou bem, se foi legal, as crianças disseram juntas que sim, perguntou, então, por que achavam que funcionou bem, alguns disseram que porque ninguém ficou atrapalhando, Ronaldo disse que não havia falado “palavrão” nessa roda, o educador elogiou-o, perguntando se não foi melhor pra ele também. Cuco acrescentou que Minivamp também não havia atrapalhado e tinha participando bastante.

Transcrição de parte da cena:

Carlinhos: Fala um de cada vez, não tem como filmar aqui, filmar aqui, filmar aqui, olha, vamos com calma! Muita calma!

Cuco: E vocês acham que essa roda funcionou bem? Essa roda foi legal?

(As crianças falam juntas: “sim”)

Cuco: E por que vocês acham que funcionou bem?

Menino de amarelo: Por que agora ninguém ficou atrapalhando.

Ronaldo: Eu não falei palavrão nessa roda!

Cuco: É verdade, Carlinhos também não falou palavrão... E o Robson por exemplo participou algumas vezes e não atrapalhou também!

Ronaldo: Mas ali atrapalhou um pouquinho, por isso a professora falou com ele ali!

Cuco: Mas você viu que melhorou? Foi melhor pra você também? E você ficou sentado do lado do seu amigo e da sua amiga, é só você não ficar conversando com eles toda hora só!

(DC II - RF - US41).

C.O. Cuco: Foi muito gratificante ver a participação de Ronaldo na roda final, bem como em outros momentos no projeto, sendo elogiada pela menina mais nova que temos, tendo-a ajudado quando esta caiu, tendo sido guarda de trânsito prezando pela segurança dos ciclistas do projeto e participando com falas respeitadas, pertinentes e interessantes. Percebendo ele mesmo, inclusive não ter falado palavrão e tudo mais. Eu puxei uma salva de palmas quando Tatagiba falou. Não sei se é o melhor a se fazer, mas acho que ele ficou feliz e os/as participantes também bateram palmas, parecendo contribuir com um ambiente de apoio coletivo. Talvez partilhando da mesma impressão que a gente. Temos de pensar como podemos fazer

para que isso aconteça mais vezes, do que o contrário, como quando é culpabilizado pela maioria por comportamento agressivo, desrespeitoso e agitado. Talvez tenha influência da instabilidade dele próprio e de seu contexto, que podem interferir no projeto sem que possamos fazer muito. Hoje desde o início ele se mostrou mais tranquilo, talvez pela participação na pesquisa, com as filmagens, gerando responsabilidade, ficou e talvez fique mais fácil de nós e ele contribuirmos. Apesar da troca de provocações e pequenas agressões, tidas como brincadeiras, entre ele e Paloma, que procurei repudiar mais veementemente, principalmente com ele, mas conversando com ela também sobre evitar e repudiar tais comportamentos (DC II - RF - US43).

O educador Cuco pediu para que Ronaldo o ajudasse na filmagem como ele havia feito na última quinta e o jovem gostou da ideia e o fez. O mesmo educador iniciou, então, a roda, comunicando que Ronaldo o auxiliaria novamente na filmagem (DC III - RF - US13).

[...] quem quisesse contar algo sobre o dia, poderia contar. Aparecida começou contando que na brincadeira do ciclismo, os “fiscais de trânsito” também estavam cometendo irregularidades no trânsito e que não achava justo, Ronaldo que fora um dos fiscais se defendeu dizendo que havia perguntado quem queria brincar antes, mas Cuco disse que não se tratava disso e que da próxima vez poderiam combinar melhor qual seria a brincadeira para que todos pudessem participar bem (DC III - RF - US14).

Ronaldo disse que da próxima vez iria trazer o walkie talkie da madrinha para este momento da bicicleta, dissemos que tudo bem contanto que ele se responsabilizasse pela utilização e organização da brincadeira com tais materiais para que todos também participassem e os utilizassem e não somente seus “amiguinhos” (DC III - RF - US15).

Tatagiba contou sobre ajuda de Ronaldo quando machucou sua perna e se poderiam bater palmas de novo para ele, o educador Cuco contou que Ronaldo era muito legal e bonzinho às vezes e com algumas pessoas, mas que hoje mesmo havia sido agressivo e desrespeitoso com outras, então se formos bater palmas será para que ele passe a só ser legal e fazer essas coisas boas. Assim se fez, o grupo bateu palmas (DC III - RF - US16).

C.O. Cuco: Ronaldo filmou tudo de fora, mas próximo, da roda e continuou participando dali mesmo sem parar de filmar e com participações efetivas perante as atividades do dia, como o ciclismo, vez ou outra, apenas, conversava paralelamente com Sula e sua amiga, que estavam também de fora da roda próximo dele e, posteriormente, o educador Dexter me informou que elas não queriam aparecer no vídeo, pedi que me comunicasse antes, quando pudesse, para que eu possa conversar com tais participantes, para saber dos motivos e pensar em outras formas de participação destas nas rodas e/ou na pesquisa ou também de alteração das mesmas (DC III - RF - US20).

Com a chegada da van, o participante Ronaldo já veio cumprimentar o educador Cuco o qual já lhe entregou a câmera, perguntando se poderia ajudá-lo novamente com a filmagem das Rodas de Conversa para sua pesquisa, o participante respondeu afirmativamente e já preparou a câmera, o educador ainda pediu para que ele esperasse seu sinal para começar a gravar,

posto que tinham novos participantes que precisariam autorizar também a gravação (DC IV - CH - US2).

Anabela levantou a mão para elogiar auxílios de Ronaldo a ela em dois momentos, quando ela caiu e quando a corrente de sua bicicleta saiu do lugar e ele arrumou (DC IV - RF - US17).

Xande exemplificou com a reflexão realizada na roda inicial com Ronaldo, sobre violência e punições, a partir da relação entre polícia e ladrão, que todos/as ganham com tais reflexões, um/a aprende com o/a outro/a (DC VIII - RF - US25). Ronaldo, ainda acrescentou, pedindo para não ser filmado diretamente, que às vezes atrapalha as Rodas de Conversa, o educador Cuco comenta que é muito bom percebermo-nos durante a roda e pergunta se ele sabe por que atrapalha, o participante diz que geralmente é só pra fazer graça mesmo, o educador pergunta, ainda, por que ele sente necessidade de fazer graça e o participante diz que não sabe e permanece aparentemente pensativo (DC VIII - RF - US26).

Também houve trechos em que fora manifestada a preocupação com a maior participação de todas/os, seja nas Rodas de Conversa, seja nas (3) *atividades de integração*, perante sua escolha em roda final e retomada em roda inicial, com organização pelos/as próprios/as participantes

O educador Cuco propôs que os/as amigos/as dos/as novos/as participantes, caso houvessem, os/as apresentassem às/aos demais, Paloma apresentou Lassie. Milton apresentou Júpiter dizendo seu nome e que não sabia sua idade, mas que morava perto de sua casa. Cuco perguntou como Júpiter soube do projeto e ele disse que pelos amigos (C.O. Lilo: Após conversa em reunião de planejamento e avaliação sobre as rodadas de apresentação que estavam demorando muito e não sendo tão proveitosas, Cuco tem proposto que as pessoas novas sejam apresentadas primeiramente a partir de seus/suas colegas e depois dando oportunidade para que complemente a apresentação, caso queira, e conheçam melhor a todos/as na atividade de integração, que tem isso como um de seus objetivos, como o nome já diz) (DC II - RI - US4).

Ainda na roda, o educador Cuco perguntou se lembravam qual era a atividade de integração do dia, muitos lembraram que era basquete, alguns alegaram que não brincariam e também foram lembrados que haviam concordado com a atividade na última roda (DC III - AI - US11).

Lilo sugeriu a divisão de grupos para diferentes interações com a bola, no gramado, na quadra, posto que não tínhamos a tabela de basquete na quadra. Boa parte concordou, mas durante a divisão dos grupos, todos/as acabaram já acompanhando o educador Lilo até a quadra e outros/as ficaram sentados nas muretas próximas à arquibancada e por ali ficaram alegando não quererem brincar; o educador Cuco sugeriu que um educador ficasse ali com eles/as enquanto quem quisesse brincar fosse para a quadra (DC III - AI - US12).

Ainda na roda, fora pedido, portanto, para que alguém explicasse como era a “pásgua” aos/às que não a conheciam. Iris se manifestou para fazê-lo,

explicou que seriam dois times, em que cada participante teria um pedaço de papel crepom - cada time de uma cor - e uma caneca, e o objetivo era deixar seu papel seco enquanto tentava molhar os do time contrário, enchendo sua caneca de água em balde cheio desta no campo do outro time e, quando passassem para o campo adversário poderiam ser pegos e quando o fossem deveriam ir para o “chuveirão”, antes feito com uma mangueira, mas hoje sugerido pelos educadores ser apenas uma caneca de água sobre a cabeça, o que foi aceito por todos/as. Aparecida ainda sugeriu que não jogassem água no rosto, os/a educadores/a disseram que poderia acontecer involuntariamente mas poderia e deveria ser evitado por poder machucar os olhos, concordaram também. Alguns/mas já alegaram não querer participar por estarem resfriados ou com roupas inadequadas para tal brincadeira, em que todos/as se molhariam, então, o educador Cuco sugeriu que estes/as pudessem ajudar na organização e fiscalização dos combinados da brincadeira, junto ao educador Flecha, o que foi concordado novamente, alguns já foram com o mesmo pegar o material. O educador Cuco perguntou, por fim, aos/às que brincariam como poderiam dividir o time e foi sugerido que dividissem por tamanho, o que fora feito rapidamente (DC IV - AI - US13).

Feito isso, passou-se ao tema da próxima atividade de integração, Leto sugeriu uma brincadeira para o próximo encontro, “Eu Nunca”, e explicou brevemente como era, muitos/as participantes fizeram feições de estranhamento e dúvida, Ítalo sugeriu que fosse “Queima”, então, o educador Cuco mostrou a lista de atividades de integração sugeridas pelos/as participantes outrora, que já estava no fim, a próxima e última já era “Queima” mesmo, perguntando se poderia ser mantida portanto, ao que todos/as pareceram concordar com certo entusiasmo, e sugeriu que o “Eu Nunca” de Leto ficasse para o encontro seguinte para que conhecêssemos e experimentássemos já que parecia que poucos/as ou ninguém mais conhecia, o que também foi concordado (DC IV - RF - US21).

Inclusive com a associação e problematização de tais momentos de coletivização e desenvolvimento da autonomia em outros contextos, como escolas e família, sempre com perguntas, assim como fora visibilizado na primeira categoria:

Em prosseguimento disso, perguntou aos/às participantes se eles/as eram ouvidos/as na escola, responderam que não, perguntou, em seguida, se tinham Rodas de Conversa, responderam novamente que não, perguntou, então, se isso era bom ou ruim, responderam que ruim, perguntou, enfim, por quê? Aparecida e Minivamp disseram que quando acontece alguma coisa na escola a diretoria que resolve (DC I - RI - US5). [...] o educador comentou que talvez pudessem ter mais Rodas de Conversa para que eles/as participassem mais dessas discussões e decisões na escola (DC I - RI - US6).

Ainda na roda, o educador Cuco perguntou aos/às participantes qual era a brincadeira, alguns/mas lembraram da Sardinha e o mesmo perguntou se alguém poderia explicá-la para caso alguém não conhecesse. Iris disse que também não conhecia, mas que na roda final do encontro anterior haviam dito que era um esconde-esconde ao contrário: em vez de um/a procurar ou pegar e os/as outros/as se esconderem, um/a se esconderia e os/as outros/as o/a procurariam. Foi acrescentado que quem achasse aquele/a que se

escondeu deveria se esconder junto até que todos/as achessem. O educador Cuco perguntou se alguém tinha alguma dúvida e onde valeria se esconder, os/as próprios/as participantes responderam que não valem os vestiários, piscinas e campos. O educador também acrescentou que fariam só uma rodada para que não perdessem tempo da outra atividade, aproveitando para perguntar quem se esconderia, tiraram “dedos” para decidir e, decidido, um/a foi se esconder e os/as demais permaneceram na roda, com os olhos fechados e contaram até 50, como sugerido por um/a dos/as participantes (DC I - AI - US23).

Ainda em roda conversamos sobre a atividade, onde seria feita e como. Depois de decidir realizar na quadra de areia, Megablue comentou que ela não jogaria lá por causa do trabalho que dá tirar a areia do cabelo depois (C.O. Lilo: Já não é a primeira vez que Megablue fala disso após termos decididos coletivamente sobre o espaço da brincadeira. Agora pensei que ela pode não se sentir à vontade para argumentar com o grupo falando de seu cabelo. Infelizmente imagino Ronaldo fazendo algum comentário negativo ao grupo sobre o cabelo dela e depois dizendo que foi brincadeira) (DC II - AI - US16).

O educador Lilo perguntou quem gostaria de jogar e apenas umas oito pessoas levantaram a mão. Lilo sugeriu que dividissem o time de forma rápida onde cada um guardaria seu número, para que tivessem mais tempo para jogar. Após toparem esta sugestão, levantaram a mão novamente e Lilo foi direcionando as pessoas em dois grupos. Depois de separados os times foram para a quadra de areia. Após começarem a jogar, outras pessoas começaram a se juntar ao grupo (DC II - AI - US17).

O educador Cuco perguntou, então, se alguém tinha visto qual brincadeira o pessoal da música tinha feito ali na lanchonete, Ronaldo disse “vôlei”, Cuco comentou que falava da outra brincadeira que fizeram depois, Ronaldo chutou “queimada”, Lassie levantou a mão e respondeu “quadradão”, confirmado por Cuco que perguntou se todas/os conheciam e se não, se ela poderia explicar como era. Lassie explicou. Alguns participantes comentaram já ter brincado (DC II - RF - US30).

O educador Cuco salientou que alguns/mas participantes não haviam participado do vôlei hoje e que fora combinado no encontro anterior, que agora combinariam a atividade do próximo encontro e, então, deveriam participar de tal escolha para que depois todas/os lembrassem e participassem da atividade escolhida (DC II - RF - US37).

Cuco disse que, pela lista sugerida por elas/es, a próxima seria basquete, se alguém tinha algo contra, somente Aparecida se opôs porque já fazia basquete de sábado, ao que o educador pontuou que seria melhor ainda que ela poderia ajudar as/os demais (DC II - RF - US38).

O educador Cuco ainda reforçou que todas/os estavam concordando com o basquete, argumentando para as/os que alegavam não saber jogar que era justamente para isso, para experimentarem e conhecerem, o educador Lilo ainda citou jogador de basquete brasileiro que era baixinho e jogava na NBA (DC II - RF - US40).

Após a distribuição do lanche, o educador Lilo conversou com Paloma, perguntando sobre seu irmão e sua mãe. Ela disse que a mãe trabalha em um

açougue e às vezes é dispensada do trabalho. Lilo avisou que era sobre isso que desejavam conversar com sua mãe (**C.O. Lilo:** Fiquei preocupado de sua mãe estar faltando do trabalho ou algo do tipo) (DC II - RF - US42).

Ainda em roda, Dexter começou a conduzir os combinados sobre o Bets. Ronaldo disse que não iria brincar e, pegando seu celular, disse que iria ficar “de boa”. Ele abriu algum jogo que emitia uns sons de bomba. Lilo perguntou ao grupo se eles/as entendiam o porquê de não usar o celular no projeto. Lilo perguntou quem já havia conversado com alguém enquanto este mexia no celular, de modo que a pessoa não conseguia prestar atenção. Perguntou se o pai ou mãe de alguém era assim e muitas pessoas contaram suas experiências sobre isso, ou seja, enquanto falavam, o pai/a mãe não “davam bola” para o que faziam ou diziam. Dona Borboleta contou que instalou um joguinho em seu celular e a mãe pediu para jogar uma vez. Depois ficou viciada e, quando Dona Borboleta queria jogar, ela não deixava. Alana contou que seu pai fica bastante no celular. Lilo, então, disse que no projeto a ideia era que viessem para se divertir juntos, e ficar no celular atrapalharia isto. Por isso o combinado era que guardassem o celular durante o projeto. Ronaldo queria deixar o celular carregando. A princípio Lilo disse que era importante ele ficar na roda, mesmo que não fosse brincar de Bets, pois, ajudaria a construir as regras e combinados. Ronaldo continuou insistindo em acompanhar Lilo e acabou indo. Além de conversarem, Ronaldo também ajudou com os materiais (**C.O Lilo:** Precisamos ficar atentos com isso. Como em diversas outras vezes, logo que o jogo era anunciado e começavam a discutir as regras e combinados, Ronaldo afirmava constantemente que não iria brincar. Mas depois que o jogo começava queria participar. No futebol Callejero no campo foi assim, hoje no telefone sem fio foi assim e também no Bets. Além de desencorajar outras pessoas a jogar, deixando um certo receio nos/as participantes e educadores/as. Não participa efetivamente das regras e combinados, gerando conflitos durante a realização da atividade (DC VII - AI - US9).

O educador Dexter (**C.O. Dexter:** Notei que haviam participantes novas/os) pediu para que alguém que conhecesse os/as participantes novos/as apresentasse-os/as ao grupo. Aparecida, então, apresentou Benedita, e Pikachu e Dona Borboleta apresentaram Gonçalo, que gosta de brincar de pique-esconde. Lilo sugeriu que Alana se apresentasse também, pois haviam muitas pessoas que ainda não a conheciam (DC VII - RI - US5)

Cuco acrescentou que lembrava de Alana, em virtude de que esta, na última vez em que ele e ela haviam vindo, já tinha participado de maneira importante da roda de conversa, lembrando do tema de preconceito (DC VII - RI - US6).

O educador Cuco aproveitou para perguntar ao educador Dexter como ele havia descoberto tais informações sobre o eclipse, Dexter respondeu que havia pesquisado no Google, Cuco, então, perguntou se o Google havia direcionado-o a outro site, Dexter confirmou, ao que Cuco disse que, como Aparecida e Baixinha haviam falado em outra roda, que uma forma de pesquisar que elas conheciam era consultar o Google, mas que ele serve para direcionar a outros sites que podem ter pesquisado realmente as origens do fenômeno, valendo-se, por exemplo, de telescópios. Algumas participantes, em especial Aparecida e Benedita, comentaram que nem tudo que está na internet é verdade, então elas e vários outros participantes começaram a falar sobre “MOMO”, que haviam visto na internet e que era alguém que sabia de

tudo quando perguntavam pelo celular. O educador Dexter explicou que pesquisou a origem, e que era uma escultura exposta em um museu de terror no Japão. Muitos/as participantes, principalmente meninas, foram contando experiências, inclusive com chamadas de vídeos de números desconhecidos que achavam ser a tal “MOMO”, mas que não aparecia imagem do outro lado, o que fazia com que eles/as cancelassem a chamada. Os educadores Cuco e Dexter alertaram sobre o perigo de tal história, assim como a internet ou o celular, ser utilizada por outras pessoas mal-intencionadas, ressaltando especialmente que nunca deveriam aceitar chamadas de vídeos de desconhecidos/as (C.O. Cuco: Importante notar que só as meninas contaram sobre receberem chamadas de vídeo da tal “MOMO”, por isso nossa preocupação, por parecer tratar-se claramente de tentativas de assédio) (DC VII - RF - US13).

Neste momento Ronaldo interrompeu comentando que achava que Rogério estava “aprontando alguma”, Cuco perguntou porque ele achava isso, Ronaldo descreveu ações que ele havia observado do educador e levantou a hipótese de ser um bolo para o lanche, o educador Cuco aproveitou novamente para exemplificar a observação de Ronaldo, suas hipóteses, como um tipo de pesquisa (DC VII - RF - US15).

Dexter, notando a presença de novas/os participantes (Bona, Bina, Benedita, Gonçalo e Gérson), sugeriu que fizessem rodada de apresentação de todos/as, dizendo, cada um, nome, idade e o que mais gosta de fazer (DC VIII - RI - US2).

Mediante a ansiedade pela atividade de integração, com muitas perguntas acerca de qual seria, o educador Rogério deu início à conversa sobre tal decisão, que deveria ser coletiva. O “polícia e ladrão”, já indicado como “atividade preferida” durante a rodada de apresentação, foi logo defendido por vários/as participantes e, após confirmação de consenso entre todas/os pelo educador Rogério, foi escolhida como atividade de integração (DC VIII - RI - US9).

A brincadeira de “polícia e ladrão” foi decidida em conjunto após um momento em que os/as participantes disseram como essa ocorria em cada bairro, perante alguns relatos de reprodução de atitudes violentas de policiais, o educador Cuco comentou que assim como as histórias nas leituras, as brincadeiras tinham a vantagem de poderem ser do jeito que quiséssemos e se não seriam melhores que as abordagens não fossem violentas, privilegiando o respeito. Foi acordado que para um/a policial prender um/a ladrão/a era preciso apenas encostar, e, para transportar a pessoa, bastava encostar no ombro. Se, por acaso, o/a pegador desencostasse a mão do ombro, o/a fugitivo/a tinha o direito de correr mais uma vez e escapar do/a policial (DC VIII - AI - US10).

Em seguida, o educador Rogério avaliou a quantidade de participantes para fazer a divisão dos times, essa que ocorreu de maneira espontânea de acordo com preferência sobre ser polícia ou ladrão. No entanto, após esse momento, o educador Xande percebeu que a equipe dos/as ladrões/as possuía mais meninas que meninos e o mesmo para a equipe dos policiais. Foi sugerido que duas meninas trocassem de equipe com dois meninos, porém houve uma resistência da parte delas em deixar o grupo, pois não queriam se separar entre si, as mais velhas acabaram acatando mediante insistência dos educadores (DC VIII - AI - US11).

Vale ressaltar que as participações de integrantes do VADL em roda são diretamente proporcionais à frequência destes/as no mesmo, visto que Aparecida, Baixinha, Milton, Pietro, Ronaldo e Tatagiba estão entre os/as que foram em quase todos, senão todos, encontros, como aponta a tabela de participantes. O que desvela processo educativo referente ao desenvolvimento da autonomia e participação perante constância das rodas, consonante, por sua vez, à construção da *dialogicidade*, perante o estabelecimento de vínculo a partir da confiança. Em movimento, inclusive, de auto-reflexão compartilhada, com a mediação dos/a educadores/a:

Ronaldo chamou a atenção de Minivamp que conversava, Ronaldo disse a ele “Robson! Vai sentar na outra cadeira porque fala demais e não respeita o amigo que está falando!”, Minivamp aparentou não gostar, mas parou de falar (DC II - RF - US27).

Milton também contou que caiu com a bicicleta e Ronaldo novamente posicionou-se à respeito, dizendo que o participante estava pedalando muito rápido e que ele foi alertá-lo para que andasse mais devagar, que quase havia atropelado um sócio do clube, tomando cuidado para chamar a este de senhor, posto que havia começado chamando-o de velhinho e corrigiu a si mesmo, preocupação que fora destacada pelo educador Cuco às/aos demais participantes. Cuco também perguntou para Ronaldo qual era seu papel na brincadeira da Bicicleta, o participante respondeu que era “guarda de trânsito”, também destacado pelo educador, com a função de fiscalizar quem estava correndo muito (DC II - RF - US 28).

Miguel parecia contrariado com a correção de sua atitude com a bicicleta, culpando o pneu ou o freio desta, então o educador tentou acalmá-lo, dizendo que era só para que ele tomasse mais cuidado e que se estiver com problemas com a bicicleta que chamasse um/a educador/a para auxiliá-lo e averiguar a bicicleta (DC II - RF - US29).

O educador Cuco ainda chamou a atenção de Tatagiba que conversava paralelamente, dizendo que ela reclama quando não a ouvem, então deveria ouvir as/os outras/os (DC II - RF - US31).

Logo no início, houve várias chamadas de atenção dirigidas à Ronaldo, por parte dos educadores, pois este chegara bastante agitado (**C.O. Cuco:** Talvez animado pela presença de um amigo de idade próxima à sua ao seu lado e uma nova participante de idade também semelhante) e ficava provocando outras pessoas e atrapalhando a roda com conversas paralelas. Depois de um tempo ele melhorou e começou a participar da roda, sendo até elogiado pelo educador Cuco por isso (DC III - RI - US5).

Tais interações geraram, por conseguinte, novas re-flexões e compreensões acerca da atuação dos/a educadores/a e também dos/as participantes, na construção desta práxis dialógica e da com-vivência respeitosa, com re-elaboração dos combinados e resoluções de

conflitos, tratando-os como provisórios, identificando *fatalismos* em *denúncias* (FREIRE, 2011a; 2011b) e tentando superá-los pelo *esperançar* em *anúncios* (FREIRE, 2011a), por meio da participação crítica e ativa no/pelo lazer (MARCELLINO, 1983; 2000). Com o trecho seguinte, exemplifico como a ausência das retomadas e perguntas quanto aos combinados “salta aos olhos” das/os participantes acostumadas/os com tal prática no VADL:

Em roda na lanchonete, os/as participantes da música foram encaminhados/as para o acompanhamento de Lilo enquanto os/as da bicicleta ficaram para que fossem retomadas as regras e combinados para a bicicleta, a educadora Maria puxou tal conversa, dizendo tudo o que não podia ser feito, sem esclarecer os motivos (DC IV - B - US14d).

C.O. Cuco: Devemos nos atentar à forma como fazemos e/ou retomamos combinados para que não deixem de sê-los, dizer só “não pode”, sem conversa, pergunta e/ou explicação, se afasta da dialogicidade pretendida pelo projeto (DC IV - B - US15).

Gerando um desconforto e/ou conflito que reverbera no próprio diálogo estabelecido, obstaculizando-o, mas ainda no intuito de buscar resoluções e/ou transformações, sempre provisórias e/ou em construção:

A roda final começou com Ronaldo levantando a mão primeiro e, ao ser chamado, já foi falando que “não manda recados, fala na cara mesmo” e contou, alterado, que da próxima vez era para seu amigo que estava ao seu lado, Gilson, atropelar as pessoas que a educadora Maria que ia ter que responder processo, porque esta tinha tirado a bicicleta de Gilson porque ele derrapou ao breicar para não atropelar passante. A educadora defendeu-se dizendo que não tinha sido só dessa vez e que já tinha conversado com Gilson. Mas este tinha falado ao educador, anteriormente, que não tinha sido ouvido pela educadora. Ela disse que outras pessoas tinham visto ele derrapando em outros momentos (DC IV - RF - US16).

Milton falou sobre canecada que recebeu de Lassie durante a “Pásqua”, mas o educador Cuco perguntou a ele e a ela se eles já não tinham conversado sobre isso, ao que ambos concordaram, Lassie disse que tinha sido sem querer e já tinha pedido desculpas (DC IV - RF - US18).

Nena falou que Pietro jogou água direto em seus olhos e Cuco lembrou-os que tinham combinado de não jogar água no rosto por isso mesmo, Pietro pediu desculpas e disse que foi sem querer também, o educador acrescentou que isso acontece em qualquer brincadeira mas que poderiam ter mais cuidado para evitar e se acontecer fazer o possível para explicar e amenizar a situação junto à pessoa (DC IV - RF - US19).

Em seguida, Jarbas contou que Ítalo tinha passado rápido por eles quase acertando-os e Ítalo falou o mesmo sobre Jarbas, um dizendo que o outro tinha provocado primeiro, o educador Cuco, então, comentou que não fazia muita diferença a disputa de quem começou, que não resolveria a situação, que se alguém, qualquer um dos dois por exemplo, fez algo que o outro não

gostou este teria que falar que não gostou e não fazer o mesmo, lembrando que também tinha sido acordado que não corressem tanto (DC IV - RF - US20).

Resoluções que, por sua vez, passam a ser problematizadas pelos próprios/as educadores/a, para vislumbrar possibilidades de torna-las mais coletivas e dialógicas, que esta sistematização, já realizada no VADL quantos aos diários de campo, explicita o *esperançar* e a *reflexibilidade interna* e da *polifonia* gerada na práxis dos/a educadores/a e nesta sistematização:

C.O. Cuco: Tenho tomado a frente nas resoluções de conflitos entre os/as participantes, ainda que na tentativa de dialogar sobre tais situações, creio que eu deveria trazer mais o grupo pra tais discussões, tornando-as mais abertas, coletivas e dialógicas, perante não só os/as envolvidos/as diretamente no conflito, posto que todos/as compartilhamos da vivência no projeto (DC IV - RF - US22).

Após a atividade de integração, o educador Lilo sugeriu nos reunirmos em roda para conversar sobre a queimada. Muitos/as dos/as participantes não quiseram ir para a roda, pois estavam eufóricos e apressados para a próxima atividade, o que fez com que o educador Lilo ficasse quieto durante essa roda, esperando para falar e para ouvir as crianças, pois elas não queriam ficar quietas para que ele pudesse falar. Após isso, o educador retomou alguns ocorridos na queimada para discussão e, a partir desta, propôs alguns combinados para as próximas atividades, enfatizando o respeito (DC V - AI - US3).

Baixinha argumentou que não adiantava falar com ele, pois ele repete todas as mesmas atitudes no dia seguinte. Rogério falou que o mais importante de tudo isso é aprender a ouvir o próximo pois a maioria dos problemas acontecem quando um não escuta o outro. Rogério perguntou também sugestões para melhorar isso, então ambas as partes disseram para não mexer com eles que fica tudo certo. Com esta resolução provisória e o acalmar dos ânimos, o educador Cuco entregou as frutas e o dia foi finalizado (DC V - RF - US7).

C.O. Rogério: Durante as discussões dos conflitos lembrei de deixar eles/as participarem das resoluções. Então, pedi para que eles/as sugerissem alternativas (DC V - RF - US6).

Mas, ainda que em esforço de privilegiar o próprio diálogo e a participação sem deixar de acompanhar o ritmo e movimentações das/os participantes, algumas tomadas de decisão, por parte de um ou mais educadores/a, fora do planejamento coletivo dos/a mesmo/a, sem algum ou devido diálogo prévio, gera desencontros e, conseqüentemente, desconfortos, aqui agravados pela sistematização requerida à pesquisa:

Em seguida, fomos para a brincadeira, que seria “Eu Nunca”, sugerida pelo Leto no encontro passado. Este, durante a roda inicial havia ido ao parquinho

buscar seu chinelo e demorado bastante, distraído, de forma que o educador Rogério foi chamá-lo. Ao chegar na roda ouviu falar da brincadeira e falou empolgado sobre ela. Lilo disse que estavam conversando coisas muito importantes e que ele havia deixado o grupo e que isto não era positivo (DC VI - RI - US11d). Júpiter e Ronaldo já fizeram brincadeiras e disseram: “Eu Nunca vou brincar dessa brincadeira”, antes mesmo de saber melhor como seria ela (DC VI - RI - US12).

Leto explicou a brincadeira, chamando mais três participantes ao meio do círculo. Explicou que era dividido em dois times, explicou sobre o campo e que um grupo falava uma letra e o outro tinha que “falar outra letra tipo ‘elefante’”. Algumas pessoas fizeram comentários sobre este erro, mas os educadores Rogério e Cuco pediram calma, que ele explicasse tudo e as outras pessoas só ouvissem, para depois tirarem as dúvidas (DC VI - RI - US13).

Os/as participantes estavam com bastante dificuldade em entender a brincadeira e Leto tentou explicar novamente, repetindo a confusão entre letras e palavras. As perguntas feitas a Leto não foram respondidas com clareza pelo mesmo. Lilo disse que achava que estava entendendo e foi até ele. Pediu a ajuda para simular uma situação. Lilo supôs algumas coisas na brincadeira e Leto interrompeu dizendo como era o jeito correto, mas confundindo as pessoas. Astrid e Lilo acharam que a brincadeira seria muito fácil pois pelo que entenderam um grupo deveria dizer uma letra e o outro grupo deveria dizer uma palavra que começasse com aquela letra (DC VI - RI - US14).

Lilo propôs que alterasse a brincadeira para que fosse mais difícil. Lilo ressaltou para Leto que prestasse atenção, pois ele estaria propondo algumas mudanças na brincadeira que Leto ensinou, para que ele aprovasse caso achasse que poderia ser legal. E às outras pessoas que prestassem atenção, pois era uma sugestão de como poderia ser feita a brincadeira a seguir (DC VI - RI - US15). Lilo perguntou para Leto se ele achava que este jeito de fazer a brincadeira seria legal e perguntou à turma. Quando toparam sugeriu o gramado, atrás das piscinas vazias (DC VI - RI - US16).

C.O. Lilo: Estava me sentindo bastante receoso de como seria a continuação do dia, pois até então a conversa, as decisões e argumentações haviam me desgastado bastante. Achei que deveríamos fazer algo divertido e por isso propus o “futebol maluco”, mas acabei decidindo isso sem conversar com os/as colegas educadores/as e participantes (DC VI - AI - US17).

Os educadores perguntaram sobre como tinha sido o “Eu Nunca” e disseram que foi confuso. Para Lilo, se a brincadeira fosse feita novamente outro dia, ele achava que poderia ser mais divertido, que poderiam mudar umas coisinhas, disse o educador (DC VI - RF - US20).

O educador Cuco foi conversar com Milton, que havia ficado bravo, saído da brincadeira e não quis ir para a roda. Milton [com feições tristes] disse que ficava nervoso e acabava fazendo essas coisas - chutar a menina - que não tinha como mudar, lá no bairro dele era assim, Cuco disse que tinham várias pessoas do mesmo bairro dele ali no projeto que não haviam feito “essas coisas” e que ele era novo ainda, poderia muito bem mudar, que todos podem mudar ou pelo menos tentar. O educador insistiu para que ele pelo menos ficasse próximo da roda, que já estaria fazendo algo para mudar.

Quando terminaram de conversar, o grupo estava reunido em roda ao lado da lanchonete e ambos, Cuco e Milton, ficaram em mureta bem próxima à roda (DC VI - RF - US21).

Cuco perguntou à Lilo se já era a roda final, posto o horário avançado, este disse que achava que seria, mas, quando o primeiro educador pegava o material para gravação da roda, ouviu Lilo propor que realizassem outra atividade, então, diante da proximidade do horário de término do projeto, Cuco se retirou. Lilo continuou, propondo que fizessem alguns jogos de roda, mas não teve êxito ao conduzir a escolha das atividades (DC VI - RF - US22d).

C.O. Lilo: À princípio a ideia era conversar sobre o jogo proposto por Leto, mas acabou virando a roda de conversa final. Penso que isso aconteceu pela mudança no planejamento, avançado da hora, quantidade de participantes e, especificamente, a presença de Ronaldo (que exige mais problematização, tempo e energia para mediar as conversas) (DC VI - RF - US23). **C.O. Lilo:** Acho que Cuco ficou chateado por não termos esperado ele para realizar a roda de conversa final, já que está realizando o mestrado e estava gravando tais conversas (DC VI - RF - US24).

Porém, mesmo tais desencontros, fazem parte do processo de aprendizagem da/na própria práxis e são contornados pela mesma *flexibilidade interna* que gera. Essa conexão entre prática e teoria, além da *corporeidade do exemplo*, gera e gerou compreensões acerca da construção do VADL e do perfil de seus/suas educadores/as, do que destaco o exercício da *paciência impaciente* (FREIRE, 2011a). Como no último encontro da *pesquisa*, em que todo o processo pelo qual o educador/pesquisador passou junto às/aos participantes foi revisado, revisitado e dialogado também em Roda de Conversa, o que justifica a apresentação de todos seus momentos, cronologicamente, ilustrando como a terceira etapa da sistematização, a reconstrução histórica do processo vivido culminou nesta reflexão de fundo - quarta etapa - e fora realizada na prática e em diálogo:

Primeiramente, o educador Rogério, que iniciava a roda de conversa, avisou que teria de sair às 16:30 horas para compromisso, em segundo, indicou que o educador Cuco tinha coisas importantes para falar. Este perguntou, então, quem se lembrava da pesquisa que estava fazendo no projeto. Alguns/mas participantes comentaram ser sobre as Rodas de Conversa (DC VIII - RF - US12).

O educador continuou, portanto, relatando sucintamente o que vinha sendo feito e seus objetivos, de compreender, melhorar e compartilhar a experiência das Rodas de Conversas no projeto, por meio da gravação de voz e vídeo de tais rodas - para transcrição das conversas com maior fidedignidade, especificando quem falou o quê - além do diário que sempre fora feito pelos/as educadores/as e o uso de nomes fictícios, “de mentirinha”, para que outros/as não soubessem quem era cada participante, mas este soubesse quando fosse ele/a mesmo/a (DC VIII - RF - US13).

O educador Cuco perguntou, então, principalmente aos/às novos/as participantes, se poderia começar a gravar esta roda também, que contaria e conversariam mais sobre pesquisas no projeto, a sua e as Rodas de Conversa, acrescentou que Ronaldo tinha feito a maioria das filmagens e, começaria a fazê-la hoje também. Houve algumas reclamações dos/as demais participantes, mas o próprio participante defendeu-se, dizendo que antes ninguém quis fazê-lo, o educador coadunou, dizendo que, além disso, ele já sabia como fazer, então seria mais rápido, e era o mais velho da turma e que vinha há mais tempo no projeto. Mais tarde, Ronaldo passaria a câmera à Alana, para que esta continuasse a filmagem (DC VIII - RF - US14).

Em prosseguimento, Cuco mostrou um pôster sobre o projeto, apresentado em congresso em 2015, com imagens de algumas das “vivências em atividades diversificadas de lazer” - destacando tratar-se do nome do projeto, que originava a sigla VADL (**C.O. Cuco:** Alguns/mas participantes se surpreenderam com o significado da sigla, demonstrando não conhecê-lo até então) - realizadas no projeto na época - ciclismo, Fútbol Callejero, capoeira e as Rodas de Conversa. Alguns/mas participantes, especialmente Ronaldo, identificaram alguns/mas educadores/as, como Deco e Abayomi, que atuavam no projeto com a atividade da Capoeira. Ronaldo lembrou também do educador Eiri (DC VIII - RF - US15).

Cuco disse que os/as educadores/as ainda tinham contato com eles/a, que também estava fazendo pesquisas, Abayomi com mulheres na Capoeira, Deco com Capoeira em Quilombo e Eiri com diferentes experiências pela região, estudando bastante. O educador continuou, dizendo que tais pesquisas podiam ser compartilhadas de diversas formas, pôsters, livros, revistas, vídeos, aproveitando para passar também 3 jornaizinhos de diferentes anos e temas, realizados no projeto junto às/aos participantes, como uma forma semelhante de pesquisar e compartilhar conhecimentos. O educador comentou que tinham níveis diferentes de profundidade nos temas, mas que guarda relações com a pesquisa na internet comentada por Aparecida em roda de dia anterior e com a observação cuidadosa realizada e narrada por Ronaldo em outra roda, para descobrir que teriam lanche diferente (DC VIII - RF - US16).

O educador Cuco acrescentou que na pesquisa do pôster, como na de Lilo com a música e na de muitos outros, eram utilizados os diários de campo, que faziam juntos todo dia, depois de cada encontro, para descrever o que havia sido feito e acontecido no dia, para, nesse processo, aprenderem e pensarem o que deu certo, o que deu errado, o que mais poderia ser feito, como melhorar e assim por diante. Mas que, muitas vezes, não se lembravam exatamente de alguma coisa que aconteceu ou de alguma fala, que poderiam ser importantes, por isso, então, a necessidade das gravações em alguns momentos (DC VIII - RF - US18).

O educador Cuco passou, por conseguinte, a mostrar alguns livros que havia trazido, lembrando sua fala em roda inicial, de que gostava de ler, mas que estes livros eram usados e estudados por ele e, provavelmente, por vários/as educadores/as, principalmente no projeto, para ajudá-los/as em suas práticas, a pensarem e repensarem suas ações, pensando no bem de todas/os participantes, como melhorar as relações, as atividades, as aprendizagens, etc. Mostrou, resumiu e passou na roda, para que os/as participantes os folheassem, os livros: “Roda e Registro” de Cecília Warschauer - sobre Rodas de Conversa em escola; “Educação como Prática de Liberdade” -

destacando a proposta dos círculos de cultura, semelhantes às Rodas de Conversa - “Pedagogia do Oprimido” – destacando o combate a preconceitos e desigualdades - e “Pedagogia da Autonomia” – destacando o sentido da palavra autonomia – todos de Paulo Freire, principal intelectual brasileiro da educação; Lazer e Humanização, destacando que o que fazíamos no projeto era pelo e para o Lazer, voltado à humanização; “Homem e Mulher – o mito da desigualdade” de Dulce Whitaker – destacando a origem das diferenças que achamos serem naturais entre homens e mulheres – emprestado à participante Baixinha, por seu posicionamento em algumas rodas anteriores em favor do feminismo e contra o machismo; além de dois livros de literatura, “O Amor nos Tempos de Cólera” de Gabriel García Márquez, autor mexicano muito reconhecido mundialmente, dizendo que seria emprestado ao educador Rogério, mas que este já havia ido embora, e “Um Amor Feliz”, de poesias, de Wislawa Szymborska, autora polonesa que também já ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, dizendo que era o que estava lendo nas horas vagas e para as crianças das escolas em que dava aula em Ibaté. Todos os livros foram sendo passados pela roda, alguns/mas participantes, inclusive, cobraram aqueles/as quando outros/as demoravam para passá-los (DC VIII - RF - US19).

Por fim, o educador Cuco disse que, entretanto, o estudo ou a leitura, sozinhos, não fazem ou mudam muita coisa ao redor, por isso gostaria que eles/as, os/as participantes, o ajudassem a pensar o que haviam aprendido, o que funcionava e o que não funcionava nas rodas. Marcelo comentou que às vezes as rodas demoravam muito, o educador perguntou o motivo e outros/as participantes, como Baixinha, disseram que muitas pessoas falavam juntos, tinham que parar para esperar que todos ouvissem alguém (DC VIII - RF - US20).

O educador Cuco também retomou conversa emergida na roda inicial, de que alguém havia dito que Tatagiba não é falante e calma em casa como no projeto, perguntando a ela se era assim mesmo e por que será que isso acontecia. A participante disse que no projeto as pessoas são calmas aí ela tenta ser também, que, em casa, fala menos, principalmente com seu pai, de quem tem um pouco de medo. O educador aproveita para lembrar de ex-participante do projeto, que veio realizar trabalho de sua escola sobre direitos humanos no mês anterior, que havia contado para os/as educadores/as depois, durante a realização do diário, que as Rodas de Conversa no projeto tinham sido muito importantes pra ela, porque ela falava muito pouco com as pessoas, mesmo em casa, e que no projeto, nas Rodas de Conversa e no futebol callejero, que foi se soltando e se posicionando, falando mais e melhor (DC VIII - RF - US23).

Os educadores, Dexter e Xande, também foram chamados por Cuco a comentar, Dexter disse que conheceu aulas com rodas e seus objetivos com Eiri, quando este foi seu professor na universidade, que nunca tinha visto e havia gostado bastante, continuando depois tal prática no projeto (DC VIII - RF - US24).

O educador Rogério, então, falou sobre o lanche, que a entrega das frutas seria diferente hoje, ao que Ronaldo logo lembrou de sua sugestão de entregar as frutas para o pessoal da van só na chegada aos bairros, posto que vira o motorista reclamar da sujeira causada pelos/as que comeram na van, como já era orientado que não fosse feito. Rogério coadunou à fala do

participante, perguntando se poderia ser assim e ninguém se contrapôs, sendo assim feito (DC VIII - RF - US28).

Ao final da roda, o participante Jeferson veio pedir para Cuco para levar emprestado o livro “Roda e Registro”, mas o educador comentou estar usando-o em sua pesquisa, assim como os demais, mas que o projeto possuía uma biblioteca que deveria ser reativada em breve e ele poderia pegar mais livros, de qualquer forma, o educador tentaria trazer algum para ele nas próximas semanas (DC VIII - RF - US29).

C.O. Dexter: Achei interessante a conversa do educador Cuco a respeito das Rodas de Conversa e sobre os livros estudados, dentre outros livros, mas não percebi o mesmo interesse de todos/as os/as participantes, pois, muitos ficaram com conversas paralelas ou não estavam focados no que o educador estava falando. O que aparentemente prestou mais atenção foi o participante Jeferson (DC VIII - RF - US30).

C.O. Cuco: Apesar de alguma dispersão perante as falas sobre os livros, enquanto alguns estavam sendo passados pela roda, notei ter despertado bastante interesse de boa parte dos/as participantes, inclusive os/as mais novos/as, todos os livros foram bastante manuseados e geraram comentários paralelos entre os/as participantes. Penso que talvez possa ter sido feita uma aproximação e/ou associação entre prática e teoria, com a demonstração de que para estar e atuar no projeto, educadores e educadoras estudam bastante e o projeto também contribui para suas formações como tais (DC VIII - RF - US31).

Por fim, Cuco agradeceu a todos/as pela participação e conversa, lembrou-os da importância dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, entregues por ele às/aos novas/os participantes, para que quem ainda não havia trazido que trouxessem no próximo encontro (DC VIII - RF - US27).

Cuco perguntou o que era feito para que todos ouvissem, o que o educador Lilo fazia, por exemplo, Baixinha disse que Lilo parava em silêncio até que todos/as parassem. Cuco perguntou se era assim em outros lugares, disseram que não, que outras pessoas e professores/as gritavam (DC VIII - RF - US21).

O mesmo educador perguntou, então, o que fariam se chegasse um educador no projeto que começasse a gritar mais, Baixinha disse que poderiam ser duas coisas, ou ele teria perdido o controle ou não sabia como funcionava o projeto, perguntada por Cuco, ainda, sobre o que faria, ela disse que ficaria quieta, porque sabe que pra pessoa entrar no projeto ela não deve ser assim ou agir assim normalmente, seria uma pessoa boa, senão não entraria no projeto. Os educadores disseram ter gostado da fala da participante e Cuco acrescentou que faziam reuniões toda semana para compartilhar e manter essa forma de se relacionar com todos/as, inclusive, com o uso de alguns dos livros citados, que traziam essa proposta e quem entrava também era orientado/a nesse sentido (DC VIII - RF - US22).

Com o que, finalizo esta segunda categoria, a qual desvela, a partir desses trechos, processos educativos relativos à *co-laboração*, pela participação democrática, visibilizada pela avaliação, auto-avaliação, reflexão, planejamento e replanejamento constantes e coletivos

das atividades do VADL, bem como desta pesquisa, por educadores/a e participantes. Seja pelo compartilhamento da apresentação de participantes, da escolha e organização das atividades de integração e elaboração e re-elaboração de combinados para o melhor ouvir e melhores relações, explicitando-se ainda a relevância da relação inter-etária. Com o desenvolvimento de protagonismo e autonomia por parte das/os participantes, além da criticidade em suas apreensões, em movimento de coerência à *dialogicidade* pretendida como modo de ser no mundo com Outrem.

5. Ponto de chegada

Quanto tempo duram as obras?

[...]
 Convidando ao trabalho
 Retribuindo a participação
 Sua existência dura tanto quanto
 Convidam e retribuem

As úteis
 Requerem gente
 [...]

(BRECHT, 2012, p. 85-86)

Este trabalho, amplia compreensões acerca do papel das Rodas de Conversa, como sistematização em si, a partir de seu registro contínuo, com a produção de uma flexibilidade interna que contribui para sua consecução como práxis dialógica libertadora. Prática aberta à associação contínua de realidades no sentido da construção coletiva de novos entendimentos e conhecimentos, como interconhecimentos, perante a diversidade, em exercício de alteridade, compondo o ponto de chegada da sistematização a que se refere Oscar Jara-Holiday (2006), dando novo *status* à prática, como *lócus* de conhecimentos e produção teórica, como defendido por Mejía (2007)

Desvelamos, portanto, processos educativos, decorrentes desta prática social, relativos à autonomia e cooperação desenvolvidas, visibilizando as ações dialogadas e dialógicas de educadores/as e, por conseguinte, de participantes. Ações estas a serem comunicadas para novas interpretações e replicações em outros espaços - especialmente escolas, famílias e lazer, posto que estes, inclusive, emergiram das/nas próprias Rodas de Conversa e criam sentido à qualquer prática, por meio de sua associação ao cotidiano, à existência - e como incentivo a novas e outras pesquisas nesse sentido.

Foram desvelados processos educativos, primeiramente, quanto à categoria A) “Qual a cor da pele de Deus?”, diante da abertura às novidades, como relação dialógica e intercultural perante a totalidade e a exterioridade, situando-as dentre espaços não-escolares e escolares, em prol da construção orgânica da unidade na diversidade, alteridade e superação de preconceitos, como Ecologia de Saberes. As Rodas de Conversa analisadas diferem do artigo de Juliana Sampaio et al. (2014). Naquele trabalho tratava-se de uma intervenção e não uma prática já estabelecida e contínua como realizamos no VADL, onde buscamos garantir um espaço para tal, bem como por abertura à emergência espontânea de qualquer temática, que por si só já se opõe à repetição de narrativas (outra dificuldade apontada por Sampaio et al., 2014). As Rodas de Conversas aqui analisadas caminham no sentido do terceiro perfil de rodas, como pretendido, destacado por Sampaio et al. (2014), com produção de sentido e conflito entre possibilidades e condicionantes, criticidade e problematização das experiências, aqui mais variadas.

Destaco, ainda, a importância da frequência e da continuidade, bem como as implicações, vantagens e desvantagens, da fluibilidade desta, em vistas daquelas mesmas alteridade e *dialogicidade*. Indico também a relevância do exercício e estímulo constante da curiosidade epistemológica, por meio de uma pedagogia da pergunta, perante a tensão entre as imposições e emersões de temáticas, conhecimentos e saberes, envolvendo também diferentes plataformas e leituras, igualmente como estímulo à diversidade de apreensões da realidade, bem como realidades e visões de mundo; construindo um equilíbrio entre autoridade e liberdade que distancie-se de seus exageros, autoritarismo e licenciosidade, dirigismo e espontaneísmo, como aprendizagens em/da prática social da roda de conversa.

Ao que acrescento, também, que seria interessante e importante para a práxis e formação em educação, portanto, que futuramente tentemos explicitar e apresentar também a reflexão e/ou as justificativas do/a educador/a para sua opção, por acompanhar o movimento dos/as participantes/estudantes ou insistir em proposições, tanto quanto ao cotidiano ou conteúdo como quanto à retomada de diálogos e temas de outros encontros, seja em diário de campo, seja em reuniões, seja em formações, em quaisquer espaços. Para que na construção de nossa atuação educativa e, especificamente, da mediação de Rodas de Conversa, possamos nos valer de reflexões como essa: “**C.O. Cuco:** [...] Mas, os principais participantes desse ocorrido não estavam presentes hoje e, com a retomada e o interesse por Moçambique, eu preferi não reforçar essa outra lembrança em prol do andamento autônomo da roda (DC II - RI - US11).

Diante da categoria B) “A beleza dos combinados é que não personificam”, as aprendizagens remontam não só em relação às Rodas de Conversa, como também, de maneira mais explícita, à sua sistematização, de experiências, nesta pesquisa, e à *dialogicidade* que a perpassa e perpassou. Portanto, foram desvelados processos educativos relativos às emersões e ao tratamento de conflitos e tensões, inerentes ao diálogo, que não os invisibilizam, pelo contrário, busca identificá-los coletivamente. Nesse sentido, a discussão para a compreensão e/ou resolução de cada conflito e tensão, trouxe à tona as contradições ante o fatalismo e o esperar e o *inérito-viável*, de Freire, como atitude de cada um diante do mundo e de Outrem, como demonstração e criação de outras e/ou novas possibilidades, constante vir-a-ser, o qual se amplia e ampliou mediante a busca pela *co-laboração* nas Rodas de Conversa e na pesquisa que a tematizou, em formas de gerar autonomia e participação de todas e todos em seus processos. Seja em reflexão, em escolhas, especialmente na construção dos combinados, que abarcassem os diversos interesses, em diálogo, que prescindiam da abertura, confiança e fé em Outrem, construída paulatina e continuamente nas Rodas de Conversa.

Este trabalho permitiu, assim, o esclarecimento e estabelecimento das relações e adequações da prática social e da sistematização, perante as diferentes linguagens e estratégias que exigiam, bem como o exercício da Práxis e planejamento em/para tal. Já como educadores/as-participantes-pesquisadores/as, na participação nos diários de campo, gravações e relatorias, em avaliação e autoavaliação contínua e coletiva; das práticas e ações, buscando a coerência com os postulados do VADL e da Sistematização de Experiências. Identificando a consonância de nossas Rodas de Conversa com seus outros referenciais específicos, em especial com a tríade dos Círculos de Cultura de Paulo Freire, *investigação temática-tematização-problematização*, e sua *dialogicidade*.

Por fim, esta dissertação também servirá como base para retorno ao projeto para visibilizar os processos que permeiam as Rodas de Conversa do/no VADL e a Sistematização realizada, além de nova participação e/ou reavaliação coletiva desta última, como um processo a ser tornado constante, regular e cada vez mais compartilhado junto à educadores/as e participantes. Como um dos meios de comunicação da experiência, outros dos requisitos da Sistematização de Experiências, será proposta a elaboração de “jornalzinho” - atividade já desenvolvida junto às/aos participantes do VADL - acerca das nossas Rodas de Conversa neste projeto de extensão de lazer, visibilizando os processos educativos aqui desvelados, a serem divulgados em outros espaços educativos e de lazer. Outro meio de comunicação será o acadêmico, na elaboração de artigos científicos - preliminarmente referentes à projetos de extensão, à revisão de literatura de Rodas de Conversa e à Educação Popular e Sistematização

(embasado em Alfonso Torres Carrillo, Elza Falkembach, Oscar Jara-Holiday e Marco Raul Mejía) - e na participação em seminários e congressos. Por último, no meio escolar, nos Horários de Trabalho Pedagógico e Coletivo dos quais participo, intercaladamente, junto a pedagogas/os e à educadores/as físicos/as da Rede Municipal de Ibaté, com possibilidade de abertura para outras redes e etapas de ensino, afinal “Como pode a escola participar dos processos educativos que fazem parte da vida das pessoas, estejam elas onde estiverem, no intercâmbio umas com as outras?”. As Rodas de Conversa são um dos caminhos, posto que “é preciso que consideremos as crianças, os jovens e outros/as que julgamos menos experientes do que professores/as e outros/as educadores/as como incapazes de fazer a leitura de mundo, isto é, de fatos e atos que observam e vivenciam” (OLIVEIRA et al. 2014a, p. 38).

Enfim, as Rodas de Conversa que refletiram na postura dialógica de educadores/as observada pelos/as próprios/as participantes - com destaque para a *paciência impaciente* exigida e aqui reconhecida como habilidade relacional - na tensão indivíduo-grupo, que, afinal, reflete a sociedade, refletem em minha postura de atuação docente e de vida e fazem valer a pena todo e qualquer trabalho com gente, nos (des)caminhos que se tornam outros caminhos mais enraizados nas pessoas em ação. Ainda que sejam muitas vezes sentidas as dificuldades e a angústia em conseguir aliar o engajamento teórico e o prático, pela *rigoriedade metódica* (FREIRE, 2011b; MEJÍA, 2007), necessária a ambos, associada à fruição do lazer (junto à educadores/a e participantes, como também junto às crianças e adolescentes, como professor) que faz parecer que não conseguimos “mergulhar” em nenhuma das duas, estarmos juntos, conseguirmos sorrir juntos, mesmo que não sempre, e saber que esses mesmos sorrisos são nosso objetivo de trabalho e de vida comum é viver de/em verdade, com sentido, é, para mim, *ser-mais*.

Tem aqueles que

Tem aqueles que executam a vida de modo eficaz
Põem ordem em si mesmos e ao seu redor
Têm resposta correta e jeito para tudo.

Adivinham logo quem a quem, quem com quem,
com que objetivo, por onde.

Batem o carimbo nas verdades únicas
colocam no triturador os fatos desnecessários,
e as pessoas desconhecidas
em fichários de antemão destinados a elas.

Pensam só o quanto vale a pena,
nem um instante a mais,
pois detrás desse instante espreita a dúvida.

E quando recebem dispensa da existência,
deixam o posto
pela porta indicada.

Às vezes os invejo
- por sorte isso passa.

(SZYMBORSKA, Wislawa, 2016, p. 304)

Referências

- ALEIXO, Ricardo. **Pesado demais para a ventania**: antologia poética. São Paulo: Todavia, 2018.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAÚJO, Janice D. de A. B. **Tia, deixa eu falar!**: os sentidos atribuídos por crianças da pré-escola à Roda de Conversa em um centro de Educação Infantil do município de Fortaleza. 2017. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- ARAÚJO-OLIVEIRA, Sonia Stella. Exterioridade: o outro como critério. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez de; SOUSA, Fabiana R. (org.). **Processos Educativos em Práticas Sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 47-112.
- BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Interações e intercessões em Rodas de Conversa: espaços de formação inicial docente. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 222-238, jan./abr. 2018a.
- BEDIN, Everton; DEL PINO, José Claudio. Situação de Estudo como artefato para a qualificação metodológica na formação inicial de professores de química: um caso específico das Rodas de Conversa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 293-309, maio/jun. 2018b.
- BELMONTE, Maurício M. **Vivências em atividades diversificadas de lazer**: processos educativos decorrentes de uma práxis dialógica em construção. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - UFSCar) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014.
- BELMONTE, Maurício M.; TAFURI, Diogo M. Epistemologias do sul: pesquisa participante e Sistematização de Experiências enquanto metodologias científicas de investigação no campo da educação. In: COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN MOTRICIDAD HUMANA: ETNOMOTRICIDAD DEL SUR, 6., 2015, Valdivia, Chile. **Anales...** São Carlos: SPQMH, 2015, p.70-80.
- BERTOLDO, Tássia A. T. **Roda de conversa como estratégia promotora de capacidades de pensamento crítico**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.
- BERTOLINI, Débora B. **Sexualidade e adolescência**: Rodas de Conversa e vivências em uma escola de ensino fundamental. 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Sexual) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.
- BERTONCELI, Marcia. **A roda de conversa na educação infantil**: análise de seus aspectos formativos com crianças de três a cinco anos. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2016.

BICUDO, Maria A. V.; ESPÓSITO, Vitória H. C. **Pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: UNIMEP, 1997.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Notas de campo. In: BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BOSI, Ecléa. Sugestões para um jovem pesquisador. In: BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios. São Paulo: Ateliê, 2003, p. 59-67.

BRANDÃO, Carlos R. Perguntas, pesquisas. Para quem? Para quê? In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014, , p. 11-27.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. São Paulo: Editora 34, 2012.

CAMPOS, Maria F. de A. **Concepção da sexualidade de estudantes surdos usuários de Libras em uma escola**. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015.

DUSSEL, Enrique. Superação da ontologia dialética. A filosofia da libertação latino-americana. In: DUSSEL, Enrique. **Método para uma filosofia da libertação**. Edições Loyola: São Paulo, 1986. p. 189-213.

DUSSEL, Enrique. Cultura imperial, cultura ilustrada e libertação da cultura popular. In: DUSSEL, Enrique. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libetação**. São Paulo: Paulinas, 1997. p. 121-147.

DUSSEL, Enrique. **Arquitectónica de la ética de la liberación**. Guadalajara, 1998a.

DUSSEL, Enrique. Autopercepción intelectual de un proceso histórico. **Anthropos**. Barcelona: Projecto A. Ediciones, n. 180, p.13-36, set/out. 1998b.

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular/Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, 2007.

DUSSEL, Enrique. Meditações anticartesianas sobre a origem do antidiscurso filosófico da modernidade. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.

DUSSEL, Enrique. Os Grundrisse e a questão da dependência. In: DUSSEL, Enrique. **A produção teórica de Marx**: um comentário aos Grundrisse. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 351-389.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan/abr. 2016.

FÁBIS, Lúcio de C. **As Rodas de Conversa no projeto de extensão “Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer”**: processos educativos decorrentes. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

FASOLO, Liege B. **Escuta e experiência nas Rodas de Conversa com professores no contexto da inclusão**: da "rua de mão única" às "passagens". 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Psicanálise: clínica e cultura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FIORI, Ernani M. Educação libertadora. In: FIORI, Ernani M. **Textos escolhidos**, v. II. Educação e Política. Porto Alegre: L&PM, 1991, p. 83-95.

FIORI, Ernani M. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **II Caderno de educação popular em saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p.55-72.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

GEHLEN, Simoni T.; AUTH, Milton A.; AULER, Décio; PANSERA-DE-ARAÚJO, Maria Cristina; MALDANER, Otavio Aloisio. Freire e Vigotski no contexto da Educação em Ciências: aproximações e distanciamentos. **Rev. Ensaio**, Belo Horizonte, v.10, n.02, p.279-298, jul/dez. 2008.

GOMES, Christianne Luce. Lazer: necessidade humana e dimensão da cultura. **Revista Brasileira de Estudos do Lazer**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 3-20, jan./abr. 2014.

GOMES, Christianne Luce. Estudos do Lazer e geopolítica do conhecimento. **Revista Licere**. Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 1-25, set. 2011.

GOMES, Ana Maria R.; FARIA, Eliene L. **Lazer e diversidade cultural**. Brasília: SESI/DN, 2005.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Lazer e trabalho: a perspectiva dos líderes das centrais sindicais do Brasil e de Portugal em tempos de globalização. In: GONÇALVES JUNIOR, L. (org.). **Interfaces do lazer**: educação, trabalho e urbanização. São Paulo: Casa do Novo Autor, 2008, p.54-108.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Dialogando sobre a capoeira: possibilidades de intervenção a partir da motricidade humana. **Motriz**. Rio Claro: v.15, nº 3, p.700-707, jul./set. 2009.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Editais de atividades de extensão** - vivências em atividades diversificadas de lazer. São Carlos: ProEx/UFSCar, 2013.

GONÇALVES JUNIOR, Luiz. **Edital de atividades de extensão** – projeto de educação ambiental e lazer consciente (PEDAL-Consciente). São Carlos: ProEx/UFSCar, 2014.

JARA-HOLIDAY, Oscar. **Para sistematizar experiências**. 2. ed. Brasília: MMA, 2006.

LEMOS, Fábio R. M. **Entre o ócio e o negócio**: possibilidades de desenvolvimento da motricidade escolar. 2013. 198f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

MARCELLINO, Néelson C. **Lazer e educação**. Campinas: Papirus, 2000.

MARCELLINO, Néelson C. **Lazer e humanização**. Campinas: Papirus, 1983.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria A. V. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes/EDUC, 1989.

MATURANA, Humberto. **Da biologia e psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998a.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998b.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MEJÍA, Marco Raúl J. La sistematización como proceso investigativo. O la búsqueda de la episteme de las prácticas. **Revista Internacional Magisterio**, Bogotá, n. 33, jun/jul. 2007.

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999.

NASCIMENTO, Ludmila A. **Promoção da autoeficácia materna na prevenção da diarreia infantil - efeitos de uma intervenção combinada**: vídeo educativo e roda de conversa. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

OLIVEIRA, Glenda M. de. **No descomeço era o verbo**: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil. 2015. 118 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

OLIVEIRA, Eduardo G. de. **O pensar bem na educação infantil**. 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz G., GONÇALVES JUNIOR, Luiz, MONTRONE, Aida V. G.; JOLY, Ilza Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014a. p. 29-46.

OLIVEIRA, Maria Waldenez.; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas V. C.; SOUSA, Fabiana R.; VASCONCELOS, Valéria O. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana R. (Org.). **Processos educativos em práticas sociais**: pesquisas em educação. São Carlos: EdUFSCar, 2014b. p. 113-141.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 84-130.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Cosa Nostra Fonográfica, 1997. 1 CD.

RAPPA, O. **Lado A Lado B**. Nova Iorque: wea, 1999. 1 CD.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney C.; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de S. Limites e potencialidades das Rodas de Conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface**, Botucatu, v. 18, supl. 2, p. 1299-1312, 2014.

SANTOS, Boaventura de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de S.; MENESES, Maria P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009, p. 9-20.

SÉRGIO, Manuel. A racionalidade epistémica na educação física do século XX. In: SÉRGIO, Manuel et al. **O sentido e a acção**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999, p.11-30.

SILVA, Adriana A. R. da. **A participação das crianças na roda de conversa**: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na educação infantil. 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz G. **O mapa das referências teóricas**. Texto para uso interno do Núcleo de Estudos Afro-brasileiro - NEAB - UFSCar, 2009 (cópia, não publicado).

SILVA, Petronilha Beatriz G.; BERNARDES, Nara M. G. Roda de conversas: excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre, v. 61, n. 1, jan.-abr., p.53-92, 2007.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Um amor feliz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

TAFURI, Diogo. **A experiência educativa da gestão de um banco comunitário na periferia de São Carlos**. 2014. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2014.

TAFURI, Diogo; GONÇALVES JUNIOR, Luiz. Fundamentos teórico-conceituais da pesquisa em práticas sociais e processos educativos. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 21, n. 1, p. 40-49, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

Anexo

Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Rodas de Conversa no Projeto "Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer": Sistematização de Experiências

Pesquisador: Lúcio de Castro Fábis

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83437318.5.0000.5504

Instituição Proponente: CECH - Centro de Educação e Ciências Humanas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.634.261

Apresentação do Projeto:

O estudo intitulado "RODAS DE CONVERSA NO PROJETO "VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER": SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS" pretende valorizar conhecimentos e culturas socialmente marginalizadas, o reconhecimento de si, bem como de Outrem e do contexto, em construção/produção de espaços de sobrevivência, resistência, educação, dentre outros. Visando maior coerência e efetividade em/entre as teorias e as ações que embasam, constituem e permeiam as Rodas de Conversa realizadas no VADL, procurar-se-á dar conta dessas relações e interpretações coletivas, como se propõe a Sistematização de Experiências elaborada por Jara-Holiday (2006).

Objetivo da Pesquisa:

O projeto de pesquisa tem como objetivo central identificar, descrever e compreender os processos educativos que emergem das Rodas de Conversa no contexto do projeto de extensão VADL.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios são apresentados, bem como as ações para reduzir ou eliminar os riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os termos são apresentados e contem todas as informações relevantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

-A folha de rosto confere com o título do projeto de pesquisa e apresenta a assinatura do pesquisador responsável e do responsável pela instituição conforme a resolução 466/12 do CNS/MS.

- Foram anexados os seguintes documentos obrigatórios: folha de rosto assinada, TCLE, TALE, projeto de pesquisa e Informações básicas.

Recomendações:

Sem novas recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

- Trata-se de uma pesquisa com relevância científica e social e respeita os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS 466/2012 e suas complementares.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1051303.pdf	07/04/2018 17:00:39		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_platbr_lucio.pdf	07/04/2018 17:00:12	Lúcio de Castro Fábis	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tale_platbr_lucio.pdf	07/04/2018 16:59:51	Lúcio de Castro Fábis	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_mestrado_lucio.pdf	22/01/2018 15:01:01	Lúcio de Castro Fábis	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_platbr_lucio.pdf	22/01/2018 14:58:07	Lúcio de Castro Fábis	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

**Assinado por:
Priscilla Hortense
(Coordenador)**

Apêndices

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@ufscar.br



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pessoa pela qual você é responsável _____ está sendo convidada para participar da pesquisa de doutorado cujo o título provisório é: **"RODAS DE CONVERSA NO PROJETO 'VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER': SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS"**. A qualquer momento antes da conclusão desta pesquisa você poderá retirar este consentimento e sua recusa não trará prejuízo a você ou pessoa pela qual é responsável, seja em relação ao pesquisador ou a instituição da qual este participa. O objetivo principal desta pesquisa é **identificar, descrever e compreender os processos educativos que emergem das/nas Rodas de Conversa no contexto do projeto de extensão Vivências e Atividades Diversificadas de Lazer (VADL)**. Pretende, também, contribuir para a construção e reconstrução teórico-prática, coletivamente, destas Rodas de Conversa, apre(e)ndendo o valor formativo, educativo e social, bem como especificidades desta experiência e de sua sistematização, a serem adaptados ou refletidos noutros espaços e contextos. A participação da pessoa pela qual é responsável se deu pois ela já é participante das atividades do projeto VADL, no qual são realizadas Rodas de Conversa em todos os encontros. Sua contribuição neste estudo consistirá em autorizar o pesquisador a realizar entrevistas gravadas, registro de observações em diários de campo e registros audiovisuais (fotografia/filmagem) referentes à participação direta ou indireta nestas Rodas do projeto VADL, para uso exclusivamente acadêmico. Há o risco de que as pessoas colaboradoras desta pesquisa sintam-se incomodadas em expor suas opiniões, ficando desconfortáveis ou constrangidas e, caso isso ocorra, pedimos autorização para contato posterior, para que sejam verificados os possíveis danos causados, bem como procedimentos para novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, conforme necessidade, em vistas do bem-estar de toda gente participante. Para minimizar os riscos, o pesquisador se compromete em respeitá-las caso não queiram realizar diálogos e/ou registros em dado momento e/ou participar da(s) Roda(s) de Conversa. Poderá haver benefícios com a sua participação no sentido de reflexão e aperfeiçoamento das ações do projeto VADL, principalmente no que diz respeito às Rodas de Conversa, bem como estímulo a outros projetos relacionados a educação comprometidos com o diálogo e a comunidade na qual se inserem. Salientamos que o nome da pessoa pela qual você é responsável será alterado, garantindo sigilo. Esta pesquisa não prevê qualquer gasto às/aos participantes, porém, se isso ocorrer, ela/ele será ressarcida/o pelo pesquisador. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados documentais e o correio eletrônico do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e/ou a pesquisa, agora ou a qualquer momento.

Lúcio de Castro Fábis

Estudante de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
RG: 34.694.318-8 email: luciosfabis@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de quem sou responsável na pesquisa e concordo com sua participação na mesma.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos, ____ / ____ / ____ .

Nome e assinatura do/a responsável pelo participante da pesquisa

RG: _____ CPF: _____ Tel.: _____

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
Tel/Fax: (0xx16) 3351-8356
CEP 13.565-905 – São Carlos - SP – Brasil
e-mail: secppge@power.ufscar.br



Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

Olá, você está sendo convidado/a para participar da pesquisa chamada “**RODAS DE CONVERSA NO PROJETO ‘VIVÊNCIAS EM ATIVIDADES DIVERSIFICADAS DE LAZER’: SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS**”. Eu estudo na Universidade Federal de São Carlos e escolhi o projeto Vivências em Atividades Diversificadas de Lazer (VADL) para buscar compreender algumas questões sobre a realização de Rodas de Conversa. Para isso vamos coletar registro de observações do grupo durante as rodas das quais fazemos parte. Não há previsão de qualquer gasto como participante, porém, caso haja, será ressarcido pelo pesquisador.

Assim, depois de cada encontro do projeto eu vou escrever um diário sobre o que eu vi ou ouvi, ou sobre o que conversamos, situações que achei interessante e que podem me ajudar a entender melhor sobre **o que, porque e como** aprendemos e ensinamos durante as Rodas de Conversa e como estas coisas podem nos ajudar ou atrapalhar nas atividades de lazer e no próprio diálogo. Além de participar do projeto, gostaria de gravar com áudio/vídeo algumas conversas nossas, para não esquecer de tudo que a gente falou.

Eu estou fazendo esta pesquisa porque eu acredito que tenho muito a aprender com o jeito que fazemos, aprendemos e ensinamos as/nas Rodas de Conversa e espero que com isso, pessoas possam ler o meu trabalho e aprender sobre isso também, além de fazê-las em outros lugares. É importante dizer que o seu nome real não vai estar no trabalho. Vocês irão escolher um nome fictício (“de mentirinha”) e me dizer.

Durante as atividades, pode ser que você se sinta constrangido/a e, com o registro das conversas em áudio/vídeo ou o registro das atividades em fotos, mas todos os cuidados serão tomados para evitar que isso aconteça, tais como solicitação prévia de autorização aos/às participantes e retirada de imagens e/ou declarações caso seja da vontade de vocês e/ou de outros/as colaboradores/as da pesquisa, de qualquer forma, caso necessite, pedimos autorização para contato posterior, para que sejam verificados possíveis danos causados, bem como procedimentos para novas orientações e encaminhamentos a profissionais especialistas e serviços disponíveis, em vistas do bem-estar de toda gente participante.

Se você não quiser participar da pesquisa ou de alguma parte dela, não tem problema nenhum! É só me avisar. Meus dados vão estar no final desta página e qualquer dúvida que você tiver, pode me escrever ou falar.

Assinatura do pesquisador
Lúcio de Castro Fábis
Estudante de Mestrado do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSCar
RG: 34.694.318-8 email: luciosfabis@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, concordo em participar dela.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

São Carlos - SP, ____ / ____ / ____ .

Nome do/a colaborador/a da pesquisa:

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)

Nome do Responsável Legal: _____.

(RG: _____ / CPF: _____ / Tel.: _____)