

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Roda de conversa na educação não formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças

**AUTORA: Mara Rita Oriolo de Almeida
ORIENTADORA: Olga Rodrigues de Moraes von Simson**

Dissertação de Mestrado apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

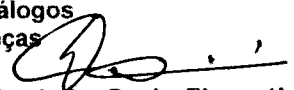
Campinas, 2011.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

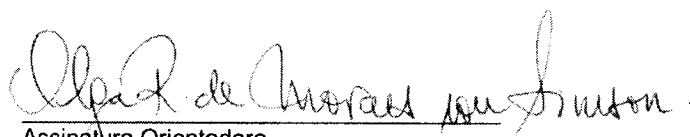
Título roda de conversa na educação não-formal: conflitos e diálogos
em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças

Autora: Mara Rita Oriolo de Almeida
Orientadora: Olga Rodrigues de Moraes von Simson

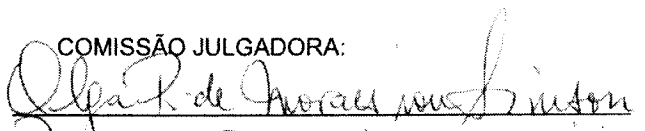

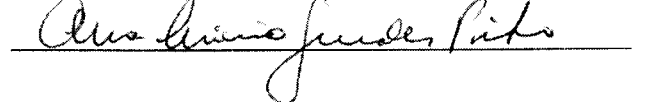

Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matricula: 21562-0

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado
defendida por Mara Rita Oriolo de Almeida e aprovada pela Comissão
Julgadora.

Data: 24/02/2011


Assinatura Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Ano 2011

Unidade FE
T/UNICAMP

Cutter AL64a

V. Ed

Tombo BC 95881

Proc. 16-100-12

C D

Preço R\$ 11,40

Data 14/06/12

Cód. tit. 857408

857408

© by Mara Rita Oriolo de Almeida, 2011.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

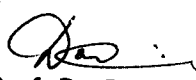
Almeida, Mara Rita Oriolo de
AL64r Roda de conversa na educação não-formal: conflitos e diálogos em busca do encontro para a convivência e o respeito às diferenças / Mara Rita Oriolo de Almeida. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientadora: Olga Rodrigues de Moraes von Simson.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação não-formal. 2. Diálogo. 3. História oral. 4. Contar histórias. I. Simson, Olga Rodrigues de Moraes Von. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. III. Título.

11-077/BFE

Título em inglês: Conversation circles in non-formal education: conflict and dialogues in search of meeting for the coexistence and respect for differences
Keywords: Non-formal education; Dialogue; Oral History; Storytelling
Área de concentração: Ciências Sociais na Educação
Titulação: Mestre em Educação
Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Olga Rodrigues de Moraes von Simson (Orientadora)
Prof^a. Dr^a. Ana Lúcia Guedes Pinto
Prof^a. **Renata Sieiro Fernandes**
Data da defesa: 24/02/2011
Programa de pós-graduação: Educação
e-mail: renata.sieiro@unicamp.br


Prof. Dr. Dario Fiorentini
Coordenador do Programa de Pós-Graduação
Faculdade de Educação - Unicamp
Matricula: 21552-0

BR 12108

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos que acreditam numa educação ampla e permanente que busque a emancipação do homem e a transformação constante do mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente às crianças, sujeitos que devem ser respeitados em sua própria cultura e visão de mundo e que durante a trajetória desta pesquisa me ensinaram a alegria nos momentos do brincar e do conhecer. Cada criação de história, a possibilidade de ver o mundo de outra forma, pensar novas possibilidades e caminhos.

Às instituições PROGEN e CPTI pelo acolhimento, pela confiança e pelas trocas que foram de suma importância para o encaminhamento desta pesquisa; aos educadores em especial que me ensinaram cotidianamente e demonstraram imenso companheirismo.

À minha família pelo estímulo, carinho e dedicação constante: sem vocês eu não teria percorrido esta trajetória! Meu pai que não me deixou desistir; minha mãe, o ouvido paciente dos últimos tempos; meus sobrinhos Pedro e Júlia e as brincadeiras e contações de histórias que me trouxeram *insights* importantes; minha irmã Márcia com as perguntas inusitadas e curiosas sobre a pesquisa e minha irmã Marice pela paciência, pelas conversas e contribuições de sua área de formação, a Psicologia.

À minha orientadora Olga von Simson, pela compreensão nos momentos difíceis, pela sensibilidade e humanidade, além do estímulo e contribuições constantes.

Às professoras Ana Lúcia Guedes Pinto e Renata Sieiro Fernandes pelas ricas contribuições e críticas construtivas que levaram a este resultado.

A todos os meus amigos e amigas que de perto ou distante me incentivaram nesta pesquisa. Alguns mais próximos participaram ativamente desta trajetória e contribuíram diretamente com o trabalho: Ivy pela dedicação, cuidado e atenção constantes; Cassiano e Justin pelo companheirismo e poética no registro fotográfico; Andrea pela contribuição transcendental (não dá para falar em educação emancipatória sem lembrar seu percurso como pesquisadora e cidadã); Renato Falzoni e Tomaz Cavaliere pela produção do mini-documentário; Daniela (Saturno) pela generosidade e colaboração constante; Laura, Carmem e Fernanda por me confortarem num momento muito difícil da minha vida e Catita pelos desenhos das histórias.

Ao SESC SP pelo incentivo constante e estímulo à pesquisa e aos educadores do Programa SESC Curumim da Unidade de Campinas que compartilharam as primeiras reflexões que me levaram a esta pesquisa.

EPÍGRAFE

*“Ôi abre a roda tindolelê
Ôi abre a roda tindolalá
Ôi abre a roda tindolelê
Tindolelê, tindolalá”
(Domínio Público)*

RESUMO

O presente trabalho apresenta a prática da roda de conversa e sua importância para uma educação que busca a emancipação e a autonomia.

A pesquisa aconteceu em duas instituições do município de Campinas/SP, PROGEN (Projeto Gente Nova – atende crianças e adolescentes na Vila Castelo Branco e mediações) e CPTI (Centro Promocional Tia Ileide que atende crianças e adolescentes no Distrito de Nova Aparecida), que têm um trabalho consolidado no âmbito da educação não-formal e a roda como atividade para a busca do diálogo.

Teve por objetivo observar as rodas de conversa realizadas nas instituições citadas e entrevistar crianças de 07 a 11 anos participantes dos dois projetos, utilizando a História Oral. Partiu-se da hipótese de que a roda de conversa, quando mal utilizada, ao invés de proporcionar processos de diálogo, emancipação e participação, permite o silenciamento dos sujeitos, uma vez que funciona como instrumento de controle, vigilância e contenção.

A pesquisa tem abordagem dialética e caráter de pesquisa participante. Tem como pressupostos teóricos as obras de Paulo Freire, Antonio Gramsci e Istvan Mészáros para a discussão de educação emancipatória e trabalhos de Alessandro Portelli, Zeila Demartini e Olga von Simson para a metodologia da História Oral, tendo esta, juntamente com o exercício da contação de histórias, os dispositivos-chave para a realização de processos de escuta com as crianças.

O objetivo é levantar o significado da roda de conversa e sua contribuição para os sujeitos que a integram e, de ouvir as crianças como protagonistas da sua própria história.

PALAVRAS-CHAVE: Educação não-formal, roda de conversa, diálogo, História Oral, Contação de histórias e ONG's.

ABSTRACT

This work presents the practice of the group conversation circle and its importance to an education that seeks empowerment and autonomy.

The study took place in two institutions in the city of Campinas, in the state of Sao Paulo, Brazil – PROGEN (Projeto Gente Nova- a non-profit that works with children and adolescents in the Vila Castelo Branco neighborhood and its surroundings), and CPTI (Centro Promocional Tia Ileide- another non-profit that also works with children and adolescents in the Nova Aparecida district of Campinas). Both institutions have consolidated their work within the scope of non-formal education and the group conversation circle as an activity that seeks to create dialogue.

The objective of this study, which uses Oral history as a methodology, was to observe group learning circles that occur at CPTI/PROGEN and to interview child participants in these circles between 7 to 11 years of age. This work begins with the hypothesis that the group conversation circle, rather than providing processes of dialogue, instead permits the silencing of subjects, since it works as an instrument of control, surveillance, and containment. This study has a dialectical approach and a character of participatory research. This study references theoretical works by Paulo Freire, Antonio Gramsci and Istvan Meszaros in the discussion of emancipatory education, as well as works by Alessandro Portelli, Zeila Demartini and Olga von Simson to discuss the methodology of Oral History. Along with emancipatory education and oral history, this study utilizes the exercise of storytelling as a key device in the process of listening to the children involved.

The goal of this study is to elevate the significance of the group learning circle and its contribution to the subjects who comprise it, as well as to regard the children involved as protagonists of their own histories.

KEYWORDS: Non-formal education, conversation circles, dialogue, Oral History, Storytelling and NGOs.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - CIRCULARIDADE: A DIALÉTICA DA FORMA CIRCULAR	
1.1. Círculo: os arquétipos, os símbolos e suas contradições	31
1.2. Círculo: cultura, celebração e comunidade	40
1.3. O Círculo na educação: a roda de conversa como modelo e práxis no processo educativo.....	50
CAPÍTULO II – EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: DIALOGIA E TRANSFORMAÇÃO	
2.1. Educação Emancipadora	55
2.2. Educação não-formal: trajetórias e características	67
CAPÍTULO III- METODOLOGIA: HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E PARTICIPAÇÃO COLETIVA	
3.1. História Oral e Contação de História: o exercício do ouvir	77
3.2. Oralidade e Memória na Infância	89
CAPÍTULO IV – RODAS E HISTÓRIAS: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	
4.1. A pesquisa e as instituições	
4.1.1. O PROGEN	93
4.1.2. O CPTI	97
4.2. Panorama da Pesquisa	
4.2.1. PROGEN: a observação participante para além da roda de conversa	100
4.2.2. CPTI: a observação participante para além da roda de conversa	113
4.2.3. As rodas de conversa do PROGEN e do CPTI	123
4.2.4. Era uma vez uma roda... ..	141
4.2.4. PROGEN e CPTI: diversos caminhos, diversos olhares	148
4.2.5. Ouvir, ouvir, ouvir: as narrativas reveladas	151

CONSIDERAÇÕES FINAIS	161
BIBLIOGRAFIA	165
ANEXOS	
ANEXO A - Referências das históricas contadas nas rodas da pesquisa	173
ANEXO B – Imagens utilizadas na contação da história “A árvore generosa”	174
ANEXO C - Modelo utilizado para autorização dos pais no PROGEN	175
ANEXO D - Modelo utilizado no CPTI para autorização dos pais no CPT	176
ANEXO E - Declaração da pesquisa no PROGEN	177
ANEXO F - Declaração da pesquisa no CPTI	178
ANEXO G - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNICAMP	179
TRANSCRIÇÕES	181

INTRODUÇÃO

Este trabalho trata da investigação da roda de conversa na educação não formal no intuito de levantar seus significados a partir de seus sujeitos: crianças participantes dos projetos sociais das organizações PROGEN (Projeto Gente Nova) e CPTI (Centro Promocional Tia Ileide), instituições com sede no município de Campinas (SP).

A pesquisa visa apresentar relatos das crianças participantes de um processo de fala-escuta entre pesquisador e pesquisado e levantar quais são os problemas e sugestões para se pensar uma roda de conversa enquanto instrumento de um trabalho educativo que busque uma educação emancipatória e democrática.

Para o desenvolvimento da pesquisa delimitou-se um campo de atuação com crianças entre sete e onze anos, faixa etária vista sob a mesma óptica de trabalho nas duas instituições.

A roda de conversa é uma prática que vem sendo utilizada nos projetos que trabalham no campo da educação não formal e é o momento em que educadores e educandos se encontram para uma forma efetiva de diálogo. Normalmente as rodas de conversa acontecem para iniciar as atividades do dia e têm funções como a de apresentar a programação cotidiana, passar os informes, resolver conflitos do grupo e de chegar à tomada de decisões de forma compartilhada. Os participantes sentam-se em círculo, no chão ou em cadeiras, e quem coordena a roda é o educador. Na maioria das vezes, todos permanecem sentados, mas, dependendo do grupo e do educador, alguns deitam e ficam bem à vontade.

O interesse por este assunto ocorreu por conta da experiência da pesquisadora como educadora do Programa SESC Curumim do SESC de Campinas¹ ao problematizar as rodas de conversa

¹ Na década de 1980, o SESC São Paulo, criou um programa para acolher crianças de 07 a 12 anos, fora do seu período escolar, com o intuito de lhes proporcionar lazer e cultura através de um processo educativo. A partir dos pressupostos de utilização de espaços diferenciados, de atendimento (não só em períodos sazonais, como férias e finais de semana), de diversidade de conteúdos e de diferenciação da estrutura escolar é que o Programa SESC Curumim foi estruturado. Assim como o SESC, instituição mantida e administrada pelo empresariado do comércio e serviços, o Programa SESC Curumim busca priorizar o atendimento de sua clientela, portanto, filhos de trabalhadores do comércio e de serviços, com enfoque nas famílias mais carentes. Na origem, um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de um programa com as características do SESC Curumim foi o fato de muitas famílias de trabalhadores do comércio e de serviços não encontrarem na rede comunitária e social espaços seguros e de qualidade, onde poderiam deixar seus filhos após o período escolar, garantia de seu desenvolvimento pleno e direito de toda criança e adolescente. Assim, o SESC São Paulo elaborou um programa que pudesse oferecer a esses trabalhadores tempos e espaços para seus filhos com diversidade de linguagens e ações. Dessa forma, o Programa SESC Curumim foi pensado sobre os parâmetros da educação não formal, assumindo a “ludicidade” como valor básico de ação pedagógica e a cultura como mediadora do processo educacional uma vez que, para a instituição, cultura não diz respeito apenas a espetáculos e apresentações, mas a toda relação humana em seu contexto histórico. A metodologia do Programa SESC Curumim foi pensada para garantir o brincar, as relações interetárias, o processo, o desenvolvimento da autonomia e a participação coletiva. O programa é desenvolvido em 18 dos 32 centros de atividades do Estado de São Paulo,

em seu cotidiano de trabalho. Em seu processo diário de realização das rodas, a educadora percebeu o caráter transformador desta ação para o desenvolvimento da autonomia e cidadania efetiva da criança, ao mesmo tempo em que diagnosticou um mecanismo de inculcação e legitimação de valores e padrões sociais. A roda de conversa apresentava um grande potencial no trabalho educacional, como também na contenção de grupos problemáticos, provenientes de abrigos ou realidades sociais muito complexas.

Antes mesmo de trabalhar no Programa SESC Curumim, a pesquisadora integrava a equipe da Organização Não Governamental “Núcleo Cultural Quilombo do Interior”, situada na cidade de Bauru/SP, que desenvolvia projetos por meio do Hip Hop² com jovens e adolescentes provenientes de bairros periféricos. A roda de conversa era uma das formas de estabelecer encontros, discussões e processo educativo com este público, bem como um trabalho de formação política e autonomia para que os grupos dessem continuidade em suas comunidades. Durante o período em que trabalhou no Programa SESC Curumim (de junho de 2004 a agosto de 2008), buscou diversas formas de realização da roda e utilizou a “contação” de história como elemento de aproximação entre e junto das crianças, característica marcante destas rodas. A “contação” de histórias conduzida pela educadora era a atividade que abria a roda de conversa e contribuía para criar uma rotina simbólica neste momento circular de encontro. Quando a roda iniciava sem uma história, havia cobrança das crianças e a pesquisadora tinha que improvisar, “tirar da cartola”, uma história para contar.

Junto a uma equipe de educadores, criou-se um mecanismo de escuta que potencializava o debate na roda para a melhoria cotidiana do trabalho por meio de caixas de relacionamentos denominadas de “Que bom!”, “Que Pena!” e “Que Tal?”. Estas caixas remetiam, por meio de um processo intuitivo, ao processo de escuta criado por Freinet com as designações “Eu felicito”, “Eu proponho” e “Eu critico”. Nestas caixas as crianças colocavam diariamente

entre capital, interior e litoral, contando com a participação de três mil crianças e com um corpo de mais de cem funcionários, entre educadores e técnicos.

² Hip Hop é uma manifestação cultural popular que representa a juventude vitimada pela desigualdade e pelo preconceito. Surgiu na década de 1970 nos bairros periféricos de Nova York por meio de jovens negros que lutavam contra a segregação racial e a desigualdade social. Hip Hop significa “balançar os quadris” e se representa por quatro elementos: *Rap*, *DJ*, *Break* e *Graffiti*. Rap (abreviatura de *rhythm and poetry* – ritmo e poesia), é o estilo de música onde o MC (mestre de cerimônia), também chamado de *rapper*, canta sobre uma base musical a letra falada. Remete-se à tradição africana, isto é, do ritmo que auxilia a reconstrução da memória dos relatos orais. Esta base instrumental é “maestrada” pelo DJ (abreviatura de Disc Jockey), aquele que faz efeitos sonoros como colagens e *scratch* (atrato entre a agulha do toca-discos e o disco). *Break* significa dança das quebras rítmicas, praticada em rodas; os movimentos são quebrados e se assemelham aos gestos de robôs. *Graffiti* é uma inscrição caligrafada ou um desenho pintado em muros ou paredes por meio de *sprays*.

aquilo que tinham refletido durante o dia; o que tinha sido interessante, aquilo que consideravam como uma experiência negativa e soluções e/ou sugestões para os conflitos surgidos e possíveis atividades futuras. Este mecanismo de escuta ajudava muito no cotidiano da roda, pois todas as opiniões colocadas nestas caixas eram discutidas na roda seguinte, o que englobava a opinião das crianças sobre as possibilidades cotidianas de construção de atividades. A participação das crianças por meio das caixas de relacionamento e seus apontamentos e sugestões levados para a roda apontava para uma estratégia interessante no processo cotidiano do trabalho. Muitas vezes, quando as crianças queriam fazer determinada atividade ou comer algo “diferente” no lanche, elas se uniam e escreviam diversos bilhetes nas caixas para conquistar seus objetivos.

Outra experiência realizada por este grupo foi a criação do mediador, de forma que a cada roda uma criança ficava no papel de organizador da conversa. Esta proposta surgiu a partir das reflexões da pesquisadora e que apresentou à equipe de educadores uma nova maneira de organização e condução da roda no intuito de minimizar alguns problemas que vinham ocorrendo com um grupo que tinha dificuldade de se sentar em círculo para uma conversa coletiva. A ideia do mediador foi levada às rodas como uma proposta e as crianças concordaram em experimentar o novo formato. O mediador era sempre uma das crianças que, a partir de um sorteio (ideia proveniente das crianças para a escolha de quem exerceria este papel), seria o “maestro” da roda. A percepção da equipe foi a de que as rodas tiveram maior participação das crianças, mas, ainda assim, outros problemas surgiram, como o autoritarismo e imposição que elas reproduziam. Muitas vezes, a criança no papel de mediador utilizava mecanismos de imposição, persuasão e comportamento autoritário, e que levaram a pesquisadora a refletir sobre estas contradições. Não bastava simplesmente colocá-las numa função mais próxima da do educador para que a democracia e a autonomia se desenvolvessem de forma positiva, pois muitas vezes sua ideia de condutor era a de alguém que ordenava, ao invés de mediar os conflitos e sugestões para um bem comum. Foram estas e outras tantas contradições problematizadas pela pesquisadora que compuseram o desenvolvimento desta pesquisa.

Por conta do vínculo da pesquisadora com o tema, decidiu-se que o estudo aconteceria em outros espaços não-formais para que houvesse um distanciamento com o objeto pesquisado. Logo após esta definição de encaminhamento, a pesquisadora mudou de função dentro da

instituição que trabalhava e passou a exercer o cargo de Animadora Cultural, o que contribuiu mais ainda para o trabalho.

A escolha das duas instituições localizadas na cidade de Campinas se dá pela sua história no campo da educação não formal, sua metodologia de trabalho e pelo fato de ambas entenderem a roda como atividade importante, visando um processo transformador e emancipatório do grupo atendido.

O PROGEN é uma organização não governamental com vinte e cinco anos de trajetória no âmbito da educação não formal e a roda acontece desde sua gênese. Atende aproximadamente 700 pessoas entre crianças, adolescentes e jovens, além de desenvolver um trabalho específico com as famílias e idosos. Possui duas unidades: na Vila Castelo Branco e no Bairro Satélite Iris, esta recém-inaugurada.

O CPTI existe há dezessete anos, também com um trabalho consolidado em educação não formal e tem buscado desenvolver a roda como uma prática relativamente recente na instituição. Atende aproximadamente 700 pessoas também, com exceção dos idosos. Possui três unidades: uma na Vila Francisca para crianças entre seis e onze anos; a unidade central da Vila Mendonça, onde funciona a administração central e o trabalho de oficinas artísticas, principalmente com os jovens; e o Núcleo Sete de Setembro voltada ao atendimento às famílias. A pesquisa foi realizada nas instituições citadas durante um período de dois anos (de agosto de 2008 a agosto de 2010), através da pesquisa participante, fazendo uso da observação participante e da participação ativa nas rodas cotidianas, no desenvolvimento de rodas coordenadas pela pesquisadora e nas entrevistas, por meio da metodologia da História Oral.

A roda é o ponto de encontro entre educandos e educadores situados em níveis relativamente iguais e voltados para o diálogo. É na roda que os educadores informam a programação do dia, contam histórias, discutem algum assunto relacionado ao projeto trabalhado no ano ou algo que aconteceu e precisa ser resolvido e/ou refletido.

A intenção da pesquisa é: ajudar a desenvolver um mecanismo de escuta, buscando ouvir as crianças no intuito de compreender suas representações sociais e seu entendimento de mundo; por meio da valorização do diálogo e da oralidade levantar a importância da roda no processo educativo para seu aperfeiçoamento; e possibilitar a fala enquanto instrumento de direito que, segundo Martins (1993, p. 54), “*é a negação daquilo que o silêncio é – submissão, complacência, desigualdade, menoridade*”.

Uma sociedade pautada na densa expansão do capital e do lucro tem como consequência relações arbitrárias, hierárquicas e desiguais, centradas muitas vezes em paradigmas “adultocêntricos” que podem contribuir para o silenciamento de minorias como os grupos infantis. Segundo Martins (op. cit.), a criança no Brasil está sem infância, vem sendo socializada pela punição, pelo castigo e pela ausência de direitos. Para ele, criança sem infância não é sinônimo de criança abandonada, mas esta se inclui neste processo. A criança abandonada é um problema social, o que ele chama de “doença da sociedade” acarretada pela expansão capitalista. No entanto, o tema da criança sem infância indica um problema sociológico e político. Para Martins (op.cit., p. 14)

A infância está sendo transformada em sucata, de vários modos. Multidões de imaturos estão tendo sua idade adulta convocada antecipadamente, de modo que o tempo de ser criança está sendo ocupado amplamente pelo tempo adulto, do trabalho, da exploração, da violência. Esse fato põe a sociedade inteira em perigo, porque lança gerações inteiras, prematuramente, num modo de vida adulto. Com isso, a sociedade perde o controle sobre a formação das novas gerações, não tem condições de viabilizar um projeto social que, através da socialização dos imaturos, assegure às gerações do futuro as melhores conquistas sociais, morais, políticas das gerações passadas. Não tem condições de pensar e realizar a infância de seus filhos como momento de um sonho coletivo, que assegure aos novos o que de melhor se fez, privando-os, ao mesmo tempo, daquilo que nos desacertos do mundo constitui a herança indesejável, a experiência amarga e o sofrimento sentido. De fato, o adulto precoce mutila a sociedade inteira, mata o sonho e a esperança e antecipa cruelmente o futuro como momento de carência e brutalidade sem remédio.

A supressão da infância submete as novas gerações a processos de coisificação de forma que todos os valores são transformados em mercadoria e, mesmo a criança não sendo integrada ao mundo do trabalho, vive a disciplina do trabalho em espaços como a escola, por exemplo.

Pensando neste contexto, a pesquisa pretende ouvir as crianças e apresentar suas representações de mundo a partir do levantamento de suas opiniões sobre a roda. Há muitas pesquisas com crianças utilizando desenhos e brincadeiras para o processo de compreensão deste grupo, mas a fala muitas vezes não é vista como uma possibilidade de escuta e de entendimento para determinado estudo. A própria necessidade de se reforçar que os relatos são de crianças já demonstra toda a força que há no adulto como centralidade.

Para Demartini (2002, p. 07), “criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída”. Ao falar dos

relatos de crianças, Demartini (op. cit., p. 08) pontua a importância de compreender a história de cada uma e do grupo em que está inserida:

[...] temos as crianças que falam, mas também temos processos de socialização que levam a não falar (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto da ‘pouca fala’. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito numa ‘palavrinha’ só, o que aquilo sintetiza. E, dependendo do contexto, temos crianças com mais condições de falar e crianças que têm menos condições de falar.

Pensando nestes aspectos levantados, a pesquisadora, nas rodas que coordenou, desde o seu primeiro momento, sempre convidou as crianças a participarem, a experimentarem, para daí decidirem se queriam falar ou não. Durante a análise dos dados são observadas crianças que participaram durante todo o processo das rodas, mas que na hora da entrevista não quiseram se colocar. Ao mesmo tempo, crianças que não participaram das rodas específicas da pesquisa quiseram registrar seus relatos individuais.

Para o trabalho com a História Oral, alguns textos foram de suma importância para o entendimento do processo de escuta como “Decifra-me ou devoro-te – História oral de vida dos meninos de rua de Salvador”, de Ataíde (1995, p. 20), que apresenta a narrativa de crianças de rua. A autora desenvolveu a pesquisa buscando apresentar relatos de crianças de forma que “(...) *os próprios ‘meninos de rua’ pudessem expressar-se diretamente, falar na sua própria linguagem, transmitindo de forma mais legítima experiências de vida, valores, alternativas e propostas de solução para os seus problemas*”.

A partir desta leitura, que aponta uma forma de se aproximar de um grupo de crianças para o levantamento de seus relatos, esta pesquisa encontrou caminhos possíveis para organizar mecanismos de escuta que permitissem o desenvolvimento da oralidade e do exercício da memória. Outra obra que também discutiu a oralidade e o silenciamento e que contribuiu para a pesquisa foi a do antropólogo Raul Iturra com a obra “O imaginário das crianças: os silêncios da cultura oral” (1997). Para ele, há uma diferença entre ensinar e aprender; o ensino é a repetição que cria a subordinação e a aprendizagem, a descoberta e a relação de comunicação. Iturra (op. cit.) levanta a importância da memória cultural, que não é uma

memória escrita, mas baseada na oralidade, e que tem a experiência como pressuposto para a construção de conhecimento. Para Iturra (op. cit., p. 89),

A cultura oral nunca tem o poder de recordar tudo e, ainda menos, com precisão: sabe-se de alguém que se foi embora, sabe-se do sítio ou lugar social que tinha, mas não se sabe de intimidades específicas que colocavam essa pessoa no centro do grupo ou que dava ao grupo característica específica.

Para ele, a memória oral é seletiva e tem interrupções a que chama de silêncio; é resultado das associações das pessoas e não de fatos precisos.

Outro autor importante foi Alessandro Portelli (1997), que proporcionou diversas contribuições, inclusive os encaminhamentos para o desenvolvimento da pesquisa. Sem falar, obviamente, nos trabalhos desenvolvidos pela orientadora deste trabalho, Professora Olga Rodrigues de Moraes von Simson, cujas pesquisas são de grande relevância na História Oral, principalmente no que diz respeito aos conceitos de “empoderamento” e memória compartilhada. Segundo Simson (2004, p. 14)

[...] o ato de compartilhar a memória, é um trabalho que constrói sólidas pontes de relacionamento entre os indivíduos – porque alicerçadas numa bagagem cultural comum – e, talvez por isso, conduza à ação. Portanto, a memória compartilhada é tanto forma de domar o tempo, vivendo-o plenamente, como empuxo que nos leva à ação, constituindo uma estratégia muito valiosa nestes tempos em que tudo é transformado em mercadoria, tudo possui valor de troca.

Ao compartilhar a memória e compreenderem-se como sujeitos históricos, as comunidades se empoderam da própria história, dos seus conjuntos de saberes e tradições, e exercem efetivamente sua cidadania para tomada de mudanças e mobilizações em sua realidade.

Cabe salientar que a pesquisa parte de uma idéia emancipatória de educação, ultrapassando as caracterizações do formal, não formal e informal. A escolha de investigar o campo da educação não formal se dá por ser o universo de experiência e trabalho da pesquisadora, espaço este em que a mesma pôde experimentar a roda como mecanismo para uma educação emancipatória e que a levou para o desenvolvimento desta pesquisa. Além do mais, em sua trajetória profissional e intelectual a pesquisadora realizou trabalhos com grupos culturais

populares, como a Folia de Reis e grupos indígenas, ambos da região de Bauru/SP, que trazem a circularidade em sua gênese e expressão³.

A pesquisa tem como pressupostos teóricos a concepção de educação emancipatória e dialógica, baseando-se nas obras de Paulo Freire, Gramsci e Mészáros. Neste sentido, a escolha da metodologia utilizada se dá pela História Oral, que por conta da proposta de escuta das crianças, mais se aproximou dos objetivos estabelecidos.

Pode-se caracterizar este trabalho como uma pesquisa participante uma vez que houve estabelecimento de interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, não exigindo ações específicas destes últimos. A pesquisa participante permite a participação de todos tendo como foco principal de observação os próprios sujeitos; há um envolvimento entre pesquisador e pesquisados e um outro, maior ainda, do pesquisador com o tema.

De acordo com Schmid (2006, p.16), a pesquisa participante:

[...] é tomada como uma referência histórica que se radicaliza teórica e metodologicamente tanto no questionamento da participação do pesquisador quanto na implementação da participação de grupos institucionais e/ou comunidades populares no planejamento e condução de pesquisas que visam à ação transformadora de coletivos.

Avaliando o trabalho de Thiollent⁴, Schmid (2006) coloca que ele fez uma diferenciação entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante, analisando a última como modelo da observação participante nas experiências inaugurais da investigação antropológica e etnográfica. De acordo com este autor, avaliando o trabalho de Thiollent, a pesquisa-ação se destaca pela ação planejada que busca intervenções para mudanças, enquanto que a pesquisa participante, apesar de muitas vezes ser delimitada pela observação participante, pode aperfeiçoar os dispositivos de inserção do pesquisador no cotidiano do grupo pesquisado. Neste sentido, *“para a pesquisa participante que busca a compreensão do outro, o texto tem o mesmo valor que têm a ação ou*

³ A pesquisadora fez sua graduação em Comunicação Social na UNESP (Universidade Estadual Paulista) e apresentou como Trabalho de Conclusão de Curso a monografia “Folia de Reis em Bauru: a resistência pela fé”. Trabalhou na Delegacia Regional de Cultura de Bauru (Secretaria de Estado da Cultura) no Projeto “Mapeamento das atividades e personagens populares da região de Bauru” para o evento de cultura popular do Estado de São Paulo denominado “Revelando São Paulo” e no Projeto “Tramas e Traçados: traços da historicidade guarani” na Terra Indígena Nimuendajú do Município de Avaí.

⁴ Michel Thiollent estudou a metodologia da pesquisa-ação e é autor de referência no debate sobre metodologias qualitativas em ciências humanas. Para ele, a pesquisa-ação “é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, (1986, p. 14).

a intervenção para aquela que busca a conscientização ou a organização política do outro”, Schmid (op. cit., p. 20).

Para Schmid, a pesquisa participante possibilita o intercâmbio intelectual entre pesquisadores profissionais, grupos ou coletividades e indivíduos, presentes ou não no universo acadêmico. No entanto, a pesquisa participante, por ter facilidade de entrada em grupos e comunidades, é vista por alguns estudiosos como mecanismo de controle das elites, pois se percebe sua facilidade de trabalho principalmente junto a grupos religiosos. Para Schmid (op. cit., p. 38):

Da perspectiva de uma pesquisa participante que acolhe diferentes vozes e procura o diálogo com saberes advindos da experiência de viver, algumas intenções são mais claramente identificáveis: a construção de representações contra-hegemônicas que podem contribuir para o aprimoramento mútuo das ciências humanas e do senso comum, como quer Boaventura de Sousa Santos, na medida em que promovem a crítica tanto das concepções dogmáticas e excessivamente generalizantes que formam uma espécie de senso comum das ciências humanas, quanto das representações estigmatizantes e preconceituosas, origem de sofrimento para indivíduos, grupos e sociedades; a atribuição de espessura a “objetos de estudo” tais como a violência, o desemprego, o sofrimento ou a loucura, os movimentos sociais, enfim, os objetos das ciências humanas; o apoio para a ação política de grupos organizados; o subsídio para políticas públicas nas áreas sociais.

Por conta disso, pode-se dizer que a pesquisa participante trabalha em coautoria, pois a relação entre pesquisador e pesquisado se dá por uma relação colaborativa.

O trabalho está dividido em: Capítulo I - o círculo e sua simbologia, a circularidade nas culturas e o círculo na educação; Capítulo II - a educação emancipatória e a dialogicidade a partir da obra de Paulo Freire, Mészáros e Gramsci e os conceitos de educação formal, informal e não formal; Capítulo III – a metodologia utilizada na pesquisa, apresentação da História Oral, Memória e Oralidade, bem com a “Contação” de Histórias como disparador do processo de escuta; Capítulo IV – o trabalho de campo e os caminhos que a pesquisa percorreu, a comparação das rodas nas instituições pesquisadas e a problematização das falas das crianças coletadas nas entrevistas, e as Considerações Finais.

O presente trabalho apresenta a transcrição de dezesseis entrevistas individuais (oito entrevistas realizadas no PROGEN e oito entrevistas no CPTI) e quatro rodas coletivas (duas de cada instituição) como referência para avaliação das entrevistas e observações realizadas

nas duas instituições. A representatividade do gênero feminino é maior, porque foi a maior procura nas rodas realizadas.

As transcrições serão apresentadas da forma como aconteceram, portanto não haverá correção gramatical, uma vez que elas representam o lugar, a cultura e a classe social desses sujeitos. A escolha das entrevistas que serão apresentadas nesta dissertação se deu por vários aspectos: a busca pela diversidade das falas e suas opiniões, o envolvimento na participação dos sujeitos nas rodas específicas realizadas e o estabelecimento de vínculo com a pesquisadora, o que proporcionou maior aproximação e, portanto, mais momentos de conversa e de compartilhamento.

As entrevistas serão apresentadas sem identificação, apenas com características sociais de cada entrevistado por uma questão de proteção, já que muitas delas sofrem sérios problemas de comprometimento de suas infâncias. As transcrições foram editadas e encontram-se em anexo; as entrevistas individuais na íntegra estarão disponíveis em CD.

Todas as entrevistas tiveram autorização dos pais e das instituições, bem como todo trabalho realizado, além de aprovação do Comitê de Ética da Unicamp.

Uma vez que a pesquisa busca o entendimento da roda de conversa para o levantamento de estratégias para uma educação emancipatória e que tem a História Oral como metodologia para o processo de escuta das crianças, faz-se necessário e ético a devolutiva de suas reflexões para a comunidade pesquisada. Por conta disso, a pesquisadora propõe o encontro com os educadores das instituições, bem como com as crianças, para compartilhar os resultados obtidos nestes dois anos de pesquisa participante. No caso do PROGEN, este encontro já aconteceu algumas vezes em momentos de capacitação da equipe de educadores e teve a apresentação do resultado final desta pesquisa em janeiro de 2011. Por conta do estreitamento da relação entre a pesquisadora e os educadores desta instituição, bem como uma relação de confiança estabelecida, instituiu-se um encontro mensal entre eles para estudo e aperfeiçoamento.

Em relação ao CPTI, o encontro para a devolução da pesquisa ainda não aconteceu, mas está em processo de agendamento.

Outras formas de restituição da pesquisa vão ocorrer com a entrega de um minidocumentário (encontra-se em CD anexo deste trabalho) produzido por uma dupla de vídeo-repórteres às duas instituições a partir dos registros audiovisuais feitos ao longo do trabalho, e também um

encontro com as crianças para a exibição do mesmo. Cabe ressaltar que o minidocumentário não tem uma qualidade cinematográfica uma vez que as imagens foram captadas de uma máquina fotográfica que filmava, mas contribui para o entendimento do leitor de todo processo realizado.

CAPÍTULO I

CIRCULARIDADE: A DIALÉTICA DA FORMA CIRCULAR

“O mundo é redondo ao redor do ser redondo”,
Bachelard (2008, p. 242).

1.1. Círculo: os arquétipos, os símbolos e suas contradições

O círculo possui vários significados e sentidos simbólicos em diversas culturas e religiões. No pensamento oriental representa a totalidade. Também pode ser considerado o símbolo da vida: está presente nas formas da natureza, nas ideias de perfeição, tempo e movimento, nas mandalas, nos signos religiosos, no ciclo da vida (nasce, cresce e morre), no movimento dos planetas e nas células. Segundo Chevalier & Gheerbrant, em “Dicionário de Símbolos” (2009, p. 250),

[...] círculo é um ponto estendido; participa da perfeição do ponto. Por conseguinte, o ponto e o círculo possuem propriedades simbólicas comuns: perfeição, homogeneidade, ausência de distinção ou de divisão... O círculo pode ainda simbolizar não mais as perfeições ocultas do ponto primordial, mas os efeitos criados; noutras palavras, pode simbolizar o mundo, quando se distingue de seu princípio. Os círculos concêntricos representam categorias de ser, as hierarquias criadas. Para todas estas categorias, eles constituem a manifestação universal do Ser único e não manifestado. Portanto, o círculo é considerado em sua totalidade indivisa... O movimento circular é perfeito, imutável, sem começo nem fim, e nem variações; o que o habilita a simbolizar o tempo. Define-se o tempo como uma sucessão contínua e invariável de instantes, todos idênticos uns aos outros...

O círculo como símbolo do mundo espiritual indica os movimentos cíclicos; é o desenvolvimento do ponto central. É a figura dos ciclos celestes, das representações planetárias, o signo da harmonia, sendo utilizado como modelo para normas arquitetônicas. Chevalier & Gheerbrant (2009, p. 251) levantam as várias simbologias que o círculo apresentou ao longo da história e das mitologias, “*o simbolismo do Zodíaco reencontra-se em outras irradiações semelhantes ao redor do Centro solar: os doze Aditya da Índia, os Cavaleiros da Távola Redonda, o Conselho do Dalai-Lama*”.

As mandalas, formatos circulares, são representações presentes nas tradições culturais hinduístas e budistas-tibetanas, sendo instrumentos de cultos e de meditação. A partir de várias combinações, que unem o círculo, o quadrado e o espiral, podem significar o mundo espiritual e material.

Segundo o estudo de Dibo (2006), o termo mandala vem do sânscrito e indica círculo e, ainda, *manda* (essência) e *la* (conteúdo), podendo ser entendido como o “círculo da essência”. Dibo faz uma análise do estudo de Jung e levanta as contribuições deste autor no estudo deste símbolo para a Psicologia Analítica, uma vez que utilizou as mandalas como instrumento conceitual para analisar as bases sobre as estruturas arquetípicas da psique humana. Para Dibo, Jung entende a mandala como uma tentativa de autocura inconsciente, sendo o arquétipo da ordem, da integração e da plenitude psíquica. O *Self* ou *Si Mesmo* é um dos arquétipos estudados por Jung e expressa a totalidade do homem, podendo aparecer através da mandala. Segundo Dibo (2006, p. 117), “[...] Jung adotou a expressão sânscrita *mandala* para descrever desenhos circulares que fazia com seus pacientes, associando a mandala com o *Self*, centro da personalidade como um todo”.

Jung chamou a mandala de círculo mágico e a utilizou como um método psicoterapêutico; considerou o aparecimento das mandalas, seja em sonho ou pinturas durante a análise, um processo de dissociação psíquica ou desorientação, de forma que a ordem rigorosa da imagem circular compensa a desordem ou perturbação do estado psíquico.

Jung criou a bússola da psique para examinar as pessoas. Em formato circular, a bússola divide-se em quatro partes e dois pólos que se opõem: pensamento em oposição ao sentimento e sensação em oposição à intuição. A bússola permite uma ideia de movimento e, portanto, dependendo de cada indivíduo, os pólos se justapõem. Segundo Jung (1964, p. 62), “[...] estes quatro critérios que definem a conduta humana, são apenas quatro pontos de vista entre muitos outros, como a força de vontade, o temperamento, a imaginação, a memória, e assim por diante”.

Para Jung, a psique poderia ser comparada a uma esfera cujo centro seria o *Self*, regulador do ego⁵ e dos sonhos. Em sua trajetória, buscou compreender os símbolos e os arquétipos criados

⁵ O processo de individuação é o eixo da psicologia Junguiana. Neste processo, a pessoa vai se conhecendo, retirando suas máscaras e projeções para sua autointegração. Este movimento é chamado de *Self*, considerado o centro de toda a personalidade e o ordenador dos processos psíquicos. O ego é a maneira pela qual a consciência tem de tomar conhecimento do *Self* e sem este conhecimento não haverá integração de conteúdos inconscientes, tampouco individuação para expansão da

pelo homem, que segundo ele, é a forma encontrada para representar aquilo que o pensamento não consegue formular.

Segundo Franz (1964, p. 213),

Entre as representações mitológicas do self quase sempre encontramos a imagem dos quatro cantos do mundo, e muitas vezes o Grande Homem, representado no centro de um círculo dividido em quatro. Jung usou a palavra hindu mandala (círculo mágico) para designar este tipo de estrutura, que é uma representação simbólica do ‘átomo nuclear’ da psique humana – cuja essência não conhecemos.

A mandala é interpretada como o equilíbrio perfeito e apareceu não só em manifestações religiosas como também em obras de arte, monumentos arquitetônicos, figuras lendárias como “A Távola Redonda” e nas danças circulares, formas de expressão de diversas culturas. Para Franz, a mandala também pode servir a um propósito conservador para restabelecimento de uma ordem pré-existente.

Jung chama de instinto os impulsos fisiológicos percebidos pelos sentidos; estes instintos podem se revelar por meio de imagens simbólicas e são estas manifestações que chama de arquétipos. Os arquétipos para Jung (1964, p. 67 - 69) podem criar mitos, religiões e filosofias que influenciam nações e períodos históricos:

O arquétipo é uma tendência para formar estas representações de um motivo – representações que podem ter inúmeras variações de detalhes – sem perder a sua configuração original. O arquétipo é, na realidade, uma tendência instintiva, tão marcada como o impulso das aves para fazerem seus ninhos ou das formigas para se organizarem em colônias.

Há símbolos e mitos que ultrapassam a cultura e a religião de determinado grupo como, por exemplo, o mito universal do herói. Os símbolos devem ser vistos em sua totalidade, no contexto em que foi criado; isto contribui para o entendimento da cultura. Muitas vezes são modificados e reelaborados porque passam pelas transformações do processo histórico em que estão inseridos, portanto, são imagens coletivas da sociedade; podem ocupar diversas funções como de superação, transcendência e contemplação. Para Jaffé (1964, p. 232),

consciência. Segundo Jung (1964, p. 128-129), “*E é do self (o si-mesmo) - a totalidade da psique - que emerge a consciência individualizada do ego à medida que o indivíduo cresce [...] E o ego precisa voltar atrás, continuamente, para reestabelecer suas relações com o self, de modo a conservar sua saúde psíquica*” (1964, p. 128-129). E ainda: “*Toda nova fase de desenvolvimento de uma vida humana é acompanhada por uma repetição do conflito original entre as exigências do self e as do ego*” (1964, p. 131).

A história do simbolismo mostra que tudo pode assumir uma significação simbólica: objetos naturais (pedras, plantas, animais, homens, vales e montanhas, lua e sol, vento, água e fogo) ou fabricados pelo homem (casas, barcos ou carros) ou mesmo formas abstratas (os números, o triângulo, o quadrado, o círculo). De fato, todo o cosmos é um símbolo em potencial. Com sua propensão para criar símbolos, o homem transforma inconscientemente objetos ou formas em símbolos (conferindo-lhe assim enorme importância psicológica) e lhes dá expressão tanto na religião quanto nas artes visuais.

O círculo simboliza a relação do homem com a natureza e independente se na religião, nas artes ou na psicologia, representa a unidade e a totalidade. Tem o centro como organizador e ponto de conexões, não tem ponta, primeiro ou último lugar; todos olham para o centro, veem-se, estabelecem contato, sendo este de estranhamento, de alteridade, de equidade, ou ainda envolvendo o sentimento de pertencimento.

Bachelard (2008), em “A poética do espaço”, no capítulo “A dialética do exterior e do interior”, discute o que chama de geometria implícita, ou seja, o pensamento que se espacializa ora aberto ora fechado, em círculos que se superpõem ou se excluem, uma lógica da espacialidade como comparada metaforicamente ao filósofo (que numa relação de interior e exterior, “pensa o ser e o não-ser”, 2008, p. 215). Esta ideia do espaço por meio de relações metafóricas contribui para o entendimento da relação do indivíduo com o mundo e seu campo de imaginação e expressão. Neste sentido, a forma circular se dá nestas relações metafóricas do interior e do exterior, do aberto e do fechado, do vazio e do cheio, do positivo e do negativo. Dessa forma, o círculo representa o indivíduo e o mundo em que vive; sua vida, seu mecanismo e ciclo de existência acontecem num movimento circular, bem como o mundo. Segundo Bachelard (2008, p. 216), “*confrontamos então o ser do homem com o ser do mundo, como se tocássemos facilmente as primitividades. Fazemos passar para o nível do absoluto a dialética do aqui e do aí*”.

Nesta ideia dialética de exterior e interior, Bachelard vai, a partir de uma reflexão linguística, entender as palavras em suas formas e possibilidades, pois elas desequilibram-se, fundem-se exterior com interior, multiplicam-se, desligam-se, desmembram-se e entrecortam-se construindo novas palavras, novas expressões. Fazendo uma comparação entre as palavras e os espaços, vai dizer que há poesia nos espaços preferidos do homem, como é o caso da casa em que este busca formas de vida e interioridade. Entende as palavras e o homem numa relação de

espiralidade e vai dizer que “*no ser, tudo é circuito, tudo é rodeio, retorno, discurso, tudo é rosário de permanências, tudo é refrão de estrofes sem fim*” (2008, p. 217). O homem, um ser espiralado, nunca atingirá o seu centro, rompendo com a linearidade. Dessa forma, Bachelard se aproxima dos poetas numa experiência poética-estética.

Pensar o círculo a partir desta experiência poética-estética permite vê-lo não apenas como uma imagem geométrica que se fecha em si, que se movimenta para um lado ou para o outro, mas como um espaço de expansão e contração, de exteriorização e interiorização.

Este movimento de interiorização e exteriorização pode ser compreendido no processo de desenvolvimento do pertencimento: sentimento de pertença, social e cultural, aquilo que possibilita a identidade, o compartilhar, estar atrelado a uma comunidade e suas tradições e costumes. Pertencer é sentir-se inserido no espaço em que se encontra, unido a uma coletividade que representa a essência da existência e proporciona o autorreconhecimento. De acordo com Bottosso & Guedes (2006, p. 10),

Se o indivíduo se reconhece naquela linha histórica através de qualquer forma de relação social – parentesco, participação coletiva, experiência mítica, acolhimento fraterno, experimentação prazerosa, interesse particular, projeto social frutífero ou de um compartilhamento cultural – haverá maior facilidade de ocorrer uma identificação do homem com aquele espaço. Será essa identificação a matriz geradora do sentimento de pertencimento do homem ao seu meio e também a energia motivante para a participação individual em construções sociais coletivas.

Numa sociedade de consumo excessivo em que tudo é facilmente descartado e trocado por algo mais novo ou mais avançado tecnologicamente, assim também ocorre com os indivíduos em suas relações sociais e estilos de vida, de forma que pertencer é uma das maneiras de concretizar a própria existência.

A forma circular está presente no micro e no macrocosmo, encontra-se na natureza, no corpo humano, na arte e nas culturas. Representa o ciclo, o movimento, a harmonia, a unidade e a totalidade. Os movimentos da natureza são cíclicos como o nascer do sol, da lua, das estações do ano; a lógica da vida: nascer, desenvolver e morrer. Encontra-se em diversas religiões e mitos, está presente nos rituais de passagens, nas celebrações e em orações. Para Chevalier & Gheerbrant, o círculo é o símbolo da unidade, da harmonia, da totalidade e da perfeição.

A figura circular, ajunta à figura do quadrado, é espontaneamente interpretada pelo psiquismo humano como a imagem dinâmica de uma

dialética entre o celeste transcendente, ao qual o homem aspira naturalmente, e o terrestre, onde ele se situa no momento, onde percebe a si mesmo como sujeito de uma passagem a realizar a partir de agora... (2005, p. 251)

O círculo é movimento, se move de forma cíclica; na antiguidade foi o modelo para a medição do tempo e, na iconografia cristã, os três círculos unidos evocam a Trindade: do Pai, do Filho e do Espírito Santo. Segundo Chevalier & Gheerbrant (2009, p. 252), a forma circular aparece em vários momentos da história, culturas e manifestações religiosas.

Entre os indígenas da América do Norte, igualmente, o círculo é o símbolo do tempo, pois o tempo diurno, o tempo noturno e as fases da Lua são círculos por cima do mundo, e o tempo do ano que é um círculo em volta da extremidade do mundo. [...] No mundo céltico, o círculo tem uma função e um valor mágicos. [...] O círculo, portanto, simboliza um limite mágico infranqueável. O círculo tem aplicações religiosas imediatas... Quanto às tradições judaicas e cristãs, o círculo não se encontra nas construções bíblicas; ele é bizantino de origem.

O círculo também pode ser possibilidade de controle, vigilância e disciplina. Um exemplo é o Panóptico de Bentham⁶, uma figura arquitetônica utilizada como modelo na construção de hospitais, prisões, fábricas e escolas. Foucault, em “Vigiar e Punir” (2002, p. 165), explica a figura:

O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha.

⁶ Jeremy Bentham (1748 – 1832) foi filósofo e jurista inglês. Em 1789 concebeu o Panóptico, projeto de uma prisão modelo que acabou se estendendo a planos para instituições educacionais, de saúde e de trabalho.

A ideia do panóptico permite uma visibilidade frontal, no entanto, as divisões do anel não permitem a visibilidade lateral, o que para Foucault, garante a ordem, pois, se for com crianças não há “cola”, entre operários não há furto e assim por diante.

Segundo Foucault (2006, p. 167), esta visibilidade é o que assegura o funcionamento automático do poder e que a vigilância ocorra de todos para todos, assim este poder se dissolve e, *“um indivíduo qualquer, quase tomado ao acaso, pode fazer funcionar a máquina: na falta do diretor, sua família, os que o cercam, seus amigos, suas visitas, até seus criados”*. O panóptico funciona como uma máquina e, apesar da forma perfeita que é o círculo, proporciona dissimetria, desequilíbrio e diferença. Não há necessidade de grandes correntes e pesadas fechaduras, porque o próprio princípio de separação já possibilita a obediência e o “bom comportamento” sem a necessidade de uso da força. Assim, o condenado se comportará, o operário cumprirá seu trabalho, o escolar se aplicará e o louco se acalmará.

De acordo com Foucault, Bentham afirma não ter se inspirado no projeto do Zoológico que Le Vaux construiu em Versalhes, que tinha no centro um pavilhão octogonal e as jaulas ao redor, porque o mesmo já não existia na época em que criou o panóptico, mas, segundo ele, a preocupação da observação individualizante é análoga. Sendo assim, Foucault (2002, p. 168) faz a seguinte análise:

O Panóptico é um zoológico real; o animal é substituído pelo homem, a distribuição individual pelo grupamento específico e o rei pela maquinaria de um poder furtivo. Fora essa diferença, o Panóptico, também, faz um trabalho de naturalista. Permite estabelecer as diferenças: nos doentes, observar os sintomas de cada um, sem que a proximidade dos leitos, a circulação dos miasmas, os efeitos do contágio misturem os quadros clínicos; nas crianças, anotar os desempenhos (sem que haja limitação ou cópia), perceber as aptidões, apreciar os caracteres, estabelecer classificações rigorosas e, em relação a uma evolução norma, distinguir o que é ‘preguiça e teimosia’ do que é ‘imbecilidade incurável’; nos operários, anotar as aptidões de cada um, comparar o tempo que levam para fazer um serviço, e, se são pagos por dia, calcular seu salário em vista disso.

O panóptico funciona como experimento para modificar comportamentos, treinar ou moldar os indivíduos; testar remédios, criar punições eficazes para cada caso, aplicar técnicas aos operários e processos pedagógicos aos escolares. É um aparelho de controle e um laboratório de poder, graças ao seu mecanismo de observação. Para Foucault (2002, p. 170),

[...] o Panóptico não deve ser compreendido como um edifício onírico: é o diagrama de um mecanismo de poder levado à sua forma ideal; seu

funcionamento, abstraindo-se de qualquer obstáculo, resistência ou desgaste, pode ser bem representado como um puro sistema arquitetural e óptico: é na realidade uma figura de tecnologia política que se pode e se deve destacar de qualquer uso específico.

Ou seja, há um destaque da figura do panóptico nos sistemas carcerários por conta de suas funções múltiplas de controle, confinamento, solidão, punição, trabalho forçado, mas seu mecanismo pode ser usado e aparece em outros espaços; qualquer instituição panóptica pode exercer sem dificuldade suas inspeções. De acordo com Foucault (2002, p. 171), é destinado a se difundir no corpo social de forma generalizada:

O Panóptico, ao contrário, tem um papel de amplificação; se organiza o poder, não é pelo próprio poder, nem pela salvação imediata de uma sociedade ameaçada: o que importa é tornar mais fortes as forças sociais – aumentar a produção, desenvolver a economia, espalhar a instrução, elevar o nível da moral pública; fazer crescer e multiplicar.

Neste sentido, o panóptico tem a função de fortalecer os alicerces da sociedade e proporcionar uma nova “*anatomia política*” pelo mecanismo da disciplina; quanto mais disciplina, mais desenvolvimento técnico e, assim, a “*fabricação de homens úteis*” para uma sociedade produtiva (FOUCAULT, 2002, p.174).

O círculo aparece na arquitetura dos templos, teatros e circos desde a Antiguidade, o que remete a uma sociedade que foi se constituindo e se representando por meio dos espetáculos e festas; a intensidade da ritualização e do reforço às tradições.

Mas, de acordo com Foucault, a sociedade moderna não tem a comunidade e a vida pública como elementos principais, mas indivíduos e Estado, privados pelo mecanismo da vigilância. A falsa ideia de disseminação da comunicação, na verdade, acarreta a acumulação e a centralização do saber. Para Foucault (2002, p. 179), “*não estamos nem nas arquibancadas nem no palco, mas na máquina panóptica, investidos por seus efeitos de poder que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens*”.

A sociedade capitalista, que visa acumulação de capital por meio de técnicas e da divisão e racionalização do trabalho, também ocorre por princípios do panoptismo. Os mecanismos de produção estão pautados em esquemas de poder, coerção e disciplina para o crescimento da economia capitalista. De acordo com Foucault (2002, p. 185), “*a extensão dos métodos disciplinares se inscreve num amplo processo histórico: o desenvolvimento mais ou menos na*

mesma época de várias outras tecnologias – agrônômicas, industriais, econômicas”. O panóptico foi utilizado na construção de prisões, escolas, igrejas, hospitais, centros culturais, funcionando para os mais diversos objetivos, desde projetos de emancipação a projetos de massificação.

Neste sentido, o círculo pode ser a forma para o controle, a vigilância, a disciplina e a clausura; que se movimenta, mas que sempre volta no mesmo ponto. Pode ser instrumento de opressão e de violência, acorrentando visões de mundo, sonhos e utopias.

Este mesmo círculo também pode significar movimento no sentido de vida, totalidade, expressão de culturas e estabelecimento de olhares. Também é a possibilidade do encontro de grupos e comunidades, expressão de manifestações culturais, ritualidade e celebração. Os círculos estão presentes em nossa sociedade, contraditória, desigual e muitas vezes opressora, que em sua própria contradição possibilita movimentos de resistência, de luta e de resignificação.

A roda de conversa em qualquer processo educativo, a partir das reflexões aqui levantadas, pode ser utilizada como um panóptico, uma vigilância coletiva, um mecanismo de controle e contenção de um grupo. Também pode ser a possibilidade de seus participantes se verem em totalidade, estabelecerem alteridade e, por meio da ritualidade e da celebração, encontrarem o caminho para o diálogo efetivo que possibilite a convivência nas diferenças.

A circularidade, enquanto movimento de extensão e compressão para a mudança, para o exercício constante da internalização e externalização, é o modo como apresenta Bachelard. O círculo como repetição em si mesmo, o cíclico que retorna sempre no mesmo lugar, num movimento perfeito que não se desordena para se reconstruir.

Dessa forma, a roda de conversa pode ser o círculo que se manifesta ciclicamente para repetir oportunidades iguais para o diálogo, internalizar e externalizar o respeito às diferenças e contribuir para espaços de celebração de comunidades, desde que pautada para ser utilizada num processo educativo emancipatório e que busque a transformação constante do mundo.

1.2. Círculo: cultura, celebração e comunidade

A circularidade pode ser entendida como uma forma de transmissão dos saberes e conhecimentos, o encontro de gerações e culturas, a rememoração da história de comunidades e grupos culturais para a apropriação e resignificação da cultura. Esta forma circular representa muitas vezes a essência de um trabalho coletivo que se efetiva por meio de comunidades.

A existência de uma comunidade é um fator essencial para que as tradições presentes no universo da cultura popular sejam vividas e revividas, resistindo aos processos de alienação e reificação acarretados pelo capitalismo e, estabelecendo a proximidade e a relação intergeracional. É por meio de processos educativos não formais, construídos na comunidade, que as manifestações podem encontrar novas relações de ensino-aprendizagem.

A celebração e a ritualidade têm a temporalidade como uma lembrança do passado e a repetição do presente para a construção de novas perspectivas de futuro.

As manifestações culturais populares, como o samba de roda, o côco, o jongo, a capoeira, o samba de umbigada, de batuque, dentre tantas outras, nasceram das influências africanas e indígenas e, muitas vezes, estão ligadas às manifestações religiosas como o candomblé e a umbanda. Essas manifestações não se restringem apenas à musicalidade, mas a uma gama de expressões que constituem suas práticas cotidianas como a dança, a comida, a oralidade, a ritualidade, e que permitem uma vida em comunidade. Neste sentido, a roda é o elemento para a reunião, a proximidade e associação de pessoas e culturas. A disposição da roda por meio do círculo permite a comunicação entre as pessoas, o estabelecimento de olhares, identificações a ações coletivas. A roda demarca o espaço do encontro e da inclusão; nenhuma roda está fechada em si, sempre pode se abrir para a entrada de mais um.

Souza (2007, p. 124), discorrendo sobre os projetos de rodas de samba observados no Morro das Pedras e no Projeto Nosso Samba, comenta que:

O que observamos nas reuniões desses grupos é uma constante construção de relações interpessoais que se baseiam na presença e cooperação entre as pessoas. Para que a manifestação aconteça, existe uma necessidade não só da presença mas também da participação dos presentes, condicionada por seu modo de realização. Do ponto de vista da sociabilidade, esses encontros se tornam momentos propícios para o diálogo e troca num nível de

igualdade, mesmo dentro da diversidade de níveis sociais e educacionais que convivem nesses espaços.

Sendo assim, a roda nas manifestações culturais populares possibilita o sentimento de pertencimento e a constituição comunitária de pessoas unidas por objetivos comuns.

O Brasil é um país constituído de uma imensa diversidade cultural advinda de um complexo processo histórico e social. Falar em cultura no Brasil é falar em pluralidade étnica, identidades culturais e relações entre grupos sociais surgidos da colonização e, por consequência, da mestiçagem. As manifestações culturais populares brasileiras são, muitas vezes, a representação de grupos sociais que sofrem processos de exclusão e desigualdade social.

Segundo Alfredo Bosi, em “Dialética da Colonização” (2006), a cultura popular está em manifestações grupais que obedecem a uma série de regras, ou seja, são institucionalizadas, mas não estão na rede do poder econômico e nem na força ideológica da universidade e das empresas de comunicação. Para ele, essas manifestações são microinstituições que estão distantes da cultura oficial, apesar de seus membros estarem expostos à cultura escolar e aos meios de comunicação de massa. Para Bosi (2006, p. 336),

Historicamente, não podemos esquecer que as camadas pobres da população brasileira (índios, caboclos, negros escravos, e depois forros, mestiços suburbanos, subproletários, em geral) foram colonizadas pela cultura rústica ou, eventualmente, urbana dos portugueses, e pelo catolicismo ritualizado dos jesuítas; e agora, já em plena mestiçagem e em plena sociedade de classes capitalistas, estão sendo recolonizadas pelo Estado, pela Escola Primária, pelo Exército, pela indústria cultural e por todas as agências de aculturação que saem do centro e atingem a periferia.

O desenvolvimento da formação cultural brasileira sofreu com o rápido e hegemônico processo de industrialização e economia que se objetivou pela expansão exterior. Os fundamentos da sociedade nacional se estruturaram no estatismo, na cooptação e na subordinação, de forma que a estrutura social se constituiu em meio a um sistema excludente que só favoreceu as elites, expandindo as desigualdades e as injustiças sociais.

A cultura brasileira se gestou em meio a um povo pobre e dominado, com populações de diversas origens e linguagens, em que o arcaico e o modernizador transitaram na formação do país. No entanto, segundo Chauí (1994, p. 40):

[...] não se trata da distinção, bastante conhecida, entre cultura feita pelo povo e cultura feita para o povo, baseada nas exigências do mercado da indústria cultural. [...] Mas da diferença entre uma manifestação cultural na qual os participantes se exprimem e se reconhecem mutuamente em sua humanidade e em suas condições sociais, marcando a distância e a proximidade com outras manifestações culturais, a apropriação ou a oposição a outras expressões culturais, de um lado, e, de outro, uma estrutura cultural na qual os indivíduos são convidados a participar sob pena de exclusão e invalidação sociais ou de destituição cultural.

Mesmo com a presença do elitismo como componente inarredável do processo ideológico, juntamente com as idéias de evolução, progresso e civilização, em contraposição aos valores de democracia social e cultural, as manifestações culturais populares encontraram formas de resistir a esta dominação.

A divisão do trabalho e o poder contribuíram para dar força aos valores do colonizador e rebaixar os valores do colonizado. O colonizador não tolerou a constituição do diferente e de forma alegórica buscou a subordinação dos colonizados. Neste sentido, as manifestações culturais populares sempre foram estigmatizadas como uma cultura menor, inferior e marginalizada e sofreram processos de desmemorização e reificação, tornando-se mercadorias e, seus participantes, meros consumidores. Para Bosi, a cultura popular sempre foi estigmatizada como primitivismo, atraso, subdesenvolvimento, uma visão romântico-nacionalista ou romântico-regionalista ou romântico-populista que recusa a vinculação do folclore à cultura de massa ou cultura erudita; visão elitista, ideológica e preconceituosa, como se a cultura popular fosse algo estagnado e fora de qualquer processo de transformação.

As manifestações culturais populares, originadas predominantemente nas classes menos favorecidas, estão em constantes processos de exclusão, discriminação e reificação, de forma a perderem o sentido de coletividade, importante nas lutas sociais. No entanto, de acordo com Bosi (2006, p. 51), refletindo a sugestão teórica de Oswaldo Elias Xidieh,

[...] onde há povo, quer dizer, onde há vida popular razoavelmente articulada e estável (Simone Weil diria enraizada), haverá sempre uma cultura tradicional, tanto material quanto simbólica, com um mínimo de espontaneidade, coerência e sentimento, se não consciência, da sua identidade. Essa cultura, basicamente oral, absorve, a seu modo e nos seus limites, noções e valores de outras faixas da sociedade, quer por meio da Igreja e do Estado (desde os tempos coloniais), quer por meio da escola, da propaganda, das múltiplas agências da indústria cultural; mas, assim fazendo, não se destrói

definitivamente, como temem os saudosistas e almejam os modernizadores: apenas deixa que algumas coisas e alguns símbolos mudem de aparência.

Neste sentido, percebem-se nas manifestações culturais populares, processos de resistência, re-significação e re-apropriação para a sobrevivência frente à mercantilização da cultura e das relações sociais. São nestes momentos de resistência, celebração e união que as manifestações se transformam em comunidades, que se encontram não somente para a representação, como também para a luta coletiva de seus interesses comuns. Segundo Heller (1970, p. 71),

A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se ‘estar lançado’ nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido.

Neste sentido, a relação entre cultura e comunidade, se dá nestes grupos através do princípio da igualdade e da relação de pertencimento. Segundo Simson (2007, p. 261), “[...], o indivíduo, ao mesmo tempo que se percebe pertencente a um determinado espaço (urbano ou social), também compreende que, ao pertencer, ele se torna importante, relevante e válido naquele espaço”. Ou seja, o indivíduo ao se sentir pertencente consegue elaborar sua identificação, seja com o bairro onde mora, a família, os vizinhos ou a cultura local. Através deste sentimento de pertencimento é que se pode construir a noção de cidadania, enquanto conscientização e transformação social.

Grande parte dessas manifestações possui, em suas práticas e vivências, a forma circular como identidade e pressuposto de realização. A roda, enquanto forma de realização de suas expressões, possibilita as trocas simbólicas, a transmissão das tradições, o espaço de luta e de conquistas coletivas. De acordo com Souza (2007, p. 15), “a roda pode ser observada nas religiões afro-brasileiras, ritos indígenas, na cultura caipira ao redor do fogo ou mesmo ao redor da mesa dos camponeses”.

Essas manifestações se reúnem para suas celebrações em espaços alternativos, no interior de suas comunidades, como o quintal de uma casa, uma praça, um salão comunitário. Estabelecer o formato da roda como a forma desta reunião, deste encontro, é possibilitar o estabelecimento do olhar, do vínculo, do pertencimento, do reconhecimento através do outro. Segundo Brandão

(1989, p. 17), “[...] a festa quer lembrar. Ela quer ser a memória do que os homens teimam em esquecer - e não devem - fora dela”.

Bakhtin, em “A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais” (1996), analisa a obra de François Rabelais estabelecendo um diálogo entre a cultura cômica popular e a cultura oficial da Igreja e do Estado no período do Renascimento (momento marcado por conflitos e dissonâncias entre as culturas). O cômico está presente nas festas populares como o carnaval, transitando entre o sagrado e o profano. Segundo Bakhtin, a fronteira entre a cultura popular e a cultura de elite é imprecisa, ocorrendo trocas de padrões e signos, tendo uma característica de circularidade cultural. Apesar de essas manifestações estarem em espaços e realidades históricas determinadas, não são puras e, portanto, têm relação de interação e diálogo. Para Bakhtin, a relação entre as culturas é harmoniosa, ao mesmo tempo em que é conflituosa, sendo marcada por interações e dissonâncias.

O aspecto mais marcante da cultura cômica é a festa, diferente da cultura de elite e, assim, ao criar o conceito de circularidade cultural, Bakhtin fala da influência recíproca destas realidades, demonstrando uma imprecisão entre estas fronteiras. Dessa forma, para ele, a cultura popular e a de elite acabam por compartilhar padrões e signos por meio de um processo de interação que chamou de dialogismo, o princípio constitutivo da linguagem.

Ginzburg (2006), em “O queijo e os vermes”, a partir da história de um moleiro que sofre perseguição da Inquisição, demonstra uma relação circular entre a cultura subalterna e a cultura hegemônica. Ginzburg vai encontrar nos processos de interrogatório do moleiro Menocchio a possibilidade de encontro destas culturas pela rica oralidade apresentada pelo interrogado e sua capacidade de argumentação e convencimento. O discurso de Menocchio quebra a hegemonia da cultura escrita, possibilitando a socialização das palavras e o entrecruzamento das culturas. Para ele (2006, p. 13),

Ainda hoje a cultura das classes subalternas é (e muito mais, se pensarmos nos séculos passados) predominantemente oral, e os historiadores não podem se pôr a conversar com o camponeses do século XVI (além disso, não se sabe se os compreenderiam). Precisam então servir-se sobretudo de fontes escritas (e eventualmente arqueológicas) que são duplamente indiretas: por serem escritas e, em geral, de autoria de indivíduos, uns mais outros menos, abertamente ligados à cultura dominante.

Ambos os trabalhos de Bakhtin e de Ginzburg apresentam as relações entre a cultura popular e a cultura hegemônica, a circularidade como processo estabelecido entre as classes sociais e a

oralidade como prática importante no desenvolvimento de diálogo entre essas realidades. A festa, o tempo circular de comemoração e celebração e os momentos de embate e intersecção são elementos de sobrevivência para as manifestações culturais populares que vivem cotidianamente momentos de enfraquecimento e resistência. Bakhtin e Ginzburg vão discutir até que ponto as culturas subalternas estão subordinadas às das classes dominantes, estudando o problema da imposição de uma cultura às classes populares. Ambos discutiram a circularidade cultural e seus conflitos. Ginzburg, influenciado por Bakhtin, enfatiza a oralidade nas culturas subalternas como característica predominante e sua possibilidade de desconstrução do letramento no interrogatório do Moleiro Menocchio. Em ambas as obras o que se reflete é o movimento de infiltração e permeabilidade entre o que se produz nas manifestações culturais das classes subalternas e nas da elite. Falam de uma sociedade hierarquizada, do domínio de uma elite letrada, mas das intersecções constantes destas realidades.

Bosi (2006, p. 25) vai por um caminho teórico um pouco diferente, enfatizando em seu trabalho a relação de resistência entre a cultura popular e a cultura da elite. Para ele, a cultura de elite é letrada e estamental, e, por conta disso, cria uma grande distância com a vida popular, pois os domínios do alfabeto e da escrita produzem um estilo de convivência patriarcal, escravista ou dependente entre os subalternos. Analisando a forma como o processo colonizador se deu no Brasil, Bosi (2006, p. 37) levanta aspectos importantes como a aculturação por meio da religião e a uniformização por meio da escrita:

Recapitulando: duas retóricas correram paralelas, mas às vezes tangenciaram-se nas letras coloniais, a retórica humanista-cristã e a dos intelectuais porta-vozes do sistema agromercantil. Se a primeira aproxima cultura e culto, utopia e tradição, a segunda amarra firmemente a escrita à eficiência da máquina econômica articulando cultura e colo⁷. Postas em rígido confronto, a linguagem humanista e a linguagem dos interesses acordam sentimentos de contradição; mas examinadas de perto, no desenho de cada contexto, deixam entrever mais de uma linha cruzada.

Dessa forma, Bosi fala de um desenraizamento da cultura popular por meio dos cultos e formas simbólicas, criando uma fronteira imprecisa com a vida popular genuína. No entanto, Bosi (2006, p. 55) vai colocar que:

⁷ Para Bosi (2006, p. 11): “as palavras cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino colo, cujo particípio passado é cultus e o particípio futuro é culturus. Colo significou na língua de Roma, eu moro, eu ocupo a terra, e, por extensão, eu trabalho, eu cultivo o campo. [...] A ação expressa neste colo, no chamado sistema verbal do presente, denota sempre alguma coisa de incompleto e transitivo. [...] Colo é a matriz da colônia enquanto espaço que se está ocupando, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar”.

[...] a cultura popular está generosamente aberta a múltiplas influências e sugestões, sem preconceito de cor, classe ou nação. E, o que é rico de conseqüências, sem preconceito de tempo. A cultura do povo é localista por fatalidade ecológica, mas na sua dialética humilde é virtualmente universal: nada refuga por princípio, tudo assimila e refaz por necessidade.

Para Bosi, a ideia de uma cultura nacional não sobrevive a uma análise de luta de classes, que para ele marca o desenvolvimento sócio-econômico-político-cultural do Brasil. Dessa forma, sua obra busca apresentar os processos de algumas formas encontradas pelas classes populares para “driblar” o projeto econômico e ideológico de legitimação da desigualdade, para ultrapassar uma uniformização cultural. De acordo com Bosi (2006, p. 309),

Pode-se passar da raça para a nação, e da nação para a classe social (cultura do rico, cultura do pobre, cultura burguesa, cultura operária), mas, de qualquer modo, o reconhecimento do plural é essencial. [...] Se pelo termo cultura entendemos uma herança de valores e objetos compartilhada por um grupo humano relativamente coeso, poderíamos falar em uma cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna.

Ao falar de culturas brasileiras e não de uma cultura brasileira, Bosi aponta as delicadas relações entre a cultura popular e a cultura de elite, os processos de recolonização e reificação por meio da escola, da indústria cultural e dos meios de comunicação. Para Bosi, uma teoria da cultura brasileira é uma duplicação das suas desigualdades pautada num projeto educacional totalitário que visa o controle e não a emancipação.

Bakhtin e Ginzburg discutirão as relações entre a cultura popular e a cultura de elite por outro viés, apresentando aspectos desta interação pela intertextualidade e circularidade. Apontam em suas reflexões os conflitos destas circulações, mas não discutem de forma explícita a luta de classes como Bosi. A dialogia e a linguagem aparecerão nestes autores como a possibilidade de infiltração da cultura popular na sociedade hierarquizada.

Cabe ressaltar que os estudos de Bosi, Bakhtin e Ginzburg vão contribuir em suas particularidades para as reflexões colocadas nesta pesquisa. As ideias da circularidade, da dialogia e da resistência orientam para o entendimento e análise da roda de conversa e sua

possibilidade de ser um espaço para a convivência, de forma que todos sejam cidadãos efetivamente e não sejam calados pelas formas hierárquicas de convivência.

A forma circular da roda possibilita o estabelecimento do encontro, do contato, estranhamento, alteridade e equidade. Segundo Souza (2002, p. 73), “*O circular, o redondo que concentra, que leva à interiorização. [...] O Circular reúne pessoas, torna-as visíveis umas as outras, projeta o som ao centro para daí repercutir a todos*”. A roda é o momento de desenvolvimento da reflexão e da conscientização, em que as individualidades se reconhecem. É o espaço da expressão coletiva, da construção de regras de convivência, tomada de decisões e encaminhamentos para suas lutas. Segundo Souza (2007, p. 101), no estudo sobre a roda de samba:

A roda, elemento recorrente nas manifestações da cultura afro brasileira faz parte de um modo ancestral de organização das manifestações ligadas ao samba. Além de colocar os participantes lado a lado, num nível de igualdade, ela delimita um território, somente possível de adentrar pelo conhecimento de seus fundamentos. Este é um território constituído pelo empenho coletivo e que remete a algo que se deseja recuperar com a busca dessa memória ancestral, trazida pela forma artesanal de realizar a roda. Esta forma acústica de realização da roda exige uma posição no sentido da contribuição de todos os presentes para a realização da manifestação.

É esta vivência e expressão em circularidade que permite que estas manifestações estejam em movimento, em constante mudança, em celebração e ritualidade, mas sem perder sua história e memória, uma vez que o centro é o que une, interliga as gerações e as visões de mundo do grupo. Circularidade essa que também proporciona a possibilidade da vida em comunidade.

As manifestações culturais populares também podem ser consideradas um processo educacional diferente do espaço escolar, estando no universo da educação não formal. Dessa forma, sua realização em roda possibilita a cultura do diálogo na diferença para a transformação de um mundo que não seja mais desigual. É no fazer destas manifestações que acontece a sociabilidade, as lutas e acordos das comunidades e a reconstrução de suas raízes. Ao buscar suas raízes, re-significá-las, re-transformá-las, tem a oralidade como meio importante de transmissão e o exercício da memória compartilhada, enquanto patrimônio de saberes e conhecimentos. De acordo com Souza (2007, p. 145),

Através desse exercício, de explicitação oral das experiências conquistadas no interior do grupo, as lideranças praticam um saber que se socializa e se objetiva nas interações entre os líderes (que fazem uso de seus talentos) e o

público mais amplo. A oralidade é envolvimento e é, também condição de criação de conhecimento e de novos sentidos. Esse desejo de comunicação e de contato mais amplo acaba se refletindo na forma de institucionalização desses grupos, que passam a desenvolver uma certa formalização de seus procedimentos refletidos, inclusive na roda muito bem demarcada pelas camisas de cor única, por exemplo.

Neste sentido, as manifestações culturais populares, ao vivenciarem suas práticas, crenças, trocas simbólicas, estabelecem a reunião de pessoas, de visões de mundo, de valores, na busca por compartilhar saberes, experiências e utopias para o bem comum. Conforme Gusmão (2008, p. 14), “*a cultura como universo simbólico será, então, da maior importância na compreensão da realidade social humana*”. No caso das manifestações culturais populares, sua existência reflete a existência das comunidades, portanto de grupos sociais formados nas diferenças de gênero, etnias e crenças. Participar de determinada manifestação é ser pertencente a algo que faz sentido à existência e à convivência. Para Gohn (2005, p. 98),

A cultura é concebida como modos, formas e processos de atuação dos homens na história, onde ela se constrói. Está constantemente se modificando, mas, ao mesmo tempo, é continuamente influenciada por valores que se sedimentam em tradições e são transmitidos de uma geração a outra. A educação de um povo consiste no processo de absorção, re-elaboração e transformação da cultura existente, gerando a cultura política de uma nação.

A existência das manifestações culturais populares num país como Brasil, com processos complexos de pauperização, desigualdade e exclusão sociais, possibilita que seus sujeitos partilhem saberes, conhecimentos, crenças, momentos de alegria, esperanças, sonhos, através da música, da dança, da brincadeira, e resistam à desumanização. Estas manifestações podem ser consideradas como o patrimônio maior desta nação e permitem que esses sujeitos, reunidos através da roda de celebração, ritualidade e oralidade, percebam-se como protagonistas do seu universo, de sua realidade, capazes de construir sua própria história, a história do seu grupo, de sua comunidade, para mover o mundo e transformá-lo. Conforme coloca Heller (1970, p. 85),

Como já dissemos, a sociedade não pode em sua totalidade tornar-se uma comunidade. Mas depende da totalidade da sociedade – inclusive de sua estrutura econômica – a medida em que é possível a configuração de comunidades de conteúdo axiológico positivo e o tipo de indivíduos aos quais se torna acessível essa possibilidade, ou seja, se apenas aos indivíduos representativos ou se, pelo menos em princípio, a todo membro da

sociedade. Quando falamos de perspectiva socialista, hipostasiamos uma sociedade cuja estrutura oferece a todos a possibilidade de princípio, uma sociedade construída com comunidades organizadas por indivíduos e produtora de valores positivos. E, se alguém nos perguntar o que é preciso fazer *hic et nunc*, responderemos: é preciso organizar e assumir comunidades cujo objetivo seja o encaminhamento ou a aceleração do processo social que possibilita o nascimento dessa sociedade.

O sentido comunitário permite a expressão de um grupo e suas manifestações culturais e ritualísticas, o que dá sentido à sua existência, ao seu reconhecimento no mundo e, dessa forma, proporciona a possibilidade de se ver como protagonista, atuante e participativo em seu cotidiano. A associação de pessoas não significa a inexistência de conflitos e diferenças, mas sim a semelhança ideológica e o sentido político para atuação na sociedade em seu sentido mais amplo.

Tönnies (1973) vai falar que a comunidade representa relações de solidariedade, lealdade e identidade coletiva. A comunidade é uma forma de vida social que se constitui pela cooperação, pela emoção, pelos costumes e pela religião. Já a sociedade, para ele, é o que é público, uma organização como o Estado.

Para Tönnies, a comunidade é a vida, o estado natural, enquanto a sociedade é o estado artificial; a família é uma representação de comunidade e o mercado, a da sociedade. Na comunidade ocorre a relação orgânica entre as pessoas por meio da tradição, usos e costumes, além da língua como materialização destas relações. Na sociedade, as relações são convencionais e marcadas pelas vontades individuais pautada no dinheiro como representação abstrata nas relações produtivas.

De acordo com Groppo (2009, p. 26-27),

A comunidade, concretamente, foi ideologicamente utilizada para manipular sentimentos e coletividades em apoio a doutrinas, regimes e processos de dominação. Tudo teria começado com sua recriação romântica – associando-a a *kultur* – e conservadora – associando-a a *volkish*, a “alma do povo”.

Nas contradições da ideia de comunidade, ora vista para o controle, ora para a convivência e o compartilhamento de sonhos, a pesquisa busca por meio destas reflexões compreender o sentido da roda e, portanto, do encontro circular de pessoas, culturas, objetivos comuns e sentimento de pertencimento, no intuito de analisar a utilização do círculo como possibilidade para o diálogo num processo educativo.

1.3. O círculo na educação: a roda de conversa como modelo e práxis no processo educativo

A roda de conversa pode propiciar uma experiência educativa; é o momento de desenvolvimento da reflexão e da conscientização, de forma que as individualidades se reconheçam. É o espaço da expressão coletiva, da construção de regras de convivência, da tomada de decisões que conduzem a encaminhamentos para as lutas sociais do grupo.

A roda é o arquétipo da igualdade, princípio também buscado nas comunidades. No entanto, como proporcionar a igualdade num universo de diferenças? Segundo Gusmão (2003, p.94),

Nem a igualdade absoluta, nem a diferença relativa são efetivamente adequadas para compreender e solucionar o problema da diversidade social e cultural. Nisso residem o paradoxo e o desafio de nossas práticas e propostas educativas. Nelas o que está em jogo, mais que as diferenças e a imensa diversidade que nos informa, é a alteridade - espaço permanente de enfrentamento, tensão e complementaridade. Nessa medida, a escola, mais que um espaço de socialização, torna-se um espaço de sociabilidades, ou seja, um espaço de encontros e desencontros, de buscas e de perdas, de descobertas e de encobrimentos, de vida e de negação da vida. A escola por essa perspectiva é, antes de mais nada, um espaço sociocultural.

Independentemente do espaço em que a roda aconteça, ela é o encontro de pessoas, podendo ser realizada em qualquer contexto educacional. No entanto, no campo da educação não formal ela vem acontecendo com maior frequência e em muitos projetos tem tido um papel fundamental, como é o caso das duas instituições aqui pesquisadas. Segundo Souza (2007, p. 150),

[...] ela passa a representar a quebra das hierarquias cristalizadas; a busca de relações mais humanas marcadas pela abertura para o diálogo, negação ao currículo imposto. Além disso, a roda exige uma postura participativa de seus integrantes, nessa disposição os indivíduos fazem parte de uma coletividade em que todos estão no mesmo nível de evidência e todos os atos individuais ganham relevância para o grupo.

A roda é o momento de desenvolvimento, participação e reflexão; o momento em que ocorre o reconhecimento na relação com o outro. Com papel participativo, informativo e deliberativo, a roda é o espaço para a construção coletiva das regras de convivência e para a tomada de decisões, definição de resoluções e atenuação de conflitos permitindo a elaboração conjunta de programação e encaminhamentos das ações. Para Chioda (2004, p. 59), que estuda a roda

numa escola de Campinas, *“o que ocorre na roda é uma negociação entre o que se quer falar e o que precisa ser dito, entre o que é individual e o que é coletivo”*.

Existe um formato comumente usado para a realização da roda: para falar é preciso levantar a mão; deve falar um de cada vez; enquanto um fala, os demais precisam fazer silêncio para ouvir. Todos têm o direito de falar e de opinar, independentemente do que os demais acham, mas os momentos de decisão acontecem no formato de votação e vence a deliberação e o interesse da maioria. Como coloca Campana (2002, p.41), que estuda outra escola de Campinas, *“estar em roda possui regras, combinadas entre os membros do grupo. Elas têm função de organizar as falas, as participações, tentando garantir a todos o direito à participação”*.

A roda tem como objetivo o exercício do argumentar, do falar, do ouvir, do participar, contribuindo para o exercício da linguagem oral e da arte da negociação, com o intuito de despertar entre as crianças o respeito às diferenças. Neste sentido, por ter um caráter de exposição dos conflitos, deve acontecer num contexto que possibilite a expressão das individualidades sem acarretar o medo da punição, seja ela social ou institucional.

Alguns teóricos do campo da educação não falaram especificamente da roda enquanto aplicabilidade no processo educativo, mas em suas metodologias deixaram implícitas sua possibilidade de uso, como foi o caso de Maria Montessori e Célestin Freinet.

Maria Montessori (1870-1952) nasceu na Itália; formada em medicina, direcionou seus estudos para a psiquiatria e o trabalho com crianças deficientes. Influenciou a Pedagogia com sua nova forma de ver a educação como prática da liberdade. Acreditava que o homem precisava se aperfeiçoar por uma sociedade melhor; pode-se dizer que suas experiências estiveram próximas das experiências de Leon Tolstói, que caminhavam para o conceito da Escola Nova. Para Montessori, a criança deveria escolher entre as atividades programadas e não poderia ser considerada um adulto em miniatura. Defendia que a construção do conhecimento deveria partir do trabalho de estímulo aos sentidos e desenvolvia atividades para que as crianças explorassem o mundo ao seu redor. Em sua metodologia, os objetos eram disparadores da percepção em suas variadas características, como tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro e barulho. Seus materiais didáticos eram formados de objetos de encaixes, blocos de madeiras, cilindros coloridos, cubos em vários tamanhos. Segundo Machado (1980), para Montessori o professor na sala de aula era uma espécie de orientador e

deveria assegurar a livre expressão da criança e respeitá-la. As salas de aula tradicionais eram criticadas em seu método, pois acreditava em espaços fluídos de forma que a criança pudesse se organizar em grupos pequenos ou explorar o espaço, coletiva ou individualmente, tendo o lazer e a atividade didática como práticas indissociáveis. Neste formato de sala, a criança exercitaria sua autoconfiança e a responsabilidade.

Célestin Freinet nasceu em 1896 em Gars, sul da França. Pode ser considerado um dos educadores fundadores da corrente da Escola Nova e tinha por objetivo a criação de uma escola para o povo. Sua proposta de educação popular tinha como concepção a educação para o trabalho, para o desenvolvimento das possibilidades de cada criança e para o trabalho coletivo. A Pedagogia Freinet se baseia no conceito da criança como sujeito de direitos, cidadã, e que precisa ser respeitada como tal. Neste sentido, Freinet pensou uma escola centrada na criança que tivesse a experimentação, a descoberta e a autonomia como fundamentos no fazer educacional. Sua metodologia de trabalho baseou-se na observação, no registro, no planejamento e na avaliação contínua e coletiva.

Para Freinet (1969), a criança e o adulto têm a mesma natureza, portanto não podem estar numa relação hierárquica, mas de diferença de grau. Ser maior, ou seja, adulto, não significa estar acima dos outros e assim, como o adulto, a criança também não gosta de ser mandada autoritariamente. Freinet atentou-se a mecanismos de comunicação para o registro e a avaliação do trabalho cotidiano e o jornal de parede ocupava um lugar de destaque. Dentre as atividades que compunham a chamada “imprensa na escola” destaca-se o livro da vida, o jornal escolar impresso e a rádio. O jornal de parede, ou mais conhecido como jornal mural, é onde as crianças colocam suas sugestões, suas críticas e seus anseios; é composto por uma grande folha de papel dividida em três colunas: eu proponho, eu critico e eu felicito. Através desta participação, Freinet acreditava que era possível a criança explicitar suas contribuições para o funcionamento da escola.

Os cantos de atividades também são importantíssimos na Pedagogia de Freinet, pois possibilitam que as crianças socializem-se, organizem-se e busquem a cooperação e a autonomia para o trabalho coletivo, bem como soluções conjuntas para problemas que surgirem no grupo. Os cantos de atividades podem ser comparados a pequenas rodas de trabalho e de conversa, e o jornal mural, a possibilidade de exposição das opiniões de cada criança.

Algumas escolas utilizam a roda em sua metodologia de trabalho, como, por exemplo, a Escola Curumim do Município de Campinas. A escola segue os pressupostos da Pedagogia Freinet e, não à toa, tem a roda como mecanismo de escuta para discutir as opiniões das crianças decorrentes de suas participações no Jornal Mural.

Durante a busca por referenciais bibliográficos sobre a roda de conversa enquanto processo pedagógico, poucos trabalhos foram encontrados, como as pesquisas de Campana (2002) e Chioda (2004), ambos sobre rodas em duas escolas particulares do município de Campinas.

Campana apresenta a roda realizada na Escola do Sítio, escola situada no distrito de Barão Geraldo, originada na década de 1970, e que segue os referenciais teóricos das chamadas escolas democráticas. O trabalho de Campana apresenta sua experiência na escola como estagiária e posteriormente como professora da primeira série.

Chioda desenvolve uma pesquisa sobre roda na Escola Curumim, que oferece uma formação baseada na proposta pedagógica de Freinet, a partir de sua experiência como professor de Educação Física e Teatro na instituição.

Com o objetivo de propiciar o diálogo, o exercício e a vivência efetiva da democracia, a roda se torna um grande instrumento no processo educativo, sob a óptica dos educadores, e tem sido muito utilizada no campo da educação não-formal. Segundo Chioda (2004, p. 74),

[...], a prática da roda possibilita exercitar um conjunto de habilidades humanas necessárias à compreensão e interpretação da sociedade, podendo posteriormente utilizá-las para agir sobre ela, na busca de uma participação ativa para a construção de uma sociedade efetivamente democrática.

Dessa forma, pensando a roda de conversa como uma estratégia educativa que busca o exercício efetivo da cidadania, como garantir a participação das crianças sem uma hierarquização de falas e priorização de assuntos? Como garantir uma relação mais igualitária entre educador e educando? Como realizar uma roda que possibilite o diálogo e o encontro na diferença de forma que todos se reconheçam como sujeitos capazes de agir e transformar sua realidade e construam um sentimento de pertencimento em sua comunidade?

Freire (1987, p. 166) diz que “*o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza*”. Até que ponto a roda consegue estabelecer esta ideia de diálogo? Conforme coloca Freire (1987, p. 82),

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já

não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Se o diálogo é a possibilidade para o encontro e a relação de alteridade num grupo, a educação em qualquer âmbito pode permitir mecanismos efetivos para dar voz a todos e criar momentos de reflexão e construção coletiva de encaminhamentos de grupos. Neste sentido, a roda de conversa pode ser um mecanismo educativo que efetive este diálogo para uma educação emancipatória.

A roda, em seu formato circular e em suas diversas simbologias, está presente em diferentes culturas e manifestações. No campo educacional pode ser um elemento importante para a concretização do diálogo ou um instrumento eficaz para o controle e a punição. No entanto, se pautada nos ideais de democracia, emancipação, autonomia e respeito às diferenças, é a possibilidade de ações efetivas para a construção de um mundo mais justo e menos desigual.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO: DIALOGIA E TRANSFORMAÇÃO

“A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. Não há consciências vazias; por isto os homens não se humanizam, senão humanizando o mundo”.

Freire (1987, p. 20).

2.1. Educação emancipadora

Pensar uma educação emancipadora é pensar uma educação que não oprima, não atue de forma hierárquica, arbitrária, desigual, a favor de uma elite que exclui e dita as formas de vida de uma sociedade. Uma educação que entende o homem como coisa, objeto, fácil de ser manipulado e condicionado, é uma educação opressora e que desumaniza, ao invés de proporcionar a participação efetiva de todos.

O modelo hegemônico de educação tem favorecido as classes dominantes, refletindo a estrutura de poder existente para ditar as formas de expressão e conhecimento, legitimando quem pode ou não falar. Esta educação muitas vezes oprime, impõe as regras, aliena, ao invés de despertar os educandos para a autonomia e a liberdade; engendrada no capitalismo, contribui para a domesticação e persuasão do homem. De acordo com Sader (2005, p. 15),

A educação, que poderia ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se instrumento daqueles estigmas da sociedade capitalista: ‘fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes’. Em outras palavras, tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes. Em lugar de instrumento da emancipação humana, agora é mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema.

Segundo Sader, a educação nesta lógica é também mercadoria, e isto explica a crise do sistema público de ensino que, pressionado pelas demandas do capital, mercantiliza o processo

educacional e enfraquece a educação pública, paralelamente ao crescimento do sistema privado.

Para uma educação que possibilite a participação efetiva, é preciso o desenvolvimento de um processo de diálogo constante entre educadores e educandos, o que Paulo Freire vai chamar de dialogia. Paulo Freire (1975), em “Extensão ou Comunicação?”, apresenta uma experiência no trabalho rural e a relação entre os camponeses e agrônomos, discutindo a dialogia e a comunicação a partir da negação da extensão enquanto uma possibilidade de processo educativo entre eles. Para Freire, extensão é o ato de estender algo a alguém: no caso do agrônomo, o atributo agrícola é sua extensão, ou seja, estender seus conhecimentos e suas técnicas. Freire (1975, p. 22), fazendo associações do termo “extensão”, o relaciona com “*transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc*”. Ao fazer esta problematização, Freire defende a ideia de comunicação em contraposição à extensão para a não domesticação do homem, portanto, da vivência do diálogo, para não haver uma relação antagônica de forma que um sujeito domine o outro.

Em suas descrições sobre o comportamento dos camponeses frente a esta extensão, apontou momentos de silêncio e desconfiança deste grupo com relação aos agrônomos. Como não estão seguros de sua capacidade, considerando-se ignorantes, escolhem o silêncio e permanecem calados, pois acreditam que, como não sabem, devem apenas escutar. É por isso que Freire defende a comunicação como um processo de reciprocidade e colaboração, em que não hajam sujeitos passivos e desprovidos de saber. Segundo Freire (1975, p. 55),

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação.

Portanto, uma comunicação verdadeira não é uma mera transmissão de conhecimento de um sujeito ao outro, mas uma coparticipação para a troca de compreensão. Dessa forma, o processo de diálogo na educação não acontece de forma neutra, com transferência de valores, imposição de opiniões, mas de problematização do mundo e das ideias de forma a não tratar o educando como um recipiente vazio alimentado pelo educador.

Neste sentido, pensando a roda de conversa, ela pode ser uma possibilidade de diálogo em processos educativos, de forma a não legitimar a coisificação e massificação do sujeito. Se a roda for utilizada num processo educativo que não veja o homem em constante mudança e

capaz de construir seu entendimento de mundo, pode se tornar mais um elemento alegórico que não proporciona o diálogo efetivamente. Sendo assim, a roda de conversa pode se tornar um mecanismo burocrático que, ao invés de estimular a fala de todos, pode silenciar qualquer possibilidade de expressão. Isso significa que todos na roda devem ser valorizados em suas experiências e não como “páginas em branco” a serem preenchidas. Com este olhar, talvez a roda passe a ser um momento desse verdadeiro diálogo e encontro.

A roda de conversa pode ocorrer em qualquer âmbito educacional, ultrapassando as segmentações do formal, não formal ou informal. No entanto, nota-se uma grande força de seu uso no campo da educação não formal e avaliá-la, neste universo, é uma forma de compreender seus mecanismos de atuação a ponto de contribuir para que sua atuação ultrapasse uma especificidade educacional.

Para Garcia (PARK; FERNANDES, 2005, p. 36):

[...] a educação não-formal possui mais condições de respeitar a diferença e privilegiar a diversidade, como de permitir e favorecer o diálogo e dessa forma abrir caminhos para a criação, ao passo que a educação formal, em muitas situações, privilegia a homogeneização, negando as especificidades e diferenças que geram desigualdades, portanto não propicia o diálogo.

Dessa maneira, é possível pensar a educação não formal não em contraposição ou concorrência com a educação formal, mas como forma de se levantar ações deste universo enquanto potencial criativo e transformador que possa contribuir para a educação enquanto um processo de ensino-aprendizagem em qualquer circunstância.

Segundo Mészáros (2005), em “A educação para além do capital”, a educação não deve se restringir ao universo da pedagogia, mas a todos os espaços públicos; deve ser continuada, permanente e emancipatória, permitindo aos educandos e educadores trabalharem para a transformação social. Mészáros entende por transformação social a construção de uma sociedade que rompa com a lógica do capital e se liberte das prisões do determinismo neoliberal. Ele defende uma educação libertadora que transforme o trabalhador em um agente político que possa reconhecer a história como um campo aberto de possibilidades e sua capacidade de atuação.

Para Mészáros educar não é uma mera transmissão de conhecimento e reprodução de conformidade, mas conscientização e transformação do mundo. A educação não é uma mercadoria, legitimadora do capital e da alienação do trabalho de forma a reduzir os sujeitos a

objetos do consumo, mas um caminho possível para a construção de consciência crítica que permita o exercício pleno da autonomia.

Foucault (2002, p. 174), ao avaliar o “Panóptico” em sua obra “Vigiar e Punir” comenta que *“a escola tende a constituir minúsculos observatórios sociais para penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular [...]”*.

Segundo Freire, toda a relação de opressão é uma relação de violência e só é possível transformá-la em independência quando o oprimido se liberta da condição de “coisa” para condição de homem. Pensando a educação, Freire coloca que desta forma a relação entre educadores-educandos é bancária, ou seja, uma educação de depósitos e transferências. No que diz respeito ao diálogo, vai dizer que o educador é um narrador, enquanto os educadores são memorizadores deste conteúdo narrado. Assim, para ele (1975, p. 58), *“em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”*. Neste sentido, ele alerta para uma educação problematizadora, mais do que meramente informatizadora.

Esta problematização foi um dos fatores que levaram à realização desta pesquisa, uma vez que a pesquisadora-educadora se via muitas vezes apenas como transmissora de informação. Acreditava que, por meio da roda de conversa que desenvolvia com caráter deliberativo e eleitoral de assembléia, estava realizando um processo de educação libertador e democrático. Estes fatores vão se contradizer no dia a dia das rodas realizadas, trazendo as inquietações e problemas apresentados nesta pesquisa.

Um exemplo interessante para se pensar em uma organização coletiva que muitas vezes parte de uma superficial concepção de democracia é a narrativa “O Senhor das Moscas” - que conta como um grupo de meninos, após a queda de um avião em uma ilha deserta, organiza-se de forma opressora, acarretando violência e morte. O livro de Golding (2003) foi escrito durante o período da Guerra Fria e retrata um grupo de crianças que sobrevive a um acidente aéreo e que, para isso, cria uma “frágil sociedade democrática”. Entre o grupo, há uma luta pela liderança desta comunidade e instaura-se um violento conflito entre as crianças. O grupo era composto por Ralph, um garoto louro, seu amigo Piggy, chamado de “Porquinho” por ser gordo, além de asmático e quase cego, os gêmeos Sam, Eric e Simon, e outros garotos cujos nomes eram desconhecidos. Ralph sai com Piggy para explorar a ilha e encontra Jack. Em conjunto chegam à conclusão de que o grupo precisa de um líder e escolhem Ralph para

assumir este papel, o que incomoda Jack que também queria este posto. Jack e os gêmeos ficam responsáveis pela obtenção de comida do grupo e pela manutenção da fogueira acesa que, segundo Ralph, produz fumaça, servindo de sinal para a busca de socorro. Mas Jack fica tão obcecado pela caça dos porcos da ilha que deixa a fogueira apagar e o conflito se inicia. A caçada torna-se tão instigante que Ralph é abandonado por quase todos os meninos, ficando apenas com Piggy e os menores. Começa uma disputa de chefias que se encerra em duas mortes. O grupo vive um momento de intensa insanidade e Ralph foge para não acabar morto. Nesta situação de extrema loucura, os meninos colocam fogo na ilha, o que atrai a chegada de soldados e Ralph é encontrado.

A narrativa apresenta falas de extrema reflexão para se pensar a organização de um grupo de pessoas. No caso do livro, a primeira coisa que o grupo detecta é a ausência de adultos, no entanto, a primeira ação é a convocação de uma eleição para a escolha de um líder. Ralph argumenta pela chefia, dizendo: “*devemos ter um chefe para decidir as coisas*” (2003, p. 25), enquanto Jack defende sua candidatura, dizendo que já havia sido chefe de coro e solista.

Durante as conversas, o grupo tem dificuldades de ouvir e Ralph, com uma concha (símbolo de sua coordenação), a utilizava para definir a ordem das falas. Sendo assim, só pode falar quem está com a concha nas mãos. Ralph chega a exemplificar: “*não é possível todo mundo falar ao mesmo tempo. Vai ser preciso levantar a mão, como na escola*” (2003, p. 38). O próximo passo é a criação de regras e a instituição de alguns valores, como a hegemonia dos mais velhos, uma vez que os menores só querem brincar na praia, ao invés de caçar ou manter a fogueira acesa. Ralph faz questão de enfatizar a reunião como um momento sério, chegando a afirmar: “*precisamos de uma reunião, não para brincar*” (2003, p. 88). No grupo, Piggy é a voz da consciência, da ousadia e da serenidade, desconstruindo as falas impostas e criticando os comportamentos opressores, mas muitas vezes em vão, sendo ridicularizado principalmente por conta da obesidade e da visão prejudicada. Da mesma forma que as regras são estabelecidas, também são desfeitas e Jack, autoritário, aos poucos consegue “dominar” o grupo.

A leitura deste livro veio ao encontro dos problemas levantados na pesquisa: a roda burocrática, uma “falsa” democracia nas discussões e decisões, o “brincar” dissociado do momento de diálogo, inclusive em relação dicotômica, a construção das regras para legitimar a

hierarquia, a ideia de liderança numa relação vertical e impositora, o uso do poder dos maiores para com os menores e um mundo independente de crianças.

A proposta de reflexão deste livro vem ao encontro da proposta da pesquisa que, na busca de mecanismos para uma educação emancipatória, problematiza a roda de conversa, levanta suas contradições e tenta apontar, a partir das observações e dos relatos das crianças, dispositivos para uma aplicabilidade que efetive o diálogo e não a dominação de uns sobre os outros.

Exemplos de propostas educacionais centrada nas crianças e na liberdade são as chamadas escolas democráticas. As escolas democráticas estão ligadas a movimentos mais amplos de renovação pedagógica, denominada de “Escola Nova” e têm sua origem na segunda metade do século XIX. Leon Tolstoi foi considerado um dos pioneiros, sendo o fundador da primeira escola democrática. No entanto, o movimento da Escola Nova não foi seguido pelas escolas democráticas. Os teóricos da Escola Nova se basearam no trabalho como elemento educativo, enquanto as escolas democráticas, nos ideais de uma sociedade verdadeiramente democrática. Este ideal de democracia esteve marcado pelas ideias do socialismo. Uma sociedade em que todos os cidadãos pudessem participar das decisões relativas ao seu destino político e em que qualquer forma de imposição hierárquica fosse abolida. Dentre as experiências destas escolas, a mais conhecida é a de Summerhill na Inglaterra.

De acordo com Singer (1997), as escolas democráticas são mais recorrentes na Europa e na América do Norte. Os Estados Unidos são o país que mais abriga este tipo de experiência, tendo aproximadamente 33 escolas democráticas. Há cinco experiências no Japão. Em todo o mundo há um total de aproximadamente noventa e cinco escolas, espalhadas nos cinco continentes, o que sugere a configuração de movimento internacional. No entanto, pode-se dizer que grande parte dessas experiências parte de iniciativas privadas. Nos Estados Unidos há um grande índice das chamadas escolas alternativas por conta de um número grande de pais que querem decidir sobre a educação dos seus filhos; aproximadamente 2.500 escolas baseiam-se no método de Maria Montessori. Na Europa o maior número de escolas democráticas encontra-se na Áustria e na Alemanha. Uma das mais antigas escolas democráticas foi a Summerhill, fundada em 1921 em Dresden, levada em 1923 para a Áustria e em 1926 para Inglaterra. Entre 1857 e 1860, Leon Tolstoi dirigiu a escola Yásnaia-Poliana, na Rússia. Neste período, a Europa vivia o início da revolução burguesa, acarretando reformas na educação no intuito de libertar a escola das mãos da Igreja e do Estado.

Para Singer (1997, p. 102), *“desde a eclosão da Revolução Russa, a esquerda passou a se preocupar com o tema, sobretudo em virtude das experiências educativas dos soviets, nas quais as crianças tinham o direito de participar dos conselhos das escolas”*.

As escolas democráticas opõem-se a uma educação repressiva e pautada no medo; as crianças são o centro de todo o processo, estimuladas a serem autogestoras e viverem como comunidade. Influenciadas pelos movimentos jovens do final da década de 1960, essas escolas partem da ideia de uma educação livre no intuito de permitir o questionamento das regras que regem a sociedade e se negam a ensinar uma “verdade essencial”.

Muitas vezes foram criticadas, principalmente pelos marxistas, como propostas elitistas e fechadas nelas mesmas (pois muitas vezes funcionavam como internatos). Tiveram ao longo da história um caráter diferenciador na resistência aos mecanismos de poder e suas experiências serviram de reflexão e encaminhamento para uma educação emancipatória, mesmo em suas contradições.

Um exemplo de escola revolucionária é a Escola da Ponte, criada na década de 1970, em Portugal, no Distrito do Porto, tendo José Pacheco como um dos fundadores. A escola encontra-se numa área aberta e os alunos se organizam por grupos, sem uma classificação por turmas, séries ou faixas etárias; não há salas de aula, mas espaços de trabalho. Está organizada em três núcleos de trabalho denominados; iniciação, consolidação e aprofundamento, onde os professores são orientadores educativos. As crianças decidem o que e com quem estudar, portanto, a formação dos grupos é heterogênea. Alunos e professores reúnem-se semanalmente numa assembleia para discutirem os problemas da escola, pois acredita-se que assim seja possível o exercício e o entendimento de cidadania e democracia. As crianças escrevem o Livro da Quinzena com as propostas levantadas nas assembleias e até pouco tempo atrás utilizavam os tribunais para discussão da indisciplina; formato este que agora passou a ser chamado de “comissão de ajuda”. Além das assembleias existe também a “Caixinha de Segredos”, na qual escrevem-se cartas, bilhetes, recados e pedidos de ajuda, expressando cotidianamente suas dúvidas, sentimentos e curiosidades. Os pais são sujeitos ativos na escola e há um sentimento de comunidade. Para José Pacheco, em entrevista a Marangon (2004), a Escola da Ponte não é duplicável, não é um modelo a ser seguido, mas a possibilidade para o desenvolvimento da autonomia e da cidadania. Segundo ele, não é possível a clonagem de projetos educativos, pois depende da realidade e necessidade locais, e para isso defende a

produção de sínteses e não um modelo padrão para o processo educativo. Independentemente desta defesa, existem escolas que tentam seguir aspectos da Escola da Ponte e um exemplo é a Escola Municipal Desembargador Amorim Lima, situada na cidade de São Paulo, que aplica mecanismos desta experiência em seu cotidiano e tem tido destaque no âmbito educacional.

Outro exemplo de uma proposta educativa oposta ao modelo vigente é a Pedagogia Waldorf. Foi introduzida por Rudolf Steiner em 1919, em Stuttgart, Alemanha, inicialmente na experimentação de uma escola para os filhos dos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, daí a origem do nome. Rudolf Steiner era um filósofo austríaco, além de cientista e artista, que, com base na Antroposofia (denominada ciência empírica e não religiosa, criada também por ele, e que tinha a concepção de homem como um ser físico, anímico e espiritual), desenvolveu uma pedagogia com o intuito de contribuir para a formação humana de maneira harmoniosa, unindo os princípios do sentimento, da vontade e do intelecto. Caracterizada como o “ensino para a vida”, esta pedagogia está pautada na visão integral e holística de ser humano, buscando o desenvolvimento da fantasia, da criatividade, dos sentidos e dos meios para o seu relacionamento com o mundo. Para Steiner, quanto mais aguçados os sentidos, maior a capacidade para observar o mundo e conhecê-lo. Dessa forma, a Pedagogia Waldorf pretende estimular o equilíbrio da relação do homem com a natureza e, dessa forma, busca desde a infância estabelecer o vínculo da criança com o mundo natural. Suas escolas são construídas sob a perspectiva de aproximação e interação com a natureza, portanto, suas construções arquitetônicas remetem a grandes quintais ou chácaras, com espaços amplos, muitas árvores e brinquedos ao ar livre em diálogo com a natureza.

No Brasil, a Pedagogia Waldorf foi introduzida por Rudolf Lanz, que veio da Alemanha na década de 1950 e que, durante a viagem, conheceu a antroposofia e resolveu divulgá-la. Em 1956, fundou a primeira escola Waldorf com sua esposa Mariane Josephs, no bairro Higienópolis, na cidade de São Paulo.

Na Pedagogia Waldorf, o brincar é um momento muito importante e os professores estimulam processos de criatividade para que as crianças construam seus brinquedos no intuito de defender o anticonsumismo. Nos aniversários, as crianças são convidadas a fazerem o bolo e os presentes são confeccionados no intuito de contribuir para o valor simbólico deste momento, ao invés de valorizar o material. A ritualidade, a conexão com a natureza e a busca

de equilíbrio são princípios trabalhados cotidianamente. É comum a realização de atividades em roda e artísticas em todas as faixas etárias.

Cabe ressaltar que muitos dos exemplos citados de pedagogias revolucionárias são muitas vezes criticados por se reduzirem às classes mais favorecidas e “estarem fechados em si mesmos”, ficando grande parte do tempo distante da realidade. No entanto, vale apontar estas experiências para as reflexões no âmbito da educação no seu sentido mais amplo, independentemente da nomenclatura formal ou não formal, no intuito de levantar possíveis caminhos e intersecções para a busca de práticas emancipatórias e transformadoras que contribuam para mudanças efetivas.

Arendt, no capítulo “A crise da educação”, do livro “Entre o passado e o futuro” (2009), faz apontamentos importantíssimos sobre a crise escolar, da autoridade e da História. Avaliando a educação americana, Arendt comenta que há uma negação do velho, portanto, a supressão do passado. Na busca do novo, esta educação, que ela chama de progressiva, derruba todas as tradições e métodos estabelecidos de ensino e aprendizagem. Dessa forma, ela considera esta crise da educação mais aguda na América, por esta, particularmente, buscar constantemente apagar as diferenças entre jovens e velhos, adultos e crianças. Esta educação progressiva parte de alguns pressupostos que Arendt considera perniciosos e desastrosos: primeiro, que a criança tem um mundo próprio e autônomo; segundo, que o professor não precisa ter domínio de um assunto em particular e poder ensinar qualquer coisa; e, terceiro, a valorização do aprendizado pelo fazer.

Arendt (2009, 230), ao refletir sobre esta valorização da autonomia da criança coloca que:

Os adultos aí estão apenas para auxiliar esse governo. A autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousa no próprio grupo de crianças – e isso, entre outras conseqüências, gera uma situação em que o adulto se acha impotente ante a criança individual e sem contato com ela. [...] As relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes do fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas. E é assim da essência desse primeiro pressuposto básico levar em conta somente o grupo, e não a criança individual. Quanto à criança no grupo, sua situação, naturalmente, é bem pior que antes. A autoridade de um grupo, mesmo que este seja um grupo de crianças, é sempre consideravelmente mais forte e tirânica do que a mais severa autoridade de um indivíduo isolado. [...] Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria.

Arendt considera que esta concepção exclui as crianças do mundo dos adultos, obrigando-as à tirania de seu próprio grupo sob o pretexto de respeitar sua independência. Para ela, a criança está em processo de formação e preparação para a condição adulta e, por conta disso, a educação precisa lhe apresentar o mundo a partir do velho, ou seja, do passado. Ao refletir sobre o fim da autoridade, Arendt coloca que é o momento em que o adulto se recusa a se responsabilizar pelo mundo e, portanto, também pelas crianças. Para ela (2009, p. 240),

Qualquer que seja nossa atitude pessoal face a este problema, é óbvio que, na vida pública e política, a autoridade ou não representa mais nada – pois a violência e o terror exercidos pelos países totalitários evidentemente nada têm a ver com autoridade – ou, no máximo, desempenha um papel altamente contestado. (...) Ao removermos a autoridade da vida política e pública, pode ser que isso signifique que, de agora em diante, se exija de todos uma igual responsabilidade pelo rumo do mundo. Mas isso pode também significar que as exigências do mundo e seus reclamos de ordem estejam sendo consciente ou inconscientemente repudiados; toda e qualquer responsabilidade pelo mundo está sendo rejeitada, seja a responsabilidade de dar ordens, seja a de obedecê-las.

Esta perda da autoridade também ocorre na educação e, por conta disso, a desconfiança na esfera pública. A falta de autoridade e o banimento da criança ao mundo adulto pode acarretar o conformismo e/ou a delinquência. Para Arendt, a criança precisa ser protegida do mundo e o lugar tradicional é a família, sendo a escola a mediação entre estes universos. Ela coloca que *“qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação”* (2009, p. 239).

Neste sentido, valoriza a importância de se olhar para o passado e de se valorizar a autoridade como a responsabilidade pelo mundo. Dessa forma, *“a educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele”* (2009, p. 247). Assim, não compartimentar mundos, do adulto e da criança, mas buscar uma renovação constante de um mundo comum.

A reflexão de Arendt é importante para não confundir responsabilidade com autonomia. Ou seja, ao se pensar numa educação centrada na criança, deve-se pensar no desenvolvimento de sua autonomia para a construção de conhecimento, sem a isenção do papel do adulto neste processo para que a criança não reproduza valores como tirania e autoritarismo, como foi narrado na obra de Golding (2003). Pensar a criança enquanto produtora de cultura não é afirmar a existência de seu próprio mundo fechado em si mesmo e isento da sociedade como

um todo, mas levantar suas características na relação dialética e dialógica constante com o mundo formado por jovens, velhos, adultos e crianças em diálogos e conflitos.

São vários os exemplos destas escolas chamadas de democráticas, revolucionárias ou libertárias espalhados pelo mundo nos mais diversos países. São escolas que buscam a liberdade, a autonomia e a emancipação, mas sofrem contradições como todo processo educativo. Estão muitas vezes fechadas em si, vivendo numa “redoma de vidro”. Outras vezes são criticadas por serem experiências de classes elitizadas. No entanto, cabe refletir e problematizar estas experiências para a busca de uma educação emancipatória em seu sentido mais amplo.

Os processos educacionais e sociais estão intimamente ligados e a educação não deve contribuir para a internalização do controle exercido pelo capital e nem legitimar uma hierarquia social através da brutalidade, da violência e do autoritarismo, como acontece muitas vezes nas instituições formais que reproduzem os valores das classes dominantes.

É preciso pensar, então, numa educação que não seja mercantilista, fragmentada e tecnicista, mas que desenvolva a oralidade, o diálogo e a reflexão de forma coletiva, conforme coloca Gramsci (1984), em “Os intelectuais e organização da cultura”.

Gramsci fala de uma educação unitária e pública para todos e Mészáros, da universalização da educação e do trabalho como atividade humana autorrealizadora. Ambos pensaram na emancipação do indivíduo e no desenvolvimento de sua intelectualidade de forma dialética para que seja assegurado ao governado, segundo Gramsci, a possibilidade de governar. E, dessa forma, como propõe Bosi (2006, p. 342), educar “*para o trabalho junto ao povo, educar para repensar a tradição cultural, educar para criar novos valores de solidariedade; [...], pôr em prática o ensino do maior mestre da Educação Brasileira, Paulo Freire: educar para a liberdade*”.

Neste sentido, pensar uma educação emancipatória é pensar a práxis de uma educação que seja dialógica, permitindo o diálogo entre educadores e educandos de forma a proporcionar a autonomia, a totalidade e a participação ativa e criadora da sociedade em quaisquer circunstâncias. A roda de conversa pode ser um espaço para a convivência e para o exercício efetivo da cidadania.

Diante destas reflexões e apontamentos, o presente trabalho não pretende desvalorizar a educação formal, muito menos estabelecer uma relação de concorrência entre esta e o universo

não formal; busca apresentar mecanismos de trabalho por meio das rodas de conversas, como caminhos para uma educação emancipatória e democrática, em quaisquer de seus tipos ou formatos.

2.2. Educação não formal: trajetórias e características

A educação é essencial a qualquer sociedade e não se restringe ao universo escolar. A escola, hegemônica no que diz respeito à transmissão do conhecimento, é um processo sistematizado de ensino-aprendizagem, mas não pode ser considerada como único meio para se conhecer. Criada na modernidade, a escola pública surge nos ideais da Revolução Francesa que tem a emancipação social e a cidadania como gênese de sua constituição. A escola é uma instituição histórica e, uma vez institucionalizada, foi por muito tempo sinônimo de educação. Com a função de legitimação e standardização para manter a ordem cultural e social, a escola vem sofrendo diversas crises por conta da curricularização e fragmentação do conhecimento.

A educação é um fenômeno complexo, heterogêneo, permanente e diverso, presente na escola, na família, na rua, na biblioteca, no museu, no cinema, na praça, enfim, nos mais variados espaços em que ocorrem as relações sociais.

Assim, além da escola, surgem outros campos de educação como necessidade para uma construção efetiva da cidadania e espaços coletivos de trocas, como é o caso da educação não formal.

Segundo Trilla Bernet (1993), o termo não formal surge muito antes da década de 1960, mas se populariza durante a Conferência Internacional sobre a Crise Mundial na Educação que aconteceu na Virginia, Estados Unidos, em 1967. O documento-base para os trabalhos deste congresso foi elaborado pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação da UNESCO, dirigido por P.H. Coombs, com o título “The World Educational Crisis”.

Em 1972, publica-se, também pela UNESCO, o livro “Aprender a ser”, elaborado por uma equipe dirigida por Edgar Faure. Em 1974, Coombs escreve um trabalho propondo a distinção entre educação formal, não formal e informal, que Trilla Bernet considera a obra inaugural desta diferenciação. Citando Coombs, Trilla Bernet (1993, p.23) coloca:

En realidad, con las caracterizaciones de Coombs ya transcritas quedaba mínimamente delimitado el contenido semântico que se suele asignar a las expresiones ‘educación formal’, ‘no formal’ e informal’. Sin embargo, es conveniente hacer todavía algunas precisiones. En primer lugar, hay que advertir que esta clasificación tripartita tiene un propósito de exhaustividad. Es decir, que la suma de lo educativamente formal, no formal e informal debería abarcar la globalidad del universo de la educación.

Alguns encontros sobre a educação não formal realizados na Espanha, como o Seminário Interuniversitário de Teoria da Educação, também contribuíram para os primeiros trabalhos sobre educação formal, não formal e informal apresentados por Touriñán, Requejo e Trilla Bernet, em 1983, em Salamanca. Em 1990, a UNESCO publica o relatório “Educação – um tesouro a descobrir”, dirigido por Jacques Delors, e que se torna um referencial na discussão de políticas educacionais.

A educação não formal, portanto, é um campo novo de atuação e seus conceitos e definições estão em constante construção. Sua denominação começa negando uma forma, o que aparentemente a coloca como um campo contrário ao formal (à escola), o que não é verdade. Para Garcia (2009, p. 29), *“a educação não-formal não é estática, é uma atividade aberta que está em construção, e sua identidade também”*. Por ser um conceito novo, a cada dia sofre transformações e reformulações, mas já conquistou seu espaço de atuação, apesar de muitas vezes ainda ser vista como uma educação de menor valor e importância.

Segundo Garcia (2009, p. 18),

A educação não-formal, quando consideramos os projetos educativos voltados para crianças e jovens oriundos das camadas pobres das sociedades, ainda é concebida, por diferentes setores, inclusive o educacional, como oferecedora de atividades para passar o tempo, brincar, ocupar a cabeça com coisas mais interessantes do que as más companhias podem oferecer-lhes, para ‘tirá-los das ruas’, ou seja, atividades vistas como de menor importância e que são pouco valorizadas ao se considerar a contribuição para a construção do homem social.

Apesar de, muitas vezes, ser vista como uma educação menos importante, há que se pontuar sua trajetória e compreender sua historicidade, uma vez que sua criação advém de relações estabelecidas a partir de contrapontos com a educação formal e informal.

Portanto, considerando a educação em sua complexidade, didaticamente pode-se dizer que ela abarca três tipos de educação: formal, não formal e informal ou incidental, e suas especificidades e funcionalidades formam todo este universo. Trilla Bernet (1993), por exemplo, vai diferenciar os três tipos de educação, colocando a formal e não formal como subclasses de uma educação e a informal como outro tipo de educação. Para Trilla Bernet, educação formal e não formal têm intencionalidade e um caráter sistemático e metódico em seu processo educativo, enquanto a informal, sendo assistemática, não teria uma

intencionalidade bem definida e estaria subordinada a outros espaços sociais, como os da família.

O conceito de educação não formal não surge, especificamente, a partir da educação formal, mas pela observação de uma busca por uma formação integral do ser humano que ultrapasse uma relação “conteudista” de aprendizagem. No entanto, como coloca Garcia (2009, p. 86),

[...] não há como falar sobre educação não-formal sem implicar sua relação com a escola, não por este campo possuir algum tipo de supremacia sobre os outros, mas pelo fato de historicamente ter sido compreendido como sinônimo de educação.

A educação não formal, muitas vezes, acaba seguindo as referências dos parâmetros formais de educação, mas pode-se dizer que sua essência se constrói pelo campo da cultura em suas relações de experiência, diálogos e contradições sociais. Trilla Bernet (1993, p.220) pontua que “[...] *la educación no formal no se há desarrollado solo para atender a funciones ‘extraescolares’, a tareas impropias de la escuela, sino que también se ha visto impulsada por una especie de desconfianza social latente hacia tal institución*”.

A educação não formal, muitas vezes, foi conceituada como uma ação de complementaridade à educação formal, como se preenchesse algo, fosse um adicional, e não uma área de atuação específica e com metodologia própria. Para Trilla Bernet (1993, p. 29), “[...] *los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede luego pasar a ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro*”.

A partir do levantamento histórico de Trilla Bernet, pode-se dizer que a discussão sobre educação não formal surge primeiramente nos Estados Unidos, Europa e somente mais tarde no Brasil. É na década de 1980 que começa a ganhar força e representatividade no país, a partir das campanhas de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação para o trabalho e projetos de educação popular. Neste período, as obras de Paulo Freire são de extrema importância para a disseminação de outras formas de se fazer educação no Brasil. Suas contribuições com “Educação como prática da liberdade” (1974) e “Pedagogia do Oprimido” (1975) mostram a importância da educação popular neste processo.

Na década de 1990, com as mudanças na economia e na política com viés neoliberal, ocorre um aumento significativo das ONG’s – organizações não governamentais, fundadas

principalmente nas periferias das grandes cidades para atender às comunidades mais vulneráveis, com objetivo de valorizar as culturas locais, e com programas de educação para o trabalho e capacitação profissional.

O governo federal criou políticas de estímulo à fundação de ONG's e OSCIP's (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) voltadas à educação e assistência social, com leis de incentivo fiscal para projetos que focassem a “responsabilidade social”.

É neste contexto que emerge a educação não formal, tendo como lema a cidadania e a emancipação. Surgem no Brasil as primeiras pesquisas, encontros e reflexões sobre este campo. Um marco significativo foi a institucionalização da disciplina de educação não formal no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, oferecida pela Professora Olga Rodrigues de Moraes von Simson, em 1989, como disciplina optativa, mas que logo depois passou a ser obrigatória no currículo.

Garcia (2009, p. 127) faz uma análise bibliográfica da educação não formal buscando apontar sua relevância e reconhecimento de outros campos de atuação dos pedagogos e demais profissionais. Coloca que:

[...], o que nos parece ser a primeira publicação que menciona a educação não-formal, considerando-a como um conceito já em uso, é o livro de Carlos Alberto Torres – A Política da educação não-formal na América Latina, publicado no Brasil em 1992, traduzido do inglês (The Politics of nonformal education in Latin America, 1990). [...] Posteriormente o livro de Maria da Glória Gohn, em 1999 e a coletânea Educação não-formal: cenários da criação, organizados pelas pesquisadoras Olga Rodrigues de Moraes von Simson, Margareth Brandini Park e Renata Sieiro Fernandes, em 2001 demarcam a pesquisa nesse campo no Brasil.

Segundo Gohn (1999), a educação não formal passa a ser valorizada na década de 1990 com as mudanças na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Segundo a autora, a conferência realizada na Tailândia, em 1990, elaborou os documentos “Declaração mundial sobre educação para todos” e “Plano de ação para satisfazer necessidades básicas da aprendizagem”, que possibilitaram novas possibilidades de trabalho na educação, principalmente na América Latina. Gohn (1999, p.98) define a educação não formal como:

[...] um processo com quatro campos ou dimensões, que correspondem as suas áreas de abrangência. O primeiro envolve a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos, isto é, o processo que gera a conscientização dos indivíduos para a compreensão de seus interesses e do meio social e da natureza que os cercam, por meio da participação em

atividades grupais. [...] O segundo, a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades. O terceiro, a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas cotidianos. [...] O quarto, e não menos importante, é a aprendizagem dos conteúdos da escolarização formal, escolar, em formas e espaços diferenciados.

Gohn salienta que, muitas vezes, o conceito de educação não formal foi definido por uma ideia de ausência ou de comparação, tomando como paradigma apenas a educação formal. Segundo Gohn, a educação não formal pretende formar cidadãos aptos a solucionar seus problemas cotidianos, de forma a se organizar coletivamente e construir sua leitura do mundo.

De caráter voluntário, a educação não formal, busca promover a socialização, a solidariedade, a participação popular e a mudança social. Entende-se por transformação social o processo de humanização do mundo, conforme coloca Freire (1987), ou seja, o homem capaz de refletir e agir no mundo, superando a contradição opressor-oprimidos, e, conseqüentemente, seus processos de domesticação, reificação e alienação.

Tendo a prática social como pressuposto para a aprendizagem, a educação não formal realiza seus projetos sob o viés do trabalho coletivo, a partir das experiências individuais. Envolvem diversas formas de expressão artística, nas mais variadas linguagens, como dança, teatro, artes plásticas, literatura e também outras áreas, como meio ambiente, por exemplo. O processo de aprendizagem ocorre através da vivência e da troca, de forma sistematizada, e suas propostas de trabalho seguem um projeto norteador.

No entanto, pode-se dizer também que em alguns espaços e projetos sociais ocorrem oficinas desvinculadas de uma proposta mais ampla. A educação não formal muitas vezes vem recheada de otimismo ingênuos, considerando-a milagrosa para os problemas da realidade educativa em sua amplitude. Não dá para negar que muitas vezes a educação não formal resolveu ou estancou problemas nas comunidades, e preencheu “alguns vazios” deixados pela educação formal. Segundo Simson, Park e Fernandes (2001, p. 9):

A estrutura que caracteriza a educação não-formal não indica que não exista uma formalidade e que seu espaço não seja educacional; ambas as condições estão presentes, porém de uma maneira diversa da escola. A educação não-formal caracteriza-se por ser uma maneira diferenciada de trabalhar com a educação paralelamente à escola. Embora não trabalhe com esse objetivo, acaba, muitas vezes, complementando as lacunas deixadas pela educação escolar.

No entanto, a educação não formal pode ser tão classicista, alienante, burocrática, manipuladora e obsoleta quanto a educação formal, se for utilizada como remendo para os problemas sociais, conforme coloca Trilla Bernet.

Foi muitas vezes considerada uma educação de segunda categoria, mas de grande eficácia, principalmente nos países subdesenvolvidos. De acordo com Trilla Bernet (1993, p. 224), *“la educación no formal puede constituir el único modo de salvar la distancia existente entre la población y la inculta”*.

No campo não formal, a transmissão do conhecimento acontece de forma espontânea, não há mecanismos de repressão e os espaços de atuação podem ser variados. Para o arquiteto Vaidergon (2001, p. 81),

A arquitetura da educação não-formal não é a cópia do que existe como edificação, mas um simulacro em constante mutação. Simulação é mais do que real pois é a interação entre o espaço e o imaginário humano, é espacialidade, movimento, mutação, flexibilidade.

Segundo Vaidergon, o espaço é fundamental para o processo educacional, mas a arquitetura nunca assumiu um papel determinante e a educação formal continua a cometer equívocos. Nenhum espaço é neutro; cada espaço traz sua linguagem, sua mensagem, e influencia muitas vezes o fazer educacional.

No campo da educação não formal, o educador é um coordenador das atividades e, no dia a dia, age também como um aprendiz nesta prática social. A educação não formal exige atitude política do educador, como ter envolvimento com a comunidade e uma ligação prática com o cotidiano. A relação com o processo de ensino-aprendizagem acontece de forma prazerosa, voluntária e proporciona o estabelecimento de contato de diferentes idades e gerações. No entanto, essa relação prazerosa com o processo de ensino-aprendizagem não pode levar a um desmerecimento da educação formal. Simson, Park e Fernandes (2001, p. 31) colocam:

Cumpre-nos, por isso, estar criticamente precavidos para o facto de a recente valorização do campo da educação não-formal poder significar ou implicar a desvalorização da educação escolar. Por essa razão, a justificação da educação não-escolar não pode ser construída contra a escola, nem servir a quaisquer estratégias de destruição dos sistemas públicos de ensino, como parecem pretender alguns arautos da ideologia neoliberal.

Portanto, pensar a educação é pensar em possibilidades diversas para que o ser humano possa se desenvolver de forma integral. Neste sentido, a relação entre a educação não formal e formal não precisa ser de exclusão e/ou oposição, mas sim envolver processos de diálogo, intersecção e correlação. Segundo Garcia (2009, p. 109),

O oferecimento das ações educativas deve ocorrer tanto no âmbito formal como no não-formal, estabelecendo uma relação não excludente entre ambos os campos. É interessante que se dê à educação não-formal o status não só de campo pedagógico do conhecimento, como também, legitimá-la como um campo independente do campo da educação formal, não tendo como função suprir de maneira eficaz o que a educação formal ainda não teve condições e incentivo para realizar. Ambos os campos – formal e não-formal - ocupando espaços diferentes, cada qual com seu respectivo ‘plano de imanência’, têm importância e papéis específicos nas relações e mediações sociais e educacionais do mundo atual.

A educação formal e não formal estiveram muitas vezes numa disputa acirrada por espaço e público. A educação não formal, presente de forma significativa nos projetos sociais (criados, muitas vezes, para preencher os vazios deixados pelo Estado por meio da oferta de bolsas, cestas básicas e outros benefícios para a família via políticas sociais), acabou se tornando uma concorrente da escola. Esta, com grandes índices de evasão, acabou muitas vezes por “culpabilizar” a educação não formal pelo desinteresse de seus alunos. Por ficar muitas vezes distante da realidade social do mundo da produção e do trabalho, a escola acabou se tornando desinteressante. A crise escolar acarretada por vários fatores, dentre eles o grande avanço tecnológico, acabou potencializando a ação da educação não formal, mas continua em constante funcionamento e buscando mudanças.

Park (2005), a partir de uma pesquisa no Projeto Sol, levantou relatos de profissionais envolvidos nos dois campos de atuação, formal e não formal, buscando ouvir dirigentes das escolas, educadores sociais, administradores, frequentadores e professores, no intuito de mapear pontos de intersecção e disparidade. Nos vários relatos apresentados surgiram apontamentos de ambos os lados, como a falta de diálogo entre os projetos sociais e as escolas, o distanciamento, a dificuldade nas parcerias e no trabalho conjunto, críticas a projetos voltados para o assistencialismo e falta de credibilidade a seus profissionais. Segundo Park (2005, p. 81),

Avaliando essa relação com a educação formal, temos percebido, por outro lado, que a escola não lida bem com as crianças, adolescentes e famílias que

freqüentam espaços de educação não-formal (esta não é um situação exclusiva da nossa instituição), pois estes, por terem maior consciência de seus direitos e deveres, não aceitam ou questionam tratamentos, às vezes comuns e aceitáveis no espaço escolar, mas que ferem o respeito, a dignidade e mesmo a compreensão daquelas pessoas como seres em desenvolvimento. Nestes casos, aqueles que são ‘problemas’ na escola podem estar exercendo sua cidadania e solicitando da escola uma postura diferente. Exemplo disto é o diálogo entre uma mãe de aluno e uma professora da escola, que, quando reclamou do comportamento da criança, ouviu da mãe: ‘no projeto que participa, onde é tratado com respeito, ele tem outro comportamento’.

O diálogo entre estes campos educacionais poderiam criar processos de complementaridade que enriquecessem a educação em seu sentido amplo e permanente. Neste sentido, cabe às instituições não formais buscar parcerias com as unidades formais educacionais e com as universidades, da mesma forma que as instituições formais devem se aproximar das comunidades e, conseqüentemente, das manifestações culturais populares. Dessa maneira, conseguem superar impasses e obstáculos que as distanciam para o estabelecimento de parcerias constantes que enriqueçam ambos os processos educacionais.

Segundo Trilla Bernet, a educação formal e não formal têm algo em comum e que difere da informal, que é a sistematização e a organização, além de serem processos de intencionalidade.

Grande parte dos autores situa a educação informal no interior das famílias e como uma educação assistemática. Ela acontece de forma indiferenciada e subordinada a outros processos sociais, e não tem um lugar específico demarcado, existindo de forma difusa e transposta. Um exemplo é a mãe ao alimentar seu filho: ao mesmo tempo em que tem o intuito de dar-lhe comida também o educa indiretamente para determinados hábitos alimentares, como os horários e a escolha dos alimentos; são objetivos indissociáveis.

De acordo com Trilla Bernet, a educação formal, não formal e informal estão conectadas de forma orgânica e em relação de complementaridade, suplência, substituição, colaboração e interferência.

A educação formal e não formal apresentam-se em processos diferenciados e específicos. Para ele, é bastante comum dizer que a educação não formal é aquela que acontece fora da escola, mas sua definição ultrapassa uma delimitação espacial.

Em alguns países é crescente o movimento antiescola; nos Estados Unidos, existe um milhão e meio de crianças sendo instruídas dentro de casa. Gadotti (2005) reflete sobre este tema fazendo a seguinte colocação:

Defendo a importância da educação não-formal não em oposição à educação formal. Gostaria de deixar claro que não devemos desvalorizar a escola. Existe hoje um crescente sentimento anti-escola que eu não compartilho. Muitos apontam a escola como o “bode expiatório” das crises econômicas e da falta de emprego, como se o emprego dependesse exclusivamente de qualificação dos indivíduos. Entre nós, em muitos países do sul, sequer conquistamos ainda o direito à escola, o direito a educação escolar para todos. Lutamos ainda pelo direito universal à escola pública de qualidade. Defendo a escola pública como escola popular. Em alguns espaços ela se constitui no único equipamento público à disposição da população. Numa “sociedade de mercado” a escola pública se constitui num dos últimos bastiões da democracia. Atacar a escola pública, entre nós, é atacar a democracia. A educação não-formal pode dar uma grande contribuição à educação pública, mas não pode substituí-la.

O que precisa ficar claro é que existem tipos de educação formal, não formal ou informal, e o que precisa ser uma constante preocupação é a formação dos sujeitos para a cidadania para a reflexão crítica e para a participação efetiva na sociedade.

A escola que tem, em sua gênese, uma característica pública, com objetivo emancipatório e criada para ser universal e para todos, apesar de sofrer crises estruturais, não é a única a sofrer contradições.

A educação não formal também pode ser vista como pacificadora da disputa de classes, como estratégia para escamotear e diluir as diferenças sociais. Pode servir como dispositivo de doutrinação e controle, contribuindo muitas vezes para a formação de profissionais e sujeitos menos valorizados que, na verdade, constituirão mão de obra mais barata. Trilla Bernet (1993, p. 212) faz uma reflexão importante sobre isso:

Los aspectos financieros, particularmente en las épocas de crisis, son absolutamente determinantes a la hora de establecer las políticas educativas. Por ello, se han ido multiplicando los estudios para evaluar los costes de los diferentes medios no formales en relación con su eficacia educativa, estableciendo las comparaciones oportunas con el coste y rendimiento de la escolarización convencional. Este tipo de investigaciones empieza a abundar con respecto a la enseñanza a distancia, a la formación y reciclaje del profesional mediante procedimientos no formales, a los programas de desarrollo comunitario, etc. [...] Por ello, parece claro que el aspecto económico es uno de los factores que há de seguir potenciando el desarrollo de la educación no formal.

Para Trilla Bernet, a educação não formal pode servir à classe dominante tanto quanto a escolar. Segundo este autor, a educação não formal tem crescido muito nos chamados países em desenvolvimento por ser uma alternativa menos onerosa e de maior eficácia para o Estado. Pode estar atrelada a um mecanismo de controle e se resumir ao atendimento das classes menos favorecidas, perdendo assim sua contribuição para uma formação integral do indivíduo.

Trilla Bernet (1993, p. 223) coloca que:

El hecho de que, como en esta cita, se canten las excelências económicas de la educación no formal, pero para recomendarla solo e principalmente a los países subdesarrollados (o para regiones pobres o sectores sociales marginales), hace sospechar que se trate solo, em realidad, de la mínima exigible posibilidad de educación para estos países (o zonas, clases...); de una posibilidad válida, pero que, en cualquier caso, constituirá una educación de segunda categoria.

Neste sentido, Trilla Bernet aponta sua preocupação para que a educação não formal não legitime a desigualdade social ou sirva a processos de dominação de classe.

No Brasil, por conta do crescimento das ONG's, a educação não formal esteve principalmente voltada para as classes sociais menos favorecidas. Neste sentido, Simson, Park e Fernandes (2001, p. 13) colocam que:

A educação não-formal deveria ser acessível a todas as classes sociais, embora no Brasil seja uma prática para a camada de nível socioeconômico mais baixo da população; o trabalho com essa modalidade educativa não implica e nem exige, em princípio, uma diferenciação de classes.

Por conta deste fator, até hoje muitas ONG's restringem seu trabalho ao assistencialismo, dependendo do Estado ou de grandes empresas, para realizar suas ações. Assim, tanto a educação formal quanto a educação não formal podem servir como mecanismos de controle e de manipulação, ao invés de proporcionarem a emancipação e autonomia do indivíduo. Pensar numa educação emancipatória é pensar em uma luta cotidiana para reflexão crítica da realidade e pela participação coletiva, ultrapassando especificidades educacionais.

Todos, independentemente da classe social e de sua cultura, possuem o direito à educação na escola, no lazer, em casa, enfim, em todos os âmbitos e espaços para uma formação permanente e integral.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA: HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E PARTICIPAÇÃO COLETIVA

“A arte essencial do historiador oral é a arte de ouvir”.

Portelli (1997c, p. 22).

3.1. História Oral e Contação de Histórias: o exercício do ouvir

A educação não formal tem a cultura e o exercício da memória em seu cotidiano de atuação. Grande parte das vezes atua na e com a comunidade, buscando mecanismos de reconhecimento para o sentimento de pertença dos sujeitos. Como a memória é um processo dialógico e a educação não formal tem em sua essência pressupostos de uma educação emancipatória, a escolha da História Oral como metodologia de pesquisa é um caminho possível e enriquecedor para os objetivos levantados.

Por isso, a presente pesquisa se realiza pela metodologia da História Oral, no intuito de ouvir as múltiplas narrativas e refletir processos educativos, como a roda, na educação não formal. A pesquisa se identifica com a metodologia da História Oral, uma vez que não tem apenas um caráter investigativo, mas também político.

De acordo com Lang, Campos & Demartini (1998, p. 12),

A história oral, metodologia de pesquisa voltada para o estudo do tempo presente e baseada na voz de testemunhos, vem ganhando adeptos entre os pesquisadores voltados para as ciências humanas. Vozes gravadas e transcritas constituem-se em documentos, analisados com vistas à obtenção de respostas a questões previamente formuladas em um projeto de pesquisa.

Ao ouvir as crianças como protagonistas deste processo educacional e não meros objetos de metodologias pedagógicas, a pesquisa demonstra a potencialidade da educação não formal na construção coletiva do processo de aprendizagem. Dessa forma, o exercício do ouvir e da construção da memória pode permitir uma educação transformadora que possa contribuir para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de agir em sua realidade, não resumindo sua existência à submissão e alienação. Neste sentido, a metodologia da História Oral se apresenta como uma potencializadora no processo de escuta que busca se desenvolver no

intuito de compreender o significado que a roda de conversa apresenta no cotidiano destas crianças.

Para Lang, Campos & Demartini (1998, p. 13),

O trabalho de História Oral não se esgota na realização, gravação, transcrição e arquivamento da entrevista. Acreditamos, segundo os procedimentos da Sociologia, que o documento gerado não fala por si, mas precisa ser interpretado, analisado quanto à forma e ao conteúdo, considerando-se a finalidade e a maneira como foi construído, tendo em vista os objetivos da pesquisa e o conceitual teórico em que se apóia. A análise permeia todo o processo da pesquisa, levando a possíveis modificações e maiores explicitações da proposta inicial, no decorrer da pesquisa.

Davis (2003), em “Biografia como metodologia crítica”, coloca que a história de vida é complexa e traz múltiplos significados. A análise dos relatos não se restringe apenas a uma coleta de dados e simbolização da fala, uma vez que a oralidade se constrói pela cultura e traz em si formas de vida e significados.

Esta pesquisa não tem seu enfoque nas histórias de vida, mas se preocupa com esta questão para não analisar os relatos das crianças de forma unilateral e sem uma problematização de sua realidade. Neste sentido, a pesquisa busca compreender os significados da roda de conversa no cotidiano das crianças, levando em consideração os relatos apresentados em sua totalidade, o que traz, portanto, aspectos de suas vidas.

Segundo Portelli (1997b), há uma relação intensa entre a oralidade e a democracia, pois possibilita a todos o direito à palavra. Por estar relacionada a uma informalidade, a oralidade muitas vezes é vista pela análise científica como um recurso menor, frente à oficialidade da letra escrita. Para este autor, a História Oral é a arte do diálogo, da flexibilidade e da paciência, uma vez que a entrevista é o experimento de igualdade na relação entrevistador-entrevistado. No entanto, ele problematiza o momento da transcrição que muitas vezes pode “matar” a beleza da oralidade e coloca:

A fileira de tom e volume e o ritmo do discurso popular carregam implícitos significados e conotações sociais irreproduzíveis na escrita – a não ser, e então de modo inadequado e não facilmente acessível, como notação musical. A mesma afirmativa pode ter consideráveis significações contraditórias, de acordo com a entonação do relator, que pode ser representado objetivamente na transcrição, mas somente descrito aproximadamente nas próprias palavras do transcritor. (1997b, p. 28).

Trabalhar com fontes orais é trabalhar com narrativas que apresentam formas de vida. Ao utilizar a fala do outro, é preciso ter respeito à sua visão de mundo e com a forma de como narrar sua história. A entrevista na História Oral é sempre um processo dialógico, portanto necessita de pelo menos duas pessoas em diálogo.

Para Portelli (1997c, p.15), “*o reconhecimento da existência de múltiplas narrativas nos protege da crença farisaica e totalitária de que a ‘ciência’ nos transforma em depositários de verdades únicas e incontestáveis*”. No intuito de compreender a realidade e o universo sociocultural da criança, a História Oral tem em sua metodologia e essência a proposta de proporcionar processos de diálogo que, juntamente com a educação não formal, podem contribuir para a construção de reflexões críticas do mundo. Segundo Portelli (1997c, p.16),

Se considerarmos a memória um processo, e não um depósito de dados, poderemos constatar que, à semelhança da linguagem, a memória é social, tornando-se concreta apenas quando mentalizada ou verbalizada pelas pessoas. A memória é um processo individual, que ocorre em um meio social dinâmico, valendo-se de instrumentos socialmente criados e compartilhados.

Portanto, ao utilizar a metodologia da História Oral com as crianças, a pesquisa encontra relações e intersecções com a educação não formal, buscando valorizar os atores sociais desse processo e suas opiniões. O exercício da memória para o levantamento do significado da roda com a efetiva participação do entrevistado é, em suma, a possibilidade concreta de mostrar a ele o seu direito de se manifestar e de se expressar. Se a memória só se concretiza ao ser verbalizada, a criança só entende que sua opinião é importante, mesmo que não seja acatada pelo grupo, se ela sentir que está sendo ouvida.

Segundo Portelli (1997c), a História Oral é um mosaico, uma colcha de retalhos, ou seja, os pedaços são diferentes, mas podem estar juntos. É uma forma de ouvir aqueles que não foram ouvidos e, no caso da roda, ouvir as crianças é fator fundamental, uma vez que muitas sofreram processos de silenciamento em diferentes espaços.

É, a partir do final do século XX, que a criança passa a ser compreendida como um ator social, que passa a ser valorizada como constituinte de um grupo social específico; a infância passa a ser vista como formada por culturas próprias. Segundo Quinteiro (2002, p. 38),

Perseguindo os objetivos propostos de interpretar a ‘fala’ da criança, recorri a estudos sobre representações sociais. O conjunto destes trabalhos, em sua maioria, abrange desde os estudos clássicos no campo da antropologia, sociologia, psicologia e filosofia, tomadas aqui sob diferentes abordagens no plano conceitual, até as mais recentes pesquisas acadêmicas, que privilegiam,

no campo empírico, a voz da criança, por meio de procedimentos metodológicos não convencionais. Contudo, tem-se presente que os estudos sobre o olhar da criança e a infância nas áreas das ciências humanas e sociais são recentes e incipientes, não apenas porque a criança é raramente ouvida, mesmo no campo da história oral, mas também porque os poucos estudos existentes se debruçaram mais sobre os problemas e os dilemas da criança sem infância, na expressão de Martins.

Neste sentido, a presente pesquisa, ao realizar um processo de escuta destas crianças, busca compreender suas representações sociais e seu entendimento de mundo para entender qual o significado da roda em seu cotidiano. Ao registrar sua fala e suas construções, compreendendo seu mundo cultural e seu lugar social, pode-se analisar melhor a ação da roda enquanto mecanismo educativo. Portanto, os dados obtidos na pesquisa possibilitarão reforçar aquilo que as rodas desenvolvem e que assim contribuem para a emancipação da criança ou revelar se seu funcionamento é burocrático e alegórico, distante de uma relação dialógica de fato. Ou seja, se a roda, ao invés de proporcionar o diálogo, não está na verdade servindo como mecanismo de controle, subordinação e manipulação.

Se, segundo Portelli (1997a, p. 9), *“uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra, a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca”*, então, a pesquisa busca valorizar o diálogo e a importância da oralidade.

A escolha da História Oral se dá pelo fato de buscar os relatos e impressões próprias das crianças, consideradas minorias e “incapazes” para a transformação do mundo, uma vez que são consideradas “o futuro” e não os atores sociais relevantes que já são agora. O processo da entrevista mostra a importância de suas narrativas e, neste sentido, a possibilidade de se verem como atores sociais importantes para os processos em que estão inseridas, não somente nos programas de educação não formal, onde serão entrevistadas, mas nos demais espaços que ocupam, seja na escola, na família ou em grupos de amigos.

Segundo Pollak (1989, p. 4), *“ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem a ‘memória oficial’, no caso a memória nacional”*.

Como a pesquisa parte da hipótese de que uma roda pode também silenciar, através da História Oral e do exercício da memória buscou-se criar mecanismos de escuta para entender esta prática educativa. Exercícios efetivos da oralidade foram estimulados ao longo da pesquisa de forma que mostrasse aos sujeitos a importância de suas falas e a relevância que seria dada às suas opiniões. Praticar sua oralidade e desta forma efetivar o uso de sua memória e reflexão da realidade foi um dos pressupostos para a relação estabelecida entre pesquisadora e sujeitos. Ao demonstrar a importância de sua fala e de sua visão de mundo, reforça-se o desenvolvimento do sentimento de pertença em seu grupo ou comunidade de forma a se perceberem como constantes construtores da história. Segundo Simson (1991, p. 55),

[...] tal método permite lidar com aspectos históricos-sociológicos ao captar, através da visão de um indivíduo, o desenvolvimento cronológico do fenômeno em estudo, inserido no contexto mais amplo da sociedade; possui um caráter dinâmico, pois permite resgatar os processos sociais que deram origem aos fenômenos estudados possibilitando também um acompanhamento, pelos relatos dos informantes, dos avanços e retrocessos de tais processos; apresenta ainda um caráter dialético ao obrigar o pesquisador que o utiliza a um constante confronto entre a teoria, as noções que ele já possui a respeito do objeto da pesquisa e a prática social concreta apresentada pelo informante.

Assim, a pesquisa por meio da História Oral tem o intuito de problematizar de forma coletiva, valorizando as experiências individuais das crianças, a roda de conversa, buscando sua compreensão e aperfeiçoamento. Por conta disso, o pesquisador tem grande responsabilidade para a construção efetiva de uma relação dialógica com os pesquisados. Davis discute esta relação através da reflexividade e aponta três pontos importantes: a entrevista como um evento interativo que envolve o entrevistador e o entrevistado; a interpretação e análise das histórias de vida no campo da produção de conhecimento; e a relação entre a autobiografia do pesquisador e a biografia do sujeito da pesquisa. Segundo Davis, o pesquisador é parte da pesquisa e o entendimento de sua vida contribui para o processo de compreensão do conhecimento produzido. Quando fala de reflexividade, Davis (2003, p. 8) comenta “*que não só concede voz ao outro, mas também torna claro como o sociólogo, embora não intencionalmente, pode também estar envolvido no silenciamento daquelas vozes*”.

A realidade das crianças desta pesquisa, muitas vezes, é uma realidade de opressão, de violência e de contenção. Por conta disso, a História Oral se apresenta como uma possibilidade

para o estabelecimento de escuta apurada, no intuito de levantar se há silenciamento desses sujeitos. Para Meihy & Holanda (2007, p. 26),

Por meio da história oral, por exemplo, movimentos de minorias culturais e discriminadas – principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, pessoas com necessidades especiais, além de migrantes e exilados – têm encontrado espaço para validar suas experiências, dando sentido social aos lances vividos sob diferentes circunstâncias. Uma questão bastante relevante para quem se propõe a entender o papel da história oral diz respeito ao seu impacto nos narradores e em suas comunidades.

Essencialmente qualitativa, a História Oral é sempre social, portanto o sujeito será visto dentro de uma vida comunitária e não somente em suas particularidades. Relaciona-se com a memória do tempo presente, por sua vez, seletiva e fragmentada. A memória produzida vai depender da relação entre entrevistador e entrevistado, portanto, é um evento interativo, de colaboração mútua, no qual o entrevistador tem grande responsabilidade. A partir de uma entrevista, de uma construção da memória, o entrevistado pode se dar o direito do esquecimento. Ou seja, a memória não é só o que se lembra, mas também o que se esquece. É lógico que em sua primeira instância a memória luta contra o esquecimento. No entanto, uma memória que nada esquece seria como a fábula “Funes, o memorioso”, de Jorge Luis Borges (1970), que retrata um homem que nada esquecia e que, por isso, enlouquece. Ricouer (2007, p. 425) vai colocar que a memória está em constante negociação com o esquecimento; esse é o pressuposto da condição histórica. Segundo ele:

[...] o esquecimento é o desafio por excelência oposto à ambição de confiabilidade da memória. Ora, a confiabilidade da lembrança procede do enigma constitutivo de toda a problemática da memória, a saber, a dialética de presença e de ausência no âmago da representação do passado, ao que se acrescenta o sentimento de distância próprio à lembrança, diferentemente da ausência simples da imagem, quer esta sirva para descrever ou simular.

A memória não acontece no tempo objetivo dos cronômetros. Ela pode ser processual ou imediata, subterrânea ou superficial, manipulada ou tendenciosa. Há teóricos que falam da sociedade do esquecimento, uma vez que os avanços tecnológicos produzem quantidades avassaladoras de informações e profissionais habilitados para processá-los, liberando o homem comum da tarefa de memorizar. Neste contexto, a memória humana, que tem uma capacidade seletiva, pode perder este poder de seleção. Dessa forma, fala-se de um

esquecimento nem sempre consciente, mas que permite ao sujeito dar-se o direito de esquecer, quando na certeza de que seu relato de vida foi ouvido e registrado por outrem.

A História Oral permite uma pesquisa por meio de um processo de diálogo, o que não significa uma neutralidade e um pesquisador passivo, no sentido de apenas receber informações. O entrevistador, ao utilizar a História Oral, escolheu pesquisar num espaço em que a narração é codividida, pois é um processo de autoridade compartilhada.

Portelli (1997a, p. 10) coloca que “[...] a hierarquia desigual de poder na sociedade cria barreiras entre pesquisadores e o conhecimento que buscam, o poder será uma questão central levantada, implícita ou explicitamente, em cada encontro entre o pesquisador e o informante”.

A pesquisa em História Oral tem o objetivo de proporcionar o espaço de fala ao outro, o que não significa que é ela quem dá a voz ao entrevistado, pois, no momento em que o pesquisado aceita participar da entrevista, é ele quem nos abre o caminho para a sua memória. Segundo Simson (2004, p. 12),

[...] as reconstruções compartilhadas de processos histórico-sociais, via memória oral, podem redundar em argumentos políticos capazes de fornecer um certo poder aos grupos sociais estudados, permitindo a eles ganhos em suas lutas, sejam elas de caráter político, social ou cultural, constituindo assim claros processos de empoderamento.

Neste sentido, o que a História Oral faz é amplificar a voz do outro e, neste caso, o pesquisador tem grande responsabilidade ao ouvir e registrar. Além de amplificar a voz, essa metodologia proporciona a desconstrução da ordem constituída e o questionamento dos sujeitos no processo de pesquisa. Assim, a relação entre entrevistador e entrevistado é uma relação de igualdade na diferença que nos permite, na pesquisa de campo, perceber, conforme coloca Portelli (1997a, p. 23), que

Somente a igualdade nos prepara para aceitar a diferença em outros termos que hierarquia e subordinação; de outro lado, sem diferença não há igualdade – apenas semelhança, que é um ideal muito menos proveitoso. Somente a igualdade faz a entrevista aceitável, mas somente a diferença a faz relevante. O campo de trabalho é significativo como o encontro de dois sujeitos que se reconhecem entre si como sujeitos, e conseqüentemente isolados, e tentam construir sua igualdade sobre suas diferenças, de maneira a trabalharem juntos.

É nas diferenças e no estabelecimento do diálogo, não como padronização de opiniões e visões de mundo, que se estabelece o sentimento de empoderamento, fortalecimento e reconhecimento de um sujeito ou grupo. O pesquisador deve ter um compromisso ético e de responsabilidade, valorizando cada sujeito em sua história; a vontade de compartilhar, participar e dialogar com o entrevistado, sabendo que ao observar também está sendo observado. Este compartilhamento pode estabelecer uma relação de confiabilidade, cabendo ao pesquisador responsabilidades éticas, políticas e acadêmicas.

Além da História Oral, a pesquisa utilizou-se da contação de história como processo disparador no exercício da oralidade e da narração das crianças. A contação de história, bem como o brincar, foram dispositivos para a construção coletiva de reflexões sobre as rodas de conversa.

A História Oral se constitui como um exercício de oralidade pelo diálogo, no entanto, uma vez que os sujeitos da pesquisa são crianças, buscaram-se mecanismos de ludicidade, como meio de aproximação e criação de vínculo entre entrevistador e entrevistado.

Segundo Severino Antonio, no Prefácio de Piza (2006, p. 10):

As histórias trazem o que foi e o que poderia ter sido. Trazem ainda o que poderá vir a ser. Elas curam a dor do que não podemos viver e ajudam a dar sentido para os sofrimentos que não podem ser mudados. Chamam a viver e a criar. A escuta das histórias é uma atividade criadora – de imagens e de idéias. Com os sentidos figurados, com as entrelinhas, as margens do mundo se movem, sempre recomeçadas. As histórias despertam a capacidade e o gosto de criação. Fazem parte da construção da nossa imagem do mundo e de nós mesmos. Misturam-se aos nossos corpos, que se fazem também de histórias. Precisamos de histórias: elas alimentam as representações simbólicas que fazemos para interpretar e entender a vida. Não somente a nossa, mas a de todos. Alimentam nossa capacidade de sonhar, de pensar outros possíveis para o mundo e para a nossa existência. Com as histórias, cada ser humano vive imaginariamente a aventura da humanidade inteira. Torna-se simbolicamente o outro, assume o seu destino. Assim, reconhecemo-nos nos outros, e uns aos outros.

Neste sentido, num encontro coletivo de construção de histórias, é possível refazer, redirecionar e re-significar a própria história. Todos são narradores e ouvintes ao mesmo tempo, permitindo relações de alteridade e de organização interna. Torna-se uma experiência compartilhada do exercício da memória que constrói a tradição oral. Para Piza (2006, p. 31),

A memória é a fonte do aprendizado do narrador e do ouvinte. Pela observação e pela experimentação, ela dá força à narrativa oral. Ouvir uma história é estar presente a uma narração em imagens mentais que os ouvintes

criam ao ouvir a fala, ao olhar o corpo e ao identificar-se com os acessórios usados pelo narrador. Contador e ouvinte resgatam o passado e descobrem que o conhecimento formal e o popular podem caminhar juntos. Na diversidade cultural, respeitam os ricos saberes codificados em manifestações dos povos.

Neste sentido, a escolha da contação de histórias foi uma possibilidade válida para um trabalho coletivo com crianças que estimulasse a imaginação, a criatividade e o exercício de narrativas, e que mais tarde serviriam para a construção da narrativa de suas vidas. Segundo Benjamin (1985, p.201),

A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. [...] Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas.

A pesquisa, ao proporcionar aos sujeitos a possibilidade de serem narradores, seja, de início, com a construção de histórias “inexistentes”, imaginativas, pode colaborar para que não só exercitem a oralidade, como também, descubram as possibilidades de mudanças dessas narrativas, o que pode levar a transformações na vida cotidiana. Para Benjamin, o surgimento do romance, redescoberto na consolidação da burguesia, contribuiu para que a narrativa oral fosse considerada como algo arcaico e, o que era uma experiência coletiva, transformou-se num ato de solidão.

Benjamin reflete sobre o fim do “dom de ouvir” e da “comunidade dos ouvintes”: *“contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido”* (1985, p. 205).

Ao ouvir e narrar histórias adquire-se espontaneidade e a forma constituinte da comunicação, mas, segundo Benjamin, hoje o homem conseguiu abreviar até a própria narrativa. Quando a pesquisa tem o intuito de possibilitar o exercício da arte das narrativas, tem o intuito de apresentar caminhos para se pensar as construções cotidianas desses sujeitos. Uma vez atrelada à metodologia da História Oral, a contação de história é o dispositivo que aproxima pesquisador e pesquisado (narrador e ouvinte, que se aproximam e se entrelaçam durante o processo da pesquisa).

Ataíde (1995, p. 174), ao analisar os relatos de meninos de rua entrevistados em Salvador, comenta que:

Por estar socialmente desprotegidos, ter pouca idade e estar inseridos na dura realidade da vida nas ruas, esses meninos encontram-se expostos a todos os riscos sociais e têm de defender a própria integridade física e moral sem estar devidamente preparados para isso. Essa situação os expõe a traumas, que deixam seqüelas e criam mecanismos alternativos de adaptação, que desenvolvem barreiras intransponíveis entre este grupo e as instituições sociais, capazes de gerar antipatia e medo recíprocos, afastando as possibilidades de integração e ajuda.

Pensando nesta realidade levantada pela autora, a contação de histórias seria uma prática que cotidianamente estreitaria as relações entre entrevistador e entrevistado, construídas ao longo de muitos momentos de histórias e brincadeiras. Uma vez que se busca a contação de histórias como um processo possível de encontro com as crianças, o pesquisador, no papel de narrador, compartilha histórias, fantasias, não com intenção didática, mas como possibilidade de que a criança consiga construir novas narrativas.

Para Piza (2006, p. 27),

As narrativas têm um significado metafórico, ajudando o ouvinte a entender a si próprio. O mundo das histórias provoca uma organização e um significado de interesses nos que ouvem. Significados estes que passam pelo envolvimento emocional, correspondendo às ansiedades dos ouvintes, organizando e mostrando sentidos que a vida possa ter.

A pesquisadora ao se colocar no papel de contadora de histórias, portanto narradora de diversos tipos de histórias, demonstraria à criança os mais variados caminhos que poderia percorrer para falar da sua própria história, estimulada por uma simples brincadeira como “era uma vez....”.

Para Le Goff (2003, p. 212), “*o passado não é só o passado, é também, no seu funcionamento textual, anterior a toda a exegese, portador de valores religiosos, morais, civis etc... É o passado fabuloso do conto ‘Era uma vez...’, ou de ‘Naquele tempo...’, ou o passado sacralizado dos Evangelhos: ‘in illo tempore...’*”. A escolha da contação de histórias é a possibilidade de se chegar a este passado de forma concreta. Falar em passado com a criança é falar em fato recente; criando ou imaginando uma história a criança consegue falar de tempos longínquos, distantes, pois é o campo da inventividade; no entanto, ao remeter à sua própria história, conta-se o que está mais próximo ou o que se quer contar.

Ataíde (1995, p. 190/191), sobre as crianças entrevistadas nas ruas de Salvador, comenta que:

É curioso notar que essas crianças atribuem um poder mágico ao futuro, embora elas tenham certeza das dificuldades do presente e da imponderabilidade do amanhã. Na sua religiosidade intuitiva, procuram justificar a bondade divina, projetando nela uma esperança para o futuro, na tentativa de encontrar uma saída para a maldade existente no mundo e tentar explicar, assim, a providência divina.

Num processo de escuta, as crianças, ao falarem de suas vidas, projetam sobre o entrevistador anseios para as resoluções dos conflitos vividos. Ao contar suas histórias, elas tentam decifrar sua realidade e esperam encontrar no ouvinte uma possibilidade de mudança. Neste sentido, a escolha do trabalho de História Oral com crianças se dá pela responsabilidade ética e humana levantada como seus pressupostos. E, a contação de histórias, o dispositivo catalisador deste processo.

Gilberto Safra (2005), psicólogo, desenvolveu um trabalho no tratamento clínico de crianças que incluía a contação de histórias com o auxílio dos pais. Safra desenvolveu um modelo de consulta terapêutica por meio da criação de histórias infantis que levavam em consideração a problemática da criança atendida. Este trabalho foi escrito em 1984, como dissertação de mestrado no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Sua obra traz contribuições para o objetivo desta pesquisa.

Segundo Safra (2005, p. 22), *“o conto é uma forma de expressão mais próxima daquela que naturalmente é utilizada pela criança na organização, elaboração e superação de seus conflitos psíquicos”*. Por meio de uma expressão simbólica e de um pensamento metafórico, pode-se construir mecanismos de elaboração interna. Safra (2005, p. 23) coloca:

Considero as diversas formas de jogo da criança, assim como as histórias, não só como um modo de encontrar expressão para desejos inconscientes, mas fundamentalmente como um modo de colocar seus conflitos subordinados à sua criatividade, ou seja, sob o domínio do eu.

No caso da pesquisa, não houve apenas a preocupação em se usar o processo de contação de histórias, de forma que a criança apenas ouvisse. Mas sim, o estímulo à construção de histórias coletivas que surgiam a partir de um tema gerador; tema esse que poderia ser colocado pela pesquisadora ou por alguma criança. Conforme coloca Benjamin (1985, p. 213), *“quem escuta uma história está em companhia do narrador, mesmo quem a lê partilha dessa companhia”*.

Portanto, o uso da contação de histórias tem o intuito de possibilitar o brincar na roda e estabelecer vínculo e relação de proximidade para mais tarde fazer o convite para a entrevista. As histórias fazem parte do cotidiano das crianças em suas brincadeiras, na escola, na relação com os pais, e a utilização deste universo possibilita ao pesquisador, ao invés de analisar seu mundo, penetrá-lo e vivenciá-lo.

No entanto, é preciso ficar claro que a pesquisa não tem um objetivo terapêutico, portanto não tem como procedimento nenhum mecanismo de intervenção. A utilização das brincadeiras com histórias foi um exercício da oralidade no sentido de dar à criança o poder de contar, de inventar, de complementar e, assim, mais tarde, na entrevista, ter mais facilidade para relatar a sua própria história.

Um aspecto importante para se pontuar, quando se trabalha com relatos de crianças, é a sua análise. Demartini (2002) comenta sobre o cuidado necessário na análise dos dados para não correremos o risco de avaliar o relato da criança da mesma maneira que se avalia um relato de adulto. Demartini (2002, p. 14) reflete sobre o relato de crianças:

Como entender o que as crianças falam com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança? Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos. Acho que esse é o problema que surge para pesquisadores quando lidam com gerações mais novas: como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores-adultos e sujeitos-crianças.

Para entender o universo da criança, cabe, antes de qualquer coisa, constatar que existe uma cultura da infância com suas representações sociais, significações e “falas” próprias. Portanto, a pesquisa não resumirá à análise de dados a partir da fala propriamente dita, mas desta fala atrelada à observação participante, às anotações do caderno de campo e registros fotográficos e audiovisuais.

3.2. Oralidade e Memória na Infância

O exercício da memória encontra-se em todas as gerações, mesmo que em processos diferentes. No caso da infância, os movimentos de lembranças e esquecimentos têm suas particularidades. Pode-se dizer que toda memória é do tempo presente, mas quando se fala na memória da criança é o que há de mais recente e atrelado a fortes emoções e imagens que marcam suas lembranças. O termo esquecimento para a criança soa como algo doloroso, triste e negativo. Esquecer é como deixar de existir, de ter identidade, de se reconhecer.

De acordo com Martins, a fala é um instrumento de direito e, quando se trata de mulheres, velhos e crianças, proporcionar esta fala é possibilitar o não silenciamento dos que foram calados pela história. Para ele (1993, p. 55):

Quando o operário fala, é a fala da classe; quando a mulher fala, é a fala do gênero. Mas as ciências sociais têm trabalhado pouco uma outra modalidade de diferenciação que é metodologicamente fundamental: refiro-me à que diz respeito ao enquadramento ou não das pessoas na linguagem que o instrumental sociológico pode captar e que é, na verdade, um código de poder, uma linguagem de poder (e também de classe média, de gênero masculino, de idade adulta).

Segundo Martins, as crianças são um grupo que não fala, mas ouve muito; quando expressam suas vidas, apresentam um pouco o que é ser criança, muitas vezes um adulto precoce. “*As crianças sabem que estão contando a mesma história, quando falam de suas histórias pessoais, e que os fatos diferentes presentes na narrativa de uma delas só têm sentido no conjunto, como componente de uma mesma e única trama*” (1993, p. 59). Tanto adultos quanto crianças apresentam em suas narrativas uma concepção de totalidade de tempo e espaço.

Martins percebeu na pesquisa desenvolvida com crianças filhas de posseiros, que este período de suas vidas era uma preparação para o futuro, portanto para a fase adulta – fase em que herdariam as tradições familiares, dentre elas, a missão do trabalho.

Ao contar suas histórias, as crianças também falarão de amigos, de brincadeiras, de cantigas, oscilando em sua narrativa aquilo que vivem e aquilo que gostariam de viver: a alegria da brincadeira. Segundo Demartini (2002, p. 05),

[...] há dois grupos de relatos orais referentes a criança e infância. Um primeiro seria o grupo que é mais comum na produção atual, ainda é mais freqüente, que são os relatos sobre as crianças e os relatos sobre a infância. E o segundo grupo são os relatos de crianças. São grupos diferentes de relatos, que se referem a experiências muito semelhantes, mas que são muito distintos quanto ao tipo de material que é produzido e quanto ao tipo de fonte a que se pode recorrer, entre outros aspectos.

São raras as pesquisas desenvolvidas na infância que utilizam a oralidade como mecanismo de escuta e análise. Tem sido um desafio para as Ciências Sociais buscar meios de trazer os relatos das crianças; a oralidade muitas vezes vem atrelada a trabalhos com desenhos, pinturas e fotografias como elementos disparadores para a construção desta narrativa.

Gobbi (2002) desenvolveu uma pesquisa com crianças pequenas e os gêneros, utilizando-se do desenho e da oralidade. Através de rodas de conversa feitas em salas ou ao ar livre, buscou suscitar falas não tendo o desenho como uma obrigatoriedade deste processo e, sim, uma opção trazida pelas crianças. Neste caso, a fala muitas vezes está atrelada ao momento do desenho.

Demartini (2002, p. 7), ao refletir sobre o trabalho de relatos orais com crianças, coloca que:

Parto do princípio que uma criança, de qualquer grupo social, após breves espaços de tempo, já construiu algum tipo de identidade, tem uma memória construída. Os relatos infantis envolvem essa memória, essa identidade (aí está embutida também a questão da linguagem); penso que tudo isso pode ser 'contato', mas de diferentes maneiras.

Cada criança traz sua história a partir de suas observações e do grupo a que pertence e, para se desvendar esta narrativa, haverá crianças que falarão e outras que não. Portanto, e independentemente de ser com criança, trabalhar com fontes orais pressupõe aprender sobre aquilo que é dito e o que não é dito. Cabe ressaltar que tudo o que envolve a pesquisa, não somente a entrevista, deve ser considerado na análise, principalmente quando se trata de crianças. Um problema que surge no trabalho de relatos com crianças é a interpretação destas falas, que foram coletadas por adultos e que por eles serão avaliadas. Para Demartini (2002, p. 14), o maior desafio é *“como incorporar e trabalhar no processo de pesquisa com as diferenças de interesses, projetos e referenciais entre pesquisadores adultos e sujeitos-crianças”*.

Fernandes & Park partiram de um trabalho de Antropologia Visual que diz respeito às potencialidades das fotografias no trato das memórias de pessoas idosas e propuseram a

mesma metodologia com crianças entre nove e dez anos. A partir de fotografias, as crianças foram apresentando suas memórias e, ao contrário dos idosos, muitas vezes escolhiam fotos em que não estavam presentes, optando dar visibilidade aos familiares. As crianças escolheram fotos coloridas e nem sempre as organizavam em ordem cronológica; davam preferências a fotos de viagens, aniversários, festas, marcando suas referências de classe social e econômica.

Segundo Fernandes & Park (2006, p. 14),

[...] para os velhos, que se preparam para partir, ressignificar faz parte de um processo constante e, mais ultimamente, necessário, buscando atribuir sentidos para a existência. Logo, descartar episódios e evidenciar outros faz parte desse movimento, por isso, não se mostram tão duros e resistentes quanto ao esquecimento. Eles estão investindo no trabalho de reconstrução de suas memórias. As crianças, por sua vez, estão construindo suas memórias e abrir mão delas nesse momento causa cisão, fragmentação, extirpação. Elas necessitam de todas essas experiências para irem se fazendo cotidianamente. Por isso foi tão doído e penoso se separar de alguns momentos de vida registrados no papel fotográfico.

As crianças, na experiência de memória, muitas vezes escolhem lembrar-se de coisas boas como presentes que ganharam, viagens que fizeram, festas, brincadeiras, amigos, e preferem esquecer fatos desagradáveis como quedas, machucados, acidentes e brigas. Entretanto, crianças vítimas da exclusão social, de maus-tratos, violência e abandono muitas vezes lembram-se do fato presente. De acordo com Ataíde (1995, p. 28),

A vida do menino de rua é vivida aqui e agora, pois o amanhã é incerto, e o horizonte temporal não inclui o futuro. Por isso, é preciso defender a vida, a 'grana' e o 'rango' de hoje porque amanhã pode não haver outro dia. Tudo pode acabar de repente.

Estas, muitas vezes, lembram-se de fatos dolorosos para poder ter o direito de esquecê-los ou de conseguir resolvê-los. Em seus relatos há mais um apelo afetivo e manifestações de carência do que qualquer outra coisa (ATAÍDE, 1995).

Dar voz às crianças não é tarefa fácil numa sociedade que gravita ao redor do adulto; é um campo de pesquisa em construção, sujeito a equívocos e contradições. E não basta só dar voz, mas possibilitar que elas sejam ouvidas e valorizadas bem como compreendidas em seu universo cultural.

A História Oral tem trabalhos incipientes no que diz respeito aos relatos de crianças, no entanto, como há em sua essência a preocupação em ouvir aqueles que não foram ouvidos, conforme coloca Portelli (1997c), provavelmente é um campo das Ciências Sociais e da História com predisposição para tal trabalho. Para Portelli (1997c, p.31),

O verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para fora, em por fim à sua sensação de isolamento e impotência, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades.

Ouvir estes grupos não hegemônicos, como é o caso das crianças, é possibilitar que apresentemos o outro lado da história, diferente do contado pela classe dominante que controla principalmente as fontes escritas.

Através da brincadeira com contações de histórias coletivas para o exercício da oralidade, do falar e ouvir, a pesquisa apresentou seus pressupostos de trabalho para levantar o significado da roda de conversa nos meios educativos investigados. Estruturada na metodologia da História Oral e nas bases da educação emancipatória e libertadora, a pesquisa buscou desenvolver mecanismos de participação e escuta que não caíssem numa relação superficial de diálogo.

CAPÍTULO IV

RODAS E HISTÓRIAS: A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

“No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
O delírio do verbo estava no começo, lá onde a
criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos.
A criança não sabe que o verbo escutar não funciona
para cor, mas para som.
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira”.
Manoel de Barros (1994, p. 17)

4.1. A pesquisa e as instituições

4.1.1 O PROGEN

O PROGEN nasceu em julho de 1984, quando um menino parou na porta da Casa das Irmãs Salesianas e pediu pão. Então, a casa começou a acolher crianças (que lá permaneciam no período oposto ao escolar) e levou a denominação natural de “casa do pãozinho”. O atendimento aumentou e, em 1985, a comunidade da Vila Castelo Branco cedeu um salão para as irmãs desenvolverem as atividades. A proposta de atendimento surgiu da necessidade de um trabalho de prevenção voltado às crianças e adolescentes da região e, para que estes não buscassem as ruas, criou-se o PROGEN – Projeto Gente Nova.

Hoje, a instituição possui duas unidades e atende setecentas crianças e adolescentes, além de familiares e idosos. Sua primeira unidade situa-se na Vila Castelo Branco, que fica na região oeste da cidade de Campinas, próxima à rodovia Anhanguera. O bairro é bem estruturado, as ruas são asfaltadas e as casas possuem tratamento de água e esgoto. São casas populares e o bairro possui mercados, lojas, padaria, lanchonetes e bancos.

A instituição atende crianças dos seguintes bairros: Vila Castelo Branco, Jardim Londres, Morro dos Macacos, Vila Padre Manoel da Nóbrega e Parque dos Eucaliptos. Muitas das crianças atendidas estão em situação de risco social, uma vez que os pais estão na criminalidade, principalmente por envolvimento com drogas (tráfico e uso). Grande parte das

crianças é vítima de violência doméstica e é atendida em programas específicos mantidos pela instituição com o apoio da equipe técnica formada por Assistentes Sociais e Psicólogos.

A segunda unidade do PROGEN está localizada no bairro Satélite Iris e foi inaugurada há quase dois anos. A unidade Castelo Branco possui: uma sala de informática, uma sala de dança, a brinquedoteca (que possui alguns livros e brinquedos, mas é utilizada para outras oficinas, como dança e teatro), um salão amplo em que acontecem as oficinas de circo e as rodas gerais, e uma sala de artesanato. Existe uma área de convivência, uma horta, um minicampo de terra para a prática de futebol e um salão para alimentação.

A faixa etária de atendimento é de 6 a 18 anos e todos se encontram na mesma unidade, mas grande parte das vezes o trabalho se organiza por faixas etárias, dividindo o grupo da seguinte forma: crianças, pré-adolescentes e adolescentes. Percebe-se uma maior concentração de crianças entre 11 e 12 anos e de adolescentes entre 13 e 18 anos.

A equipe do PROGEN é formada por educadores com diversas formações e trabalha de forma interdisciplinar. Existe uma coordenadoria pedagógica que acompanha diariamente as atividades e, muitas vezes, colabora na resolução de conflitos entre os educandos. Existe uma equipe técnica de Assistentes Sociais, Psicólogos e Terapeutas Ocupacionais que trabalha para a resolução de problemas familiares, com atendimentos individuais, principalmente no que diz respeito à violência doméstica. A equipe de limpeza e cozinha também participa ativamente na construção da proposta pedagógica e participa muitas vezes de reuniões de planejamento e avaliação. Existe uma coordenação da instituição que também atua de forma presente e, algumas vezes, inclusive, no trabalho direto com as crianças. Nas duas unidades, a equipe trabalha de forma interdisciplinar, com suas funções determinadas, mas em constante diálogo.

A roda de conversa é uma atividade diária e de grande importância para o processo educacional, desde a gênese da instituição. As rodas são divididas da seguinte forma: roda das crianças (6 a 8 anos), roda dos pré-adolescentes (9 a 12 anos) e roda dos adolescentes (acima de 13 anos). Elas têm uma duração que varia entre vinte a trinta minutos diários. É considerada, por toda a equipe, uma atividade que deve ser planejada e deve funcionar como processo de escuta, de resoluções de problemas, e de encaminhamentos. Pode servir para a discussão de assuntos diversos propostos pelos educadores e/ou educandos. É a atividade que dá início às demais oficinas; os participantes sentam-se em cadeiras e, para falar, levantam a mão. Na segunda-feira, a roda normalmente começa com a pergunta sobre o final de semana e

fala quem quiser. A roda sempre termina com um momento de silêncio, quando, de mãos dadas, todos fecham os olhos e permanecem um minuto consigo mesmos. No início da pesquisa estas rodas encerravam-se com uma oração, normalmente o “Pai Nosso”, mas com a entrada de uma nova coordenação pedagógica este momento foi problematizado e substituído por um momento de silêncio no intuito de respeitar as diferentes religiões presentes.

Após a roda começam as oficinas para as quais as crianças se inscrevem e permanecem durante um semestre. São oferecidas as seguintes oficinas: duas oficinas de dança (com educadores diferentes), de circo, artes plásticas, fotografia e vídeo, teatro, informática, robótica e esporte (Programa Segundo Tempo⁸).

Existe um horário livre tanto na chegada quanto na saída, em que as crianças e adolescentes costumam jogar vôlei, futebol, pebolim, tênis de mesa ou conversar.

O ato de brincar não é muito mencionado pelas crianças; se alguém lhes perguntar o que fazem no PROGEN, dirão que “fazem atividades”.

A equipe dialoga bastante, revê cotidianamente questões e conceitos e faz muita reunião de planejamento. Trabalha de forma integrada e sem muita formalidade; todos conversam e se encontram diariamente, reunindo-se no final de cada período para afinar procedimentos e organizar as próximas atividades.

Quando ocorre algum acontecimento sério (como um conflito entre duas crianças, alguma atividade combinada que foi desconstruída, algum problema que uma criança traz do bairro, por exemplo, algum acontecimento inusitado), a equipe costuma parar as atividades por um dia para rever procedimentos. Neste caso, entregam bilhetes às crianças informando que não haverá atividade no dia determinado.

A instituição organiza eventos no bairro, como o evento “Ação Cidadã”, que acontece na Praça dos Trabalhadores, e realiza ações como o Jornal “Conexão Jovem” em parceria com a

⁸ O Programa Segundo Tempo é um programa idealizado pelo Ministério do Esporte, destinado a democratizar o acesso à prática esportiva, por meio das atividades esportivas e lazer, realizadas no período oposto ao escolar. Tem a principal finalidade de colaborar para a inclusão social, bem-estar físico, promoção da saúde e desenvolvimento intelectual e humano, e assegurar o exercício da cidadania. O programa caracteriza-se pelo acesso a diversas atividades e modalidades esportivas (individuais e coletivas) e ações complementares, desenvolvidas em espaços físicos da escola ou em espaços comunitários, tendo como enfoque principal o esporte educacional. Tem por objetivo atender crianças e adolescentes em situação de risco. Compreende-se situação de risco como baixas condições socioeconômicas que se caracterizam pela pobreza, falta de saneamento básico, escola, alimentação, assistência médica, lazer e cultura, desemprego e exclusão social.

Unicamp e as sete escolas da região. Este jornal é uma publicação elaborada por integrantes do PROGEN, da Casa de Cultura Tainã, Centro de Convivência Toninha e alunos de escolas públicas da Vila Castelo Branco e região. Considerado um instrumento de aproximação intergeracional, o jornal é realizado com o apoio do Centro de Memória da Unicamp (CMU) e sob a coordenação do Professor Amarildo Carnicel.

Durante a pesquisa pude participar ativamente de várias ações, reuniões e projetos da instituição, bem como das resoluções de conflitos. Fui considerada parte integrante da equipe e pude dar minhas contribuições, participando de encontros de formação da equipe e ações com a comunidade, inclusive de reuniões de pais. Consegui criar um grande vínculo com as crianças e, algumas vezes participei da resolução ou de encaminhamentos de conflitos. As crianças consideravam-me também educadora e pediam-me auxílio, principalmente para mediar problemas entre elas, como a quebra de combinados.

Uma ação importante que se destaca nessa instituição é o trabalho desenvolvido com idosos, que permite um grande estreitamento com a comunidade. Muitas vezes, são as avós e avôs que cuidam das crianças atendidas na instituição e, ao participarem de atividades como artesanato, dança, fotografia, aproximam-se dos educadores e contribuem no processo educacional, sentindo-se protagonistas do mesmo.

A instituição goza de muito prestígio na comunidade dos bairros atendidos e construiu um reconhecimento positivo do seu trabalho junto à Prefeitura, tendo sido solicitado à mesma a abertura de um terceiro espaço de trabalho em bairro de formação recente, como um apoio à região desprovida de instituições sociais e de serviços públicos: o bairro Shalom, que vem comprovar o acerto de sua atuação na Vila Castelo Branco e no Satélite Iris.

4.1.2. O CPTI

O CPTI nasceu em 1992 no Bairro Vila Independência, uma ocupação hoje chamada de Vila 7 de Setembro por iniciativa de uma moradora chamada Tia Ileide. Com o apoio de uma senhora descendente de alemães, chamada Sylvia Leeven (que conseguiu apoio de funcionários da empresa Bosch/Alemanha), construíram uma creche para atender às famílias da região que apresentavam diversas dificuldades, como desemprego, falta de moradia, falta de bens de consumo e saneamento básico.

Hoje a instituição possui quatro unidades e atende setecentas crianças, adolescentes e familiares, sendo que a idade desses adolescentes e jovens varia de 6 a 24 anos.

A pesquisa ocorreu especificamente na unidade da Vila Francisca, no Distrito de Nova Aparecida, que concentra uma grande população da região norte de Campinas. Está localizada no entroncamento das rodovias Anhanguera, Bandeirantes e Dom Pedro, e faz divisa com os municípios de Hortolândia e Sumaré.

Na Vila Francisca há muita carência de infraestrutura, como o asfaltamento das ruas. O Bairro Padre Anchieta é considerado o centro do distrito e possui maior infraestrutura, como terminal de ônibus, posto de saúde, supermercados, farmácias e bancos.

A instituição atende crianças dos seguintes bairros: Vila Francisca, Jardim Rosália I, II e IV, São Luiz, Beira Rio, Matão. Grande parte das crianças atendidas está em situação de risco social, com envolvimento dos pais na criminalidade. Muitos pais estão presos e muitas famílias são formadas de pais separados ou com novas constituições.

Diferentemente do PROGEN, no CPTI as unidades atendem públicos específicos: a Vila Francisca atende crianças de 6 a 11 anos; a Vila Mendonça, os jovens e adolescentes, e a unidade 7 de setembro atende às famílias.

A equipe é constituída por educadores de diversas formações. No caso específico da Vila Francisca, onde ocorreu a pesquisa, há dois educadores considerados “educadores referência”: um com formação em Educação Física e outro em Pedagogia. Há outros educadores/monitores que também trabalham nesta unidade com oficinas específicas de informática, leitura-escrita e esportes.

Na unidade da Vila Mendonça encontra-se a sede administrativa da instituição, juntamente com a coordenação pedagógica e os demais educadores que desenvolvem as oficinas artísticas.

Existe uma grande equipe de limpeza e cozinha, mas que não participa das deliberações da instituição, como, por exemplo, na construção pedagógica.

As crianças atendidas entre as idades de 6 a 11 anos ficam na Vila Francisca, mas também participam de oficinas na Vila Mendonça. A dinâmica se dá da seguinte forma: às segundas-feiras as crianças permanecem apenas na unidade Vila Francisca com os educadores-referência. Estes fazem uma roda e dividem as crianças da seguinte forma: de 6 a 8 anos (ou 9 anos, dependendo da quantidade de crianças) e de 9 a 11 anos. Nos demais dias, as crianças chegam à unidade Vila Francisca e depois vão com uma Perua Kombi para participar das oficinas de violino, coral, capoeira e balé, que acontecem na Vila Mendonça. Existem crianças que não participam de oficinas na Vila Mendonça e ficam na Vila Francisca em outras oficinas como de esportes (Programa Segundo Tempo), de leitura/escrita ou de informática. Nestes dias, de terça a sexta-feira, os educadores-referência desenvolvem alguns projetos pontuais, mas não desenvolvem as rodas de conversa.

A roda é uma atividade que acontece apenas às segundas-feiras e os dois educadores-referência a planejam. A roda com os menores (6 a 8 anos) tem uma característica mais de brincadeiras e somente no final é que conversam e avaliam as atividades que aconteceram ou que resolvem alguns conflitos entre colegas. A outra roda, com crianças de 9 a 11 anos, tem característica mais deliberativa; o grupo organiza eventos como, por exemplo, um dia de desfile, uma gincana ou criação de clubes, e decide formas de se manifestar, com a criação de representantes de grupo. Nos demais dias não existem rodas planejadas, a não ser uma roda para passar recados e para se organizar para a oficina.

Na unidade Vila Francisca (onde ocorreu a pesquisa), o número maior é de crianças entre 7 e 9 anos. A atividade principal nesta unidade é a brincadeira e todos participam, independentemente da faixa etária. É comum brincarem de queimada, pega-pega (de diversos tipos), esconde-esconde, entre tantas outras.

Na unidade Vila Francisca existe um salão, um quiosque, um parque com escorregador, brinquedos de corda e balanço, uma quadra, uma pequena biblioteca, uma sala de informática e um refeitório. Já a unidade da Vila Mendonça é maior e melhor estruturada, com quadras, várias salas de oficinas, um anfiteatro, uma sala de informática maior e uma grande biblioteca. Os dois educadores-referência da Vila Francisca desenvolvem suas atividades cada um com o seu grupo: sempre o educador de Educação Física com as crianças de 9 a 11 anos, e a

educadora de Pedagogia com as crianças de 6 a 8 anos. Quase não há reuniões sistematizadas entre eles; o que ocorre, muitas vezes, são conversas pontuais para a organização de determinada ação, como, por exemplo, uma festa junina ou uma gincana.

Existe um assistente pedagógico que, há até pouco tempo, também era educador e agora auxilia a coordenação pedagógica. Aparece esporadicamente na Vila Francisca e, durante os momentos em que apareceu, participou das brincadeiras com os demais educadores.

A coordenadora pedagógica fica na Vila Mendonça e durante a realização da pesquisa não foi observado seu comparecimento na unidade Vila Francisca.

A equipe não se reúne com tanta assiduidade como no PROGEN. Ocorreram reuniões que antecederam o primeiro semestre e o segundo. Nunca houve um cancelamento de um dia de atividade para uma reunião extraordinária, como às vezes acontece no PROGEN, muito menos de reunião de equipe de educadores com a equipe técnica (Assistentes Sociais e Psicólogos).

A pesquisa se restringiu à unidade da Vila Francisca com o intuito de se centralizar na mesma faixa etária acompanhada no PROGEN, apesar de nessa unidade ter sido possível uma interação com os adolescentes (que não é o público-alvo da pesquisa). Até o momento, a participação não pôde ser mais efetiva, conforme ocorreu no PROGEN; só houve participação da pesquisadora em uma reunião de planejamento no início do primeiro semestre de 2010, quando fui convidada a fazer algumas considerações sobre a roda.

4.2. Panorama da pesquisa

4.2.1 PROGEN: a observação participante para além da roda de conversa

As primeiras observações desta pesquisa começaram no PROGEN em novembro de 2008 com o acompanhamento das rodas desenvolvidas nos dois períodos (manhã e tarde), uma vez por semana. Por meio de observação participante e com o suporte de um caderno de campo, eu levantava e refletia sobre questões que havia apontado no projeto de pesquisa e outras que surgiam no acompanhamento destas rodas. Dentre as perguntas que surgiam: Por que a roda tinha que acontecer com cadeiras? Por que sempre tinha uma oração ou um momento de silêncio no final? Por que a roda era mais informativa que reflexiva? Como o educador definia a ordem das falas? Por que o educador não pedia a vez para falar também? Por que a roda tinha um caráter moralizador? E, assim, vários questionamentos foram levantados com estas observações.

Como as férias estavam próximas, retomei as observações no ano seguinte. Logo no início de 2009, apresentei a pesquisa ao grupo de educadores, equipe técnica (assistentes sociais e psicólogas) e demais funcionários na reunião de planejamento do ano, a pedido da coordenadora da instituição.

Passei o primeiro semestre de 2009 apenas acompanhando as rodas e os processos de trabalho do PROGEN. Estava sempre com meu caderno de campo fazendo anotações e era interessante ver a curiosidade das crianças para saber o que eu estava escrevendo. Nos horários livres conversava muito e brincava com as crianças, de forma que o estabelecimento de um vínculo foi se constituindo gradativamente.

No segundo semestre, comecei a desenvolver rodas específicas para a pesquisa e convidei todas as crianças dentro da faixa etária de 7 a 11 anos a participarem. As rodas que eu desenvolvia aconteciam no mesmo horário das demais e, portanto, serviam para abrir as atividades do dia. Este procedimento foi sugerido pelos educadores, após uma consulta, para que não atrapalhasse a participação das crianças nas oficinas. Então, eu tinha que planejar uma roda que tivesse a mesma duração das demais.

Vale ressaltar que toda a formulação de ações sempre foi apresentada à instituição e definida a partir da avaliação e contribuição da equipe de educadores.

Durante o processo de observação tive bastante abertura na instituição, inclusive para fazer alguns apontamentos de reflexões que fazia a partir do que eu via ou ouvia. No salão central, por exemplo, era muito comum a colagem de cartazes como resultado de atividades da roda ou de oficinas. Um dia cheguei à instituição e fiquei sabendo que naquela semana haviam discutido o tema “amizade”. Lendo os cartazes, causou-me estranhamento um especificamente que dizia: “Apesar das diferenças somos amigos”. Observei por bastante tempo aquele cartaz e cheguei a perguntar a algumas crianças o que significava aquela frase; a resposta sempre vinha com o sentido de “mesmo com as diferenças somos amigos”. Conversei com a coordenação pedagógica e também com a coordenação da instituição sobre o termo “apesar”, como se a diferença fosse empecilho, quando, na verdade, ela pode ser trabalhada como algo que enriquece a relação entre pessoas. O mais interessante seria que a frase estivesse escrita como: “que bom que há diferenças e somos amigos”. Bastou uma semana para que nas rodas este tema voltasse a ser discutido, e esta observação pudesse colaborar com o aprofundamento das discussões.

Outro fato parecido com este foi sobre um cartaz que li na Sala de Informática e que elencava os “combinados” para uso coletivo da sala. Os “combinados” eram sobre como usar o computador e se relacionar na sala, enfatizando o respeito. No entanto, há um destaque no início do cartaz para “respeitem os educadores fulano e sicrano”, além de diversos outros pedidos coletivos, e, mais ao final do cartaz: “respeitar os educandos”.

Alguns meses depois fui chamada para falar sobre a roda numa reunião de planejamento e dei o exemplo deste cartaz. O curioso foi ver que ninguém havia percebido um fator importantíssimo: o respeito aos educadores aparecia em destaque, demonstrando-se como algo mais importante; primeiro, porque havia um destaque visual, segundo, porque havia a denominação dos educadores que deveriam ser respeitados, mas não havia a denominação de todas as crianças. Em conversa com o grupo, sugeri que o respeito fosse pedido para que acontecesse mutuamente e não com denominações específicas. Na semana seguinte o cartaz havia sido retirado da sala.

Estes fatos são pequenos acontecimentos perto da relação que consegui estabelecer com a instituição, mas demonstra confiança e possibilidade de diálogo entre mim e os educadores, o que considero positivo para o processo da pesquisa.

Para iniciar as rodas específicas de investigação participei de todas as rodas oficiais das instituições (que eram divididas entre crianças, pré-adolescentes e adolescentes) e convidei os participantes para este trabalho. O convite foi feito a todas as rodas e, neste sentido, poderia receber crianças com idades diferentes da faixa que eu havia estabelecido, mas que neste momento não poderia ser mais importante do que a participação das mesmas. Portanto, deveria estar preparada para atender o número total de candidatos que se interessassem por esta roda, independentemente do montante e variedade de faixas etárias. Nas primeiras rodas só tive uma menina inscrita que já tinha doze anos e outra de seis anos (esta, inclusive, entrou na amostra das transcrições por conta da relevância de sua compreensão da roda para a problematização da pesquisa); as demais crianças estavam na faixa etária estipulada, ou seja, de 7 a 11 anos.

A realização de entrevistas também ocorreria com todos os participantes, sem nenhuma forma de seleção que criasse um mecanismo de exclusão. No entanto, houve crianças que desistiram ao longo do processo, outras que saíram da instituição, não ocorrendo o momento da entrevista.

Importante ressaltar que esta roda específica da pesquisa não fazia uma divisão por idades, o que de início causou um estranhamento às crianças, mas que aos poucos se diluiu, uma vez que a atividade preparada não se restringia a determinada faixa etária, atraindo a todos. Vale enfatizar que nas duas instituições pesquisadas ocorre a separação por idades (organizada em: crianças, pré-adolescentes e adolescentes) e, no caso do CPTI, há ainda a divisão por unidades, uma vez que crianças e pré-adolescentes ficam na unidade Vila Francisca, enquanto os adolescentes ficam na unidade Vila Mendonça (unidade central).

No PROGEN, candidataram-se para participar das rodas da pesquisa 14 crianças no período da manhã e 12 no período da tarde; um total de 26 crianças, sendo 20 do gênero feminino e 6 do masculino. Participaram crianças de diferentes idades nas três rodas realizadas na instituição, sendo que elas permaneceram até o final das rodas da pesquisa. Apesar de não desistirem da roda, algumas crianças muitas vezes chegavam dizendo que naquele dia não queriam fazer a roda e eu dizia que elas poderiam voltar quando quisessem. Então, elas apareciam duas ou três semanas depois pedindo para voltar.

Antes de começar as entrevistas fiz o encerramento das rodas coletivas e expliquei a todas as crianças que a partir daquele dia estaria ali, mas para entrevistá-las. Mesmo explicando e

ênfatizando mais de uma vez, toda a semana eu era questionada sobre o porquê de não ter a roda.

Foram realizadas 30 entrevistas, sendo que quatro aconteceram com crianças que não faziam parte do processo da roda. Durante as entrevistas convidava as crianças a contarem suas histórias, como fazia nas rodas. Um fator interessante é que sempre que terminava a entrevista a criança me pedia para ouvir o registro gravado. Dificilmente ouvia toda a entrevista, mas tinha a necessidade de se identificar, ouvir a própria voz e só assim dar por encerrado este momento.

A Roda no PROGEN: os adereços

A utilização dos adereços cênicos para a construção de histórias coletivas e a criação de personagens. Ressalta-se a importância para elas de serem registradas neste momento.

Foto nº 1



Foto nº 2



Foto n° 3



Foto n° 4



A Roda no PROGEN: os bonecos, as brincadeiras e os espaços experimentados

O desafio de realizar a atividade em espaços abertos (fotos ilustram o dia em que fomos à Praça da Igreja Nossa Senhora de Guadalupe). A relação estabelecida com o boneco de identificação e projeção.

Foto nº 5



Foto nº 6



Foto n° 7



4.2.2. CPTI: a observação participante para além da roda de conversa

No início de 2010 comecei o acompanhamento das rodas do CPTI, centralizando minha pesquisa de campo na unidade Vila Francisca, que atende crianças de 6 e 11 anos, faixa etária de interesse.

No CPTI candidataram-se para as rodas da pesquisa 15 crianças no período da manhã e 26 crianças no período da tarde, totalizando 41 crianças. Também participaram crianças de diferentes idades, provenientes das duas rodas realizadas na instituição. No período da manhã permaneceram aproximadamente 12 crianças ao longo das rodas realizadas pela pesquisadora e, no período da tarde, 19 crianças, sendo que as demais compareceram a um ou dois dias e depois se desinteressaram do processo. Houve a participação de 16 meninos e de 25 meninas. Foram realizadas 23 entrevistas.

A roda sempre acontecia na sala da Biblioteca e o que causou o maior interesse nesta atividade foram os elementos que eu apresentava. Já no primeiro dia de atividade informei que haveria um tempo de duração desta roda; expliquei que isso fazia parte de um processo de pesquisa e que o segundo passo seriam as entrevistas individuais. Mesmo avisando que chegaria um momento em que não faria mais a roda, a cobrança era constante por parte de algumas crianças, da mesma forma como ocorreu no PROGEN.

Muitas crianças se empolgaram nas primeiras semanas, mas muitas delas desistiram ao longo do processo ou oscilaram em sua participação. Outras tantas faltavam muito às segundas-feiras, restringindo muito nosso encontro e aproximação. Consegui estreitar meu relacionamento com as crianças e com os educadores, mas, diferentemente da relação estabelecida com o PROGEN, no CPTI houve maior distanciamento. Participei de muitas atividades coletivas junto aos demais educadores e cheguei a ficar no papel de educador na falta de um deles.

Um fato interessante que aconteceu no primeiro encontro da roda de pesquisa do período da manhã foi quando duas meninas, ao término, vieram muito empolgadas pedir que eu organizasse um grupo de teatro para que elas pudessem contar suas histórias. Esta empolgação provavelmente estava atrelada ao uso das fantasias que haviam experimentado para contar histórias, mas o que me chamou a atenção foi a sugestão de que fosse para contar as suas histórias, algo que eu ainda não havia explicitado como objetivo da pesquisa.

Neste mesmo dia uma garota perguntou se poderia levar uma fantasia dela no próximo encontro, ao que respondi afirmativamente. Na semana seguinte, ela levou sua fantasia de odalisca e, ao começar a roda, pediu licença e foi ao banheiro se trocar para participar.

A roda no CPTI não era uma prática cotidiana e sua implementação começou a acontecer efetivamente às segundas-feiras, no início do ano de 2010. Numa das primeiras rodas que observei no começo desse ano houve a junção dos dois grupos (crianças e adolescentes), cujo intuito era escolher dois representantes do período que seriam “os líderes” e que fariam a mediação junto aos educadores. Esta ideia foi uma sugestão de um dos educadores e foi acatada pelo grupo dos adolescentes. Houve a inscrição de seis interessados, mas o curioso é que não houve inscritos do grupo das crianças (que não foram estimulados e/ou convidados para tal função). O resultado da eleição teve como representatividade uma menina e um menino, mas, desde aquele dia, raras foram as vezes que os vi agindo no papel de representantes. A criação de representantes era mais uma vontade dos educadores que das crianças, talvez devido à concepção de que para obter diálogo e participação na roda seria preciso a existência de lideranças.

Especificamente no CPTI experimentei levar um microfone que, conectado ao gravador digital, captava melhor a voz da criança durante a construção das histórias (ver fotos nº 8, p. 117 e foto nº 20, p. 133). A utilização do microfone contribuiu muito para a participação de cada um no exercício do ouvir e na organização das falas. As crianças tinham necessidade de pegar no gravador para falar e com o microfone isto ficou mais fácil, além contribuir para a fluidez da atividade.

Além do microfone, houve a utilização do desenho para contar a história. Com um papel, lápis e uma prancheta, desenhavam algo seguido de um estímulo para a narrativa, como: “Num dia que chovia muito...” ao que logo era seguido pelo desenho de um guarda-chuva. O participante seguinte continuava a narrativa e o desenho (ver nº 10, p. 121). Após todas as experimentações com fantasias, bonecos, “dedoches”⁹, esta, que de início poderia parecer desinteressante, causou bastante inspiração nas crianças.

Numa das últimas rodas, após já ter experimentado vários elementos, preparei um saco de pano com vários objetos que tinha em casa: uma caixinha de música, um caleidoscópio, um

⁹ Dedoche é um pequeno fantoche que se encaixa em um dedo apenas e mede de 10 a 12 centímetros de comprimento. Necessita de espaço para se apresentar e pela facilidade de manipulação podendo manipular mais de dois personagens em uma mão.

penete, um colar, uma pulseira, um óculos, um apito, e muitos outros pequenos objetos (ver nº 11, p. 119, fotos nº 12 e 13, p. 121). Sem olhar o que havia dentro deste saco, as crianças foram convidadas a retirar um objeto e se preparar para contar uma história. Pensei que não fossem gostar dos objetos, mas, para minha surpresa, houve muita empolgação. Todas ficaram curiosas para saber o que havia dentro do saco de pano. Ressalto que esta foi uma das rodas mais introspectivas e silenciosas, ou seja, todos contaram sua parte da história sem tumulto ou euforia, sentimentos que às vezes surgiam com os elementos, como bonecos e fantasias. Como os objetos eram pequenos e, muitos deles, muito delicados, as crianças fizeram a atividades. Um fato interessante que aconteceu no CPTI foi que realizei grande parte das rodas com o auxílio de Justin Rabie, um cidadão estadunidense recém chegado ao Brasil para desenvolver uma pesquisa, cuja orientadora era a mesma desta pesquisa. Fiquei incumbida de apresentá-lo às duas instituições que eu pesquisava e no caso do CPTI ocorreu de ele poder me acompanhar e acabou se tornando meu parceiro e assistente na pesquisa, contribuindo para os registros audiovisuais. Neste sentido, vejo o trabalho em dupla como um grande caminho para uma pesquisa participante, sobretudo no que diz respeito ao registro, pois muitas vezes estando o pesquisador imerso na atividade, acaba “perdendo muitas coisas”, não percebendo ou gravando muitas falas, sinais e olhares.

A Roda no CPTI: além dos adereços já experimentados com as crianças do PROGEN, a busca de novos elementos

A utilização do microfone, o desenho para seqüenciar uma história e o saco de surpresas (tudo pequeno e delicado como a caixinha de música, causando uma aproximação física do grupo).

Foto n° 8



Foto n° 9



Foto n° 10

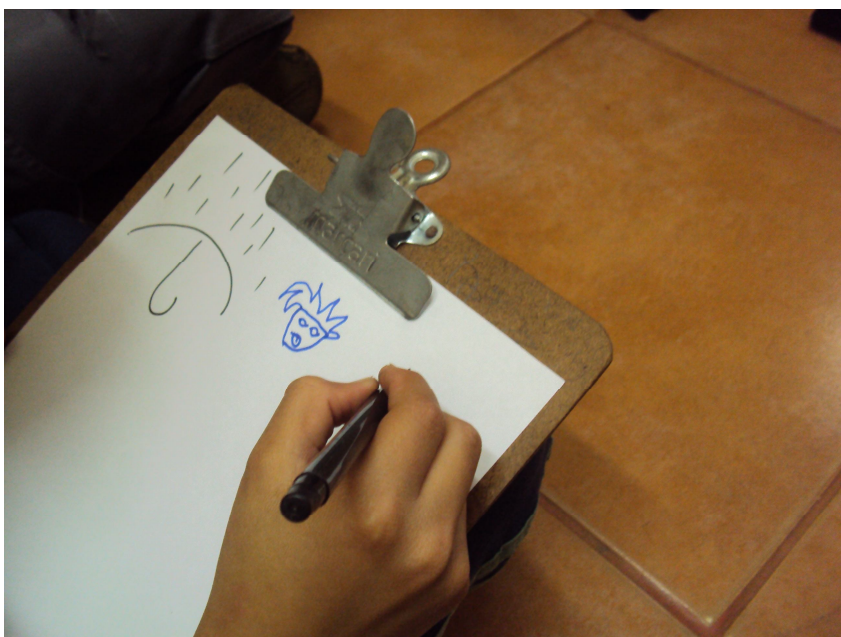


Foto n° 11



Foto n° 12



Foto n° 13



4.2.3. As rodas de conversa do PROGEN e do CPTI

Nas duas instituições o procedimento sempre ocorreu da mesma forma: comecei observando as diversas rodas e participando das atividades do dia. Em seguida, convidei as crianças a participarem de uma roda específica que faria e que, mais tarde, realizaria as entrevistas. Desde o primeiro dia de roda com as crianças interessadas deixei claro que a atividade teria um tempo determinado de duração e que, portanto, se encerraria num determinado momento com o início da realização das entrevistas.

Para iniciar as rodas da pesquisa busquei atividades que estimulassem a participação das crianças. Comecei com rodas de brincadeiras e brinquedos. A cada roda, levava elementos diferentes, como fantasias, máscaras, bonecos, dedoches e instrumentos musicais (ver fotos nº 1 e 2, p. 105; nº 3 e 4, p. 107; nº 15, p. 127; nº 23, p. 135).

O primeiro estranhamento das crianças nesta roda foi a utilização de cadeiras. Elas sempre vinham para esta roda, cada uma com sua cadeira, e eu pedia para elas a deixarem, pois não a utilizaríamos. O intuito de não utilizar cadeiras era que, sentados em círculo no chão, nenhum obstáculo físico dificultasse a entrada de mais um, sem grandes conflitos, além de otimizarmos o espaço.

Com minha experiência como educadora no Programa Curumim do SESC Campinas, a contação de história demonstrou ser um forte elemento nas rodas que fizemos e passei a contar histórias no início destas rodas. Percebi que as crianças adoravam quando eu contava histórias e, algumas vezes em que fizemos a roda com brincadeiras e outras atividades, elas sempre me cobravam que eu contasse uma história, ao que eu atendia. Era muito interessante ver o olhar de cada criança a cada história contada. Foi então que percebi que esse seria o recurso para a construção desta roda. Assim, começamos com a construção de histórias coletivas. A cada semana de roda levava algo diferente que contribuísse para que ela não se repetisse, mas que tivesse como objetivo principal a criação destas histórias coletivas.

Para iniciarmos essas histórias coletivas, pedia às crianças para que escolhessem um objeto e criassem seus personagens. Sempre acontecia algum conflito para a ordem de escolha dos elementos, o que era discutido junto com o grupo para saber qual seria a melhor e mais justa forma disso acontecer. O resultado era sempre uma brincadeira, como batata-quente,

“adoletá”¹⁰, e que, por meio do seu próprio mecanismo de existência, possibilitava estas escolhas. Este mecanismo sempre foi considerado pelas crianças a melhor forma de criar a ordem para a escolha dos objetos.

As práticas na construção de histórias coletivas foram mudando ao longo da pesquisa, o que pressupõe um constante processo de ação-reflexão-ação. Algumas técnicas foram modificadas e outras melhor elaboradas para que o envolvimento da criança fosse maior e sua participação mais efetiva. Segundo Queiroz (2008, p. 40),

O pesquisador é guiado por seu próprio interesse ao procurar um narrador, pois pretende conhecer mais de perto, ou então esclarecer algo que o preocupa; o narrador, por sua vez, quer transmitir sua experiência, que considera digna de ser conservada e, ao fazê-lo, segue o pendor de sua própria valorização, independente de qualquer desejo de auxiliar o pesquisador.

A cada roda sempre surgia um novo desafio: quantidade e variedade de objetos, duração e espaço de sua realização. No caso do PROGEN, por exemplo, as rodas que desenvolvia nunca aconteciam no mesmo lugar, porque sempre ocorriam mudanças no planejamento dos educadores e eu tinha que mudar de espaço. Este fator, que de início pareceu ser um dificultador, foi de grande relevância para o desenvolvimento destas rodas. Primeiro porque, como pesquisadora, fui estimulada a cada novo encontro a inventar e significar um novo espaço. Segundo porque, por conta disso, as crianças também começaram a me desafiar a novos espaços.

Houve um dia que, por conta destas mudanças de espaços, as crianças me pediram para fazermos a roda na praça em frente à igreja (ver fotos nº 5, p. 109 e nº 7, p. 121). De início fiquei receosa, pois não tinha saído sozinha da instituição com as crianças, mas pedi para a coordenadora pedagógica e ela nos liberou. Quando chegamos à praça, sabia que não poderia sentar em roda para desenvolver aquilo que havia planejado. Em conjunto com as crianças decidimos brincar de pega-pega e depois de esconde-esconde. Brincamos tanto que as próprias crianças pediram para parar. Então, propus um momento de alongamento, de forma que cada um apresentasse um movimento diferente e que todos repetiam. A ideia do alongamento foi

¹⁰ Brincadeira em roda ou em dupla que por meio da cantiga “A-do-le-tá, le-pe-ti, pe-ti-pe-tá, le café com chocolá, a-do-le-tá, puxa o rabo do tatu, quem saiu foi tu”, cada criança bate sua mão direita no dorso da mão direita do amigo e no ritmo das sílabas segue-se o movimento até acabar a música: o último a ser batido sai da roda. No caso da pesquisa esta brincadeira foi utilizada para definição de ordem de participação ou de escolha dos elementos disparadores para a construção de histórias. A música contém palavras francesas e/ou afrancesadas, além de algumas que remetem às muitas palavras que são inventadas pelas crianças. Outras brincadeiras seguem a mesma lógica como “uni-duni-tê, sala-mê-ninguê, o sorvete colorê, o escolhido foi você”.

para que o grupo se assentasse e, a partir disso, pudéssemos sentar em roda. Quando sentamos, contei uma história e criamos outras tantas coletivas. Neste dia, esta roda extrapolou o tempo com relação às demais e, quando retornamos, as oficinas já estavam acontecendo. As crianças adoraram este dia e, por incrível que pareça, o momento da roda foi um dos de maior concentração, em comparação a muitos outros ocorridos em salas fechadas. Houve, sim, um grande receio de minha parte no que diz respeito à proteção destas crianças, mas estabelecemos uma relação de confiança, o que tornou a atividade muito agradável.

Posso dizer que no PROGEN fizemos as rodas em todos os espaços possíveis: sala de informática, brinquedoteca, sala de jogos, de dança, de artesanato, sala técnica do Serviço Social e salão. O interessante disso é que sempre era desafiada a mudar de espaço. Os educadores revezavam-se entre estas salas, mas sempre entre as três principais: salão, sala de dança e sala de artesanato.

Em cada roda desenvolvida sempre surgia uma nova forma de se discutir determinado assunto; isto acontecia ou por conta da história que eu contava no início, ou pelas histórias que surgiam (muitas delas de muita violência), e que acarretavam um debate ao final. Houve uma roda em que contei a história de uma menina que colecionava segredos e levei uma caixinha de madeira, caso surgisse a ideia de guardarmos os nossos segredos. Coletivamente chegamos a este objetivo e cada um colocou um segredo na caixa. Fiquei responsável por trancar a caixa (que havia um dispositivo para cadeado) e guardá-la. Alguns ficaram preocupados se eu leria os segredos para os demais ou mostraria para os educadores, mas combinamos que eu os guardaria e não mostraria a ninguém.

Esta caixa ficou comigo durante todo o tempo da pesquisa. Quando fiz um encontro final com as crianças do PROGEN num sábado à tarde para encerrarmos nossos encontros, levei a caixa e, para minha surpresa, o grupo decidiu que eu ficaria com ela e guardaria todos estes segredos. Cheguei a sugerir para queimarmos os papéis e guardarmos apenas na memória, mas o grupo preferiu que eu os guardasse (ver foto nº 19, p. 131).

No caso do CPTI as rodas da pesquisa aconteceram sempre na biblioteca por conta das restrições de espaços. A roda das crianças acontecia no salão principal e a roda de pré-adolescentes no quiosque, só restando a sala de informática, que não possibilitava um formato circular. Como já havia experimentado a contação de histórias coletivas no PROGEN com resultado positivo, já apresentei inicialmente este formato no CPTI. Também a cada roda

contava uma história e apresentava elementos disparadores, como fantasias, máscaras, bonecos, dedoches e instrumentos musicais. Muitas crianças que não se inscreveram para esta roda, ao saber dos objetos que eram apresentados, decidiram participar. No entanto, em conversa com os educadores e para que não houvesse tanta circulação de crianças entre as rodas, o que atrapalharia tanto esta quanto as demais rodas, recebi crianças diferentes só no primeiro mês, encerrando-se depois as inscrições. Muitas crianças do CPTI vieram para a roda por conta dos elementos disparadores, mas acabaram desistindo ao longo do processo, principalmente os meninos. Ficaram até o final da pesquisa aquelas crianças que gostavam muito de inventar histórias, de criar personagens e de vestir fantasias.

A participação das crianças nas rodas e, mais tarde, nas entrevistas, ocorreu de forma espontânea. Portanto, algumas crianças que se inscreveram no primeiro dia puderam sair caso não gostassem da dinâmica e outras, ao longo do processo, puderam entrar. Algumas crianças que participaram durante todo o processo das rodas se recusaram a dar entrevistas e foram respeitadas em seus desejos, sem que isso criasse qualquer constrangimento. Outras crianças, que não quiseram participar das dinâmicas da roda, ao saberem das entrevistas, vieram se candidatar. Então, eu as informava de que a entrevista fazia parte do processo posterior às rodas, mas a insistência era tanta que tive de entrevistá-las.

As Rodas do PROGEN e do CPTI: diferentes formas de realização

Foto nº 14



Jogo de perguntas criado para avaliar as rodas coletivas no PROGEN.

Foto nº 15



Roda no PROGEN com fantoches de bichos; mesmo com as mãos ocupadas, a necessidade de pegar o gravador.

Foto nº 16



Utilização de pára-quadras (equipamento utilizado na Ginástica Geral e em Jogos Cooperativos) no PROGEN. Tecido colorido e redondo que permite diversas brincadeiras.

Foto nº 17



Brincando com o pára-quadras de *Escravos de Jó* no PROGEN.

Foto nº 18



Registro das rodas com o gravador digital no CPTI:
a necessidade de conduzir as falas e segurar o aparelho.

Foto nº 19



O dia da caixa de segredos no PROGEN: as crianças decidiram
que eu deveria guardar os segredos.

Foto nº 20



O uso do microfone no CPTI: crianças organizando as falas.

Foto nº 21



Momento final de uma entrevista no CPTI quando menino pede para ouvir seu relato.

Foto nº 22



Roda no CPTI: o olhar da criança sempre atento.

Foto nº 23



Contando histórias no PROGEN com fantoches de meia sobre um tapete-cenário.

Foto n° 24



Apresentação da proposta da pesquisa na reunião de pais do PROGEN e recolhimento das autorizações.

Foto n° 25



Cartaz realizado no CPTI após o término de uma roda que discutiu algumas regras de convivência.

Momento de restituição da pesquisa: encontro entre a pesquisadora e os educadores do PROGEN, 18/01/2011. Uma tarde de conversa que culminou no agendamento de encontros da pesquisadora na instituição.

Foto nº 26



Foto nº 27



4.2.4. Era uma vez uma roda...

Havia um formato para realizar as rodas, tanto no PROGEN quanto no CPTI. Grande parte das vezes começava contando uma história; muitas das histórias escolhidas foram retiradas de livros, mas adaptadas para a narrativa oral. Seguiu este procedimento, pois em minha experiência como educadora e formação de contadora de histórias, acreditava na importância da oralidade para rememorar a cultura oral e possibilitar o desenvolvimento do diálogo. Muitas vezes presenciei educadores lendo histórias para crianças e percebi muita dispersão, no entanto, ao contar a história, ou seja, transformá-la em linguagem oral, havia maior entrosamento entre as crianças e o contador. Cabe ressaltar que este método foi acertivo nesta pesquisa, o que não significa ser o único caminho para se contar histórias. Muitos educadores lêem histórias para as crianças no intuito de estimular a leitura e conseguem bons resultados. De acordo com Piza (2006, p. 19)

[...] como cada conto é narrado e interpretado, chego às descobertas e contribuições que este trabalho traz ao professor de hoje que convive com crianças de imagens prontas, feitas pela mídia televisiva, por computadores e jogos de vídeo game, mas que não têm a possibilidade de interferir ou criar novas imagens nos botões que apertam. A história bem narrada desperta imagens e lembranças, sonhos e fantasias que envolvem o ser humano e carrega-o para um novo mundo: o mundo das ideias.

Dessa forma, Piza (2006) defende que quanto mais se desenvolver a narrativa na contação de histórias, maior a possibilidade de desenvolvimento da imaginação no ouvinte. Neste sentido, ao “sair do livro”, o narrador tem mais possibilidade de trabalhar o corpo, os movimentos e a imposição vocal, além do estabelecimento do olhar com as crianças. Por meio do olhar, o narrador conversa com o ouvinte e nesta relação mediada pela história, pode ocorrer maior estabelecimento de vínculo. Segundo Piza (2006, p. 28)

O narrador que conta a história buscando em sua memória o momento em que ouviu de um outro contador, ou que leu em um velho ou novo livro, consegue mostrar o prazer e encontrar a satisfação do ouvinte. Quem ouve descobre a si mesmo, e o narrador substitui a empatia das lembranças da própria recordação com o agora, resgatando a arte de narrar para dar continuidade ao destino de tantas histórias contadas e escritas por pessoas que um dia ficaram sentadas à volta das fogueiras, ouvindo e aprendendo

com os índios, os negros e os caboclos e outros povos que trouxeram de longe suas histórias.

Foi este “sentido” que tentei desenvolver nas rodas que realizei no intuito de estimular a introspecção da circularidade e do sentimento de ancestralidade. Assim, a cada roda realizada me preparava para contar uma história diferente e criar uma ritualidade do nosso encontro semanal. Desta forma, buscava por meio da escuta das histórias, exercitar “o ouvir” em qualquer circunstância. Após o exercício de ouvir uma história, iniciava a criação de histórias coletivas, para um aprender a ouvir o outro, uma vez que uma fala dependeria da outra para a continuidade da narrativa. E desta maneira, ao contribuir com a construção de uma história, cada criança exercitava cotidianamente a sua oralidade, portanto, a sua forma de narrar o mundo. Para Piza (2006, p. 43)

O aprendizado dos povos das civilizações orais acontecia pela observação, pela imitação, pelas experiências e pelo contato sensível do homem que narrava. Este aprendizado era memorizado e guardado nas lembranças de lábios, transmitidos e preservados pelos velhos contadores de histórias. Era momento raro da troca, conseguindo um alto grau de comunicabilidade e muitas vezes também de acuidade visual, criando imagens que permanecem grudadas em nossos corpos e sons que vibram em nossa memória. Quando contamos e ouvimos histórias, sentimos no corpo a lembrança dos nossos antepassados índios, negros, caboclos, portugueses, espanhóis e outros.

As lendas, os contos e as histórias estão presentes em todas as manifestações culturais. Muitas vezes, por meio das histórias é que ficavam os registros vivos dos costumes, dos hábitos e dos valores de determinada cultura.

A partir deste entendimento de contação de histórias e do encontro circular como possibilidade para o diálogo, antes da narrativa, sempre fazíamos um exercício de abertura para ouvir a história do dia. Era um aquecimento que acontecia da seguinte forma: friccionávamos uma mão à outra até aquecer e colocávamos nos olhos “para vermos melhor as histórias”; depois nos ouvidos, “para ouvirmos melhor as histórias”; em seguida no nariz, “para sentirmos o cheiro das histórias”; também na boca, “para sentirmos o gosto das histórias”; na cabeça, “para guardarmos as histórias” e por último no coração, “para sentirmos as histórias em nosso interior”. Esta brincadeira de aquecimento passou a ser o ritual de abertura de nossas rodas. Cada vez que friccionávamos as mãos, todos no círculo respondiam as frases acima citadas, e

assim, a intenção de aquecer cada lugar especificado. Tanto que o aquecimento da cabeça foi ideia de uma criança que incorporamos ao aquecimento. Em seguida, contava a história preparada para aquele dia.

Nem sempre havia uma escolha muito direcional da história que contaria, muitas vezes eram escolhidas aleatoriamente de livros que li ou de contações que tinha ouvido de outros contadores. No entanto, a primeira história contada nas instituições para iniciar as rodas da pesquisa foi a do “João Bobo” recontada por Ana Maria Machado (as referências de todas as histórias contadas a partir de livros constam nos anexos). Escolhi esta história por ser uma das que mais faz sucesso entre as crianças desde quando eu a contava como educadora do Programa SESC Curumim. Sempre a conto com a inserção de uma música que fiz e toco pandeiro para estimular a participação (durante as entrevistas a maioria das crianças comentou ter gostado desta história).

Após a contação da história colocava no centro da roda os elementos escolhidos para aquele dia de trabalho na criação coletiva das histórias. Em todo o processo destas rodas coletivas segui uma sequência de momentos de apresentação dos elementos disparadores: 1º - fantasias, tecidos coloridos e instrumentos musicais; 2º - dedoches; 3º - fantoches de bichos (de pano e com pouca articulação); 4º - fantoches de pessoas (tamanhos grandes e com muita articulação de boca e braços); 5º - objetos aleatórios (pente, caleidoscópio, caixinha de música, livretos com imagens que em movimento demonstram a sequência do cinema, colares, anéis, brinquedos pequenos como pião) e por último, outras formas de contar histórias como por meio de desenhos feitos pelo grupo.

Surgiam histórias dos mais variados assuntos, muitas vezes com referências e/ou personagens parecidos com a história que havia contado no dia. Grande parte dos personagens criados pelas crianças apresentavam elementos mágicos, com caracterizações muitas vezes surreais como por exemplo: “o palhaço motoqueiro”, “o motoqueiro mascarado”, “a princesa tigresa”, “o pano mágico de seda fina”, “a fada do dente”, “o mascarado branco”, “a caveira”, “o zumbi”, “o roqueiro fantasma”, “a poderosa”, “a modelo”, “a feiticeira”, “a tigresa ciumenta”, “o palhaço doido”, “o bruxo”, além de muitos outros. A partir do objeto disparador cada criança criava seu personagem e num jogo de sequências de ações, cada uma contava uma parte. Uma vez a partir da mistura de vários elementos como fantoches de bichos e de pessoas criaram a seguinte história no CPTI:

Era uma vez um bichinho muito bonito que se chamava foguinho, e ele tinha um dente bem branco e chamavam ele de dentuço. Aí ele falou pro cavalo se o cavalo podia resolver o seu problema para as pessoas pararem de tirar sarro dele. O cavalo sugeriu que ele tirasse o dente e ele ficou com medo de doer. Aí, ele perguntou para o menino Junior que também disse para ele tirar o dente. Então o cavalo levou Foguinho ao dentista. Chegando lá ele também falou que o único jeito era arrancar o dente. Foguinho então tirou o dente e ninguém mais o discriminou. Só que havia o Homem Feiticeiro que morava lá perto e nunca cortava a barba e o cabelo, pois não gostava que ninguém visse seu rosto, que não achou certo o Foguinho ter tirado o dente. Aí o elefante quando viu o Foguinho tirou sarro dele dizendo que ele estava “banguelo” e perguntou o que ele faria sem o dente agora, como ia comer?

Histórias deste tipo mostram de certa maneira a realidade local e a forma, como as crianças se relacionam nas diferenças. Outras histórias surgem para exprimir o que vivem dentro de suas casas e um exemplo é uma história criada num grupo no CPTI:

Era uma vez a menina relógio que só ficava de relógio vendo as horas. Um dia a mãe dela ficou brava dizendo que se ela continuasse fazendo barulho de relógio ela ia bater nela. Então a menina só ficava fazendo barulho de relógio “tic-tac-tic-tac” e mãe dela bateu nela e a deixou de castigo. A menina continuou fazendo barulho de “tic-tac-tic-tac”, quando deu meio dia a menina falou “Meio-dia, Tic-tac” para a mãe, que lhe deixou de castigo e lhe deu um banho de mangueira. Depois a mãe arrependida a deixou fazer tudo o que ela queria.

Estes assuntos sempre apareciam nas histórias e dentro do possível tentava abordar as possibilidades de resolução e reflexão. Algumas vezes também apareciam assuntos sobre a escola e problemas que enfrentavam com professores e colegas. Mas ninguém se expunha e aprofundava no grupo algum problema pessoal. No entanto, quando acabava a roda e íamos para as atividades do dia, das quais eu participava, algumas crianças vinham me contar coisas sobre sua família, sua relação com os pais e seus irmãos. Outras vezes contavam sobre a prisão do pai, a separação ou mesmo sobre pensão, violência e alcoolismo.

Em alguns momentos conseguíamos criar mais de uma história por encontro, dependendo da sintonia e entrosamento da turma. Em outros, quando o grupo estava muito eufórico, quase que não conseguíamos terminar a história iniciada. A maior dificuldade dos grupos era conseguir ouvir a “deixa” do amigo para dar continuidade à narrativa. Por conta disso, sempre

reforçava o direito à fala quando estivessem com o gravador ou o microfone na mão, para que um conseguisse ouvir o outro e contemplar inclusive no áudio, a fala do amigo.

Outra dificuldade que surgia bastante era nas escolhas das fantasias ou dos bonecos; as crianças sempre brigavam por determinada máscara, peruca, fantoche. Por conta disso, às vezes ficávamos praticamente a roda toda só debatendo estas disputas, restando pouco tempo para a criação das histórias, já que o tempo de duração era de meia hora para acompanhar as demais rodas realizadas pelos outros educadores.

Tentava sempre que possível organizar a ordem das falas por meio de brincadeiras, mas em alguns momentos utilizei critérios como o comportamento ou a entrada de uma nova criança, no intuito de estimular sua participação. Muitas vezes as crianças não ouviam ou prestavam atenção na “deixa” do amigo e eu acabava “costurando as falas” para chegarmos a uma história. Uma vez criando uma história no PROGEN fiz um personagem que propunha algazarra e mentiras, no intuito de provocar o grupo, mas as crianças mostraram opinião própria e conduziram a narrativa, mesmo com as minhas intervenções, surgindo esta história, editada a partir de suas falas:

Um belo dia a vovó convidou seu netinho a ir buscar umas frutas com ela no mercado. O vovô ouviu e disse para ela que não tinha dinheiro para ela ir ao mercado. Vovô disse que ainda não tinha recebido, que só receberia no final do mês. Então o netinho falou para a vovó que ela não precisava se preocupar, pois como ele guardava o dinheiro que ela lhe dava de mesada, ele usaria para comprar as frutas. A vovó aceitou a oferta do netinho e disse que depois o devolveria. Na ida para o mercado o netinho encontrou uma amiguinha que queria brincar com ele em sua casa. Ele falou que compraria as frutas para sua vovó e pediria para ela se poderia brincar mais tarde. Quase chegando ao mercado ele encontrou seu amigo Jorge e contou que estava indo comprar umas frutas para sua vovó. Jorge sugeriu que eles gastassem o dinheiro comprando doce, mas o netinho falou que tinha prometido para sua vovó que compraria as frutas e se não comprasse ela ficaria triste. Jorge então falou que ele poderia mentir dizendo que tinha perdido o dinheiro para poder comprar o doce. O netinho fez as contas e viu que tinha cinco reais e as frutas custariam três reais, sobrando um pouco para eles gastarem com doce. Então eles compraram bala e chiclete e depois brincaram.

O resultado desta história reflete bem o que acontecia nas criações coletivas: sempre haviam personagens que só faziam o mal e outros que só faziam o bem. Muitas crianças sempre

inventavam narrativas de caráter mais destrutivo, enquanto que outras falavam de acontecimentos mágicos. Mas o interessante disto tudo é que mesmo quando a história apresentava acontecimentos ruins como violência, morte, xingamentos, provocação, disputa, grande parte do tempo se encerrava com um “final feliz”. Havia um caos entre as narrativas, partes que não se juntavam, mas sempre tinha no grupo aqueles que traziam os demais para a narrativa principal e acabavam “coordenando” o desfecho das histórias.

O número de crianças do CPTI participante nas rodas da pesquisa era bem maior do que no PROGEN, por conta disso, havia mais momentos de euforia, caos e dispersão a ponto de não ser possível a construção das histórias coletivas. Além disso, muitas crianças faltavam na segunda-feira havendo muita rotatividade de suas participações, o que contribuía para a dificuldade de entrosamento do grupo. Houve momentos em que foi difícil a resolução dos conflitos e me via utilizando mecanismos de contenção para organizar o grupo e acabava centralizando a fala para “dar bronca”. Cabe ressaltar que, por conta do número maior de crianças nas rodas do CPTI, o gravador foi um excelente elemento para organizar as falas e contemplar as participações.

No PROGEN o grupo foi o mesmo deste o início da pesquisa, ocorrendo poucos momentos de entrada de novos componentes que muitas vezes vinham por curiosidade, fato este que penso que contribuiu para maior sintonia do grupo durante as rodas.

Muitos conflitos surgiam na escolha das fantasias ou bonecos, às vezes alguns meninos escolhiam adereços como tecidos, xales ou leques e eram discriminados pelo grupo com palavras ofensivas remetendo à homossexualidade. Quando isto acontecia, debatia com o grupo sobre o preconceito e a discriminação, apresentando criativamente o uso destes elementos para a construção das histórias e suas possibilidades para além de uma fragmentação por meio de gênero. Em momentos de grandes conflitos pelas escolhas dos elementos, mediava para criação de histórias mais curtas no intuito de estabelecer um rodízio de fantasias e bonecos e diminuir a ansiedade.

Os conflitos mais comuns que surgiram foram desentendimentos entre as crianças, como desrespeito (principalmente xingamentos), disputa por adereços e dispersão. Quando havia conflitos acirrados e passávamos mais tempo em discussão do que brincando, o grupo saía frustrado da roda. O interessante deste aspecto foi que os que mais entendiam a proposta, conseguiam ouvir o colega e participavam efetivamente da criação de histórias, foram os que

ficaram durante todo o processo. Aqueles que tumultuavam as rodas, principalmente no CPTI, pararam de participar das rodas da pesquisa no meio do processo.

A realização das rodas como metodologia para este estudo foi uma excelente estratégia para o entendimento desta prática no cotidiano da educação não formal. Por meio de contradições vivenciadas cotidianamente com ações que ora caminhavam para uma proposta efetiva de educação emancipatória, ora apontavam a fragilidade para se cair em uma educação hegemônica e opressora. Estando no papel ao mesmo tempo de pesquisadora e educadora, pude perceber vários momentos que apresentaram a roda como possibilidade para o estímulo efetivo do diálogo e, a contação de histórias como um processo disparador para o desenvolvimento da oralidade, bem como a construção das narrativas de vida e o exercício da memória. Também percebi o quanto a roda pode ser burocrática e utilizar mecanismos de punição e contenção para a manutenção da “ordem”. Os momentos de maior riqueza para as reflexões apontadas nesta pesquisa foram os momentos em que estivemos mais próximos do que poderíamos chamar de “tradição da humanidade” – o sentar em roda, conversar, contar histórias, causos, brincar, cantar, dançar – e pudemos compartilhar o sentimento de pertencimento. Quando isto acontecia era comum a troca de carinhos que recebia das crianças ao término da atividade ou um agradecimento pelo dia, pela roda durante o período em que ficava na instituição.

4.2.5. PROGEN e CPTI: diversos caminhos, diversos olhares

Tanto no PROGEN, como no CPTI, houve grande abertura por parte dos educadores e das crianças para minha participação. No PROGEN, o tempo de permanência foi maior, o que contribuiu para maior estreitamento das relações, principalmente com os educadores; já era considerada uma integrante da equipe, participando das reuniões diárias e contribuindo até para a criação de atividades. Tentei contribuir com meu repertório musical e fílmico levando material para compartilhar com os educadores, pois acredito ser esse um dos principais fatores que move o campo da educação não formal: as trocas e mediações culturais.

Durante a pesquisa foi possível estabelecer o vínculo com as crianças e, nas atividades livres, como nas brincadeiras, ocorreu grande interação. Grande parte das crianças se dirigia a mim como educadora, mas, muitas vezes, não me senti aberta a resolver algum conflito, chamando um educador-referência para solucionar o fato trazido pela criança.

Cada uma dessas instituições me mostrou diversos caminhos e possibilidades no campo da educação não formal. O PROGEN destaca-se pelo trabalho com a comunidade, a preocupação de estabelecer compartilhamento e cooperação em suas ações, o que fortalece um projeto, principalmente quando se trata de educação e cultura. Promove diversas ações na comunidade, que vão de projetos de jornal comunitário com as escolas da região a eventos organizados na Praça dos Trabalhadores. Por conta disso, a roda passa a ser um elemento fundamental nesta ação cotidiana, espaço para deliberações, resoluções e encaminhamentos.

No CPTI uma das características para se destacar é a brincadeira como principal atividade, principalmente na segunda-feira; quase todo período é dedicado a diversas brincadeiras como: pega-pega, esconde-esconde, pula-corda, elástico, mamãe da rua, além de brincadeiras com bola envolvendo, quase sempre, o vôlei e o futebol. Outro aspecto relevante é o grande interesse das crianças pela leitura. Elas estão sempre emprestando livros e utilizando a biblioteca no horário livre.

A partir destas observações, notam-se características diversas de cada instituição; muitas se complementam e outras se contrapõem. Ambas possuem um trabalho consolidado no universo da educação não formal e buscam mecanismos de aprimoramento ou consolidação das rodas de conversa.

Refletir as duas rodas observadas é pensar formas diferentes de se realizar o diálogo. Durante as observações pude averiguar momentos que se complementavam e outros que se distanciavam. Independentemente da forma como cada instituição realizava suas rodas, pode-se afirmar que ambas estão preocupadas com o seu funcionamento. Uma tem a roda em sua gênese (PROGEN) e, neste sentido, é possível perceber a sua preocupação e esforço diário para sua realização e aprimoramento. A outra (CPTI) busca a aplicabilidade da roda em seu cotidiano, mas, como é um processo muito recente, há muito o que fazer.

No caso do PROGEN, o objetivo da roda, independentemente do seu formato (por conta da divisão por idades), é realizar o diálogo, refletir assuntos diversos e estimular a participação das crianças. Além disso, a roda nesta instituição é uma atividade como todas as outras oficinas, portanto, é sempre planejada e problematizada pelos educadores na busca por melhorias constantes. Um exemplo disso foi que para eu colher a assinatura dos pais das crianças participantes da pesquisa, eu tive que apresentar em uma de suas reuniões a proposta do estudo (proposição da coordenadora da instituição e da coordenadora pedagógica). Houve uma preocupação do PROGEN para que todos os envolvidos direta ou indiretamente, soubessem o intuito da pesquisa e pudessem conversar comigo, fossem pais, educadores ou demais funcionários da instituição. Já no CPTI não houve uma aproximação com os pais, nem mesmo com os demais educadores que ministravam as oficinas na unidade central. A única conversa se deu para apresentação da pesquisa à diretoria da instituição para sua aprovação e um bate-papo informal com alguns educadores no início do semestre do ano 2010 a pedido da coordenadora pedagógica.

No CPTI há uma grande diferença entre a roda das crianças e a dos pré-adolescentes. A roda das crianças acontece por meio de brincadeiras e contações de histórias, quase não ocorrendo momentos de deliberação e decisão. Já a roda dos pré-adolescentes busca a discussão de assuntos trazidos pelo grupo ou por algo que o educador sinta necessidade de discutir, como foi o caso de uma das últimas rodas que presenciei e que teve a sexualidade como pauta.

Tanto em conversas surgidas nas rodas da pesquisa, bem como nos momentos das entrevistas, há grandes diferenças no significado da roda para cada uma das instituições. No entanto, independentemente do sentido e significado que cada instituição vem buscando com estas rodas, percebe-se o entendimento da criança para sua importância.

É possível afirmar que a roda do PROGEN é uma roda de diálogo, às vezes contraditória, buscando mecanismos de contenção e disciplina, mas refletida cotidianamente pela equipe, alerta a estas contradições. Já a roda do CPTI, por estar em seu estado inicial, acontece muito como um momento informativo. Às vezes ocorrem construções coletivas nestas rodas, mas mais precisamente entre os pré-adolescentes para a construção de uma festa ou de um acampamento. No entanto, ainda está distante de uma relação dialógica entre educadores-educandos e educandos-educandos.

A roda no PROGEN acontece diariamente e é um ritual de abertura do dia, enquanto a roda do CPTI acontece sempre às segundas-feiras e aleatoriamente nos demais dias.

4.2.6. Ouvir, ouvir, ouvir: as narrativas reveladas

O intuito da pesquisa foi, por meio do exercício da oralidade e mais especificamente do ouvir, compreender o entendimento das crianças sobre as rodas das quais participavam. Para a concretização deste exercício, utilizei a própria roda para falar dela mesma. A contação de histórias foi importantíssima para o processo disparador das falas, atreladas também às escutas. Na brincadeira de construir histórias coletivas, as crianças eram convidadas a ousar na imaginação, expressar seus sentimentos e criatividade, ao mesmo tempo em que tinham que exercitar o respeito ao outro para que todas manifestassem suas criações. Para que as histórias fossem construídas coletivamente era preciso ouvir a “deixa” do outro e assim dar continuidade à narrativa. De forma descontraída e brincante, as crianças compreenderam, ao longo das rodas, porque era importante ouvir, ao mesmo tempo em que era tão importante falar e apresentar sua parte na história. Num exercício cotidiano, tentei explicitar a relação dialética que há entre o falar e o ouvir. Por meio da criação de histórias, apontava a importância de se ouvir o outro para conseguir dar continuidade à narrativa. Dessa forma, “brincando de ouvir o colega”, para criar a história conjunta, muitas crianças compreenderam ao longo do processo da pesquisa, o sentido de ouvir o outro para além deste momento.

Obviamente que o foco da pesquisa era estimular todas estas vozes, mas só criando mecanismos de escuta para que elas compreendessem o quão relevante seriam suas falas – quando todos estariam dispostos e abertos a ouvir. Sendo assim, enfatizava e estimulava em todas as rodas a relevância da participação de cada uma com sua fala, ideia e expressão para a criação da história, bem como o exercício de ouvir para que a construção coletiva fosse positiva para todos. E neste sentido, exemplificar pela brincadeira com criação de histórias, o movimento dialético entre o ouvir e o falar.

Durante as entrevistas, uma das coisas que mais surgiu foi o pedido de uma roda em forma de brincadeira. Tanto as crianças do PROGEN quanto as do CPTI, afirmaram gostar mais das rodas quando estas ocorriam na forma de brincadeiras ou dinâmicas. Uma menina de oito anos, estudante da segunda série e participante do CPTI, comenta que “*minha opinião, é, nós fazer uma roda sobre brincadeiras*”, e outro menino de nove anos, terceira série da mesma instituição, complementa: “*eu gostei da roda porque nós fez várias histórias [...] gosto de brincar na roda, brincar de ‘a pulga na balança’, quando tem aquela outra brincadeira,*

nossa, eu esqueci, 'pico-picolé'". Quando pergunto a uma menina de onze anos e estudante da quinta série do CPTI o que ela mais gosta de fazer na roda, ela me responde: "brincar, brincar, conversar, inventar histórias, é, fazer histórias". Outro menino do CPTI de nove anos e na terceira série responde que "eu acho as brincadeiras que a Márcia, a Mara faz, e acho quando nós levanta a roda assim lá perto da Márcia, nós levanta e fica cantando a música e girando a roda".

No PROGEN, algumas crianças também comentam sobre o interesse por uma roda mais lúdica, como um menino de dez anos estudante da quarta série, *"a roda é melhor quando tem dinâmica que a gente pode brincar e escolhê a brincadeira, tipo adoleta. Então eu gosto da roda por causa disso, porque a gente conversa sobre a semana e pode brincar na hora da dinâmica".* Menina de seis anos do PROGEN, estudante da primeira série, também responde que gosta de *"brincar, quando a tia brinca de adoleta, faz brincadeira na roda, faz a roda rápida".*

Nem todas as crianças falaram diretamente da roda como um momento de brincadeira, mas, de outras maneiras, grande parte do grupo entrevistado falou de uma roda com dinâmicas, gincanas, que na verdade é a busca por uma roda descontraída.

Muitas crianças falaram da roda como um momento chato e demorado que ocorre apenas para resolver conflitos, ou seja, as brigas de algumas crianças. Para um menino do PROGEN de nove anos e estudante da terceira série, *"a roda é um pouco demorada...é um pouco chata, tem vez que ela é rapidinha [...] porque tem muita bagunça...e muitas briga...muitos palavrão".* Para outro menino de dez anos, da quinta série e do CPTI, *"as rodas do CPTI, eu acho assim, meio chato, porque fica todo mundo com o celular ligado, fica, o Luís grita, todo mundo fica assim bagunçando".*

Percebe-se nestas falas e tantas outras que as crianças não gostam de rodas para resolver conflitos, talvez porque este assunto sempre esteve atrelado a um momento denso, chato e ruim. A roda deveria servir para mostrar que conflito não é um problema, mas que a possibilidade de existência das diferenças só precisa ser justamente organizada e mediada. No entanto, várias crianças comentaram que gostam de rodas que discutem curiosidades e assuntos que não envolvem fatos como brigas; em muitos casos, parecem não questionar o tempo de duração da roda quando são assuntos que gostam.

Quando eu fazia a pergunta sobre o que achavam das rodas de conversa e explicitava que não era só a que fazíamos juntos, no caso do CPTI, a resposta sempre vinha atrelada à experiência da roda de pesquisa, diferentemente das crianças do PROGEN, que sabiam diferenciar as rodas de que participavam. Quase todas as crianças do CPTI respondiam sobre a roda que participavam comigo, o que obviamente deveria acontecer uma vez que eu as estava entrevistando, mas quase não conseguiam falar sobre a roda que faziam com os demais educadores. Em conversa com muitas crianças, soube que a frequência das rodas do CPTI era somente às segundas-feiras, dia em que eu fazia a pesquisa na instituição, e, talvez por isso, muitas só conseguiam opinar sobre esta roda.

Creio que até ocorriam outras rodas durante a semana no CPTI, mas talvez o fato de não enfatizarem que o que faziam chamava-se “roda” devia criar uma certa confusão entre as crianças.

No entanto, para grande parte das crianças do PROGEN, a roda era de suma importância. Em conversa com uma menina de 10 anos, estudante da quarta série, sobre a roda, ela me responde: *“É... acho que no Progen a coisa mais importante é a roda, que você pode falar como que foi e que você quer que melhora... tem muitas pessoas que atrapalha a roda, mas...”*. Ela tem uma compreensão muito interessante do Projeto. Em conversa, uma das coisas que comentou foi sobre a forma de atuação do PROGEN; quando ocorre algum problema, dizem que, ao invés de suspender, chamam os pais para conversar. Apesar da contradição da roda, dos barulhos, bagunça, ela sabe da importância da conversa.

Durante as entrevistas pude perceber que por mais que eu enfatizasse o seu objetivo, que era levantar o que cada um entendia sobre a roda, poucos falavam bastante dela. A maioria falava de sua vida e só com algumas intervenções e perguntas comentavam sobre a roda. Começava a entrevista ainda com o gravador desligado, explicando quais eram os objetivos da pesquisa e que os entrevistaria para compreender suas opiniões sobre a roda, mas que eu só poderia entender suas opiniões se conhecesse um pouco de suas vidas. Por conta disso, alguns começavam a entrevista falando da roda, assunto que girava em torno de um parágrafo; o restante eram histórias sobre sua vida, sua família, sobre o projeto do qual participavam. E, durante as entrevistas, era nítida a importância desses projetos para a vida dessas crianças.

Quando perguntava na entrevista sobre qual assunto mais gostavam de conversar em roda, falavam que queriam falar sobre a vida, sobre curiosidades, contar histórias. Creio que a ideia

de contar história na roda se deu pela experiência que vivenciaram na roda da pesquisa, mas é muito interessante a vontade dessas crianças de falar sobre a vida, apontando na verdade, para uma vontade de falar de si mesma, de suas vidas, sentimentos e sonhos. Algumas crianças do PROGEN falaram que o momento que mais gostavam na roda era da oração; o interessante deste fato é que já fazia um ano que não havia mais oração na roda, mas o fato de ficarem em silêncio durante um minuto, para elas era importante. Nas rodas que realizei utilizando a dança circular ou exercícios de introspecção, foram apontados na entrevista como uma “roda legal”. No CPTI as crianças também falaram gostar das rodas que tinham mais música e brincadeiras em roda, característica forte na roda realizada pela educadora que coordenava o grupo dos menores. O interesse por momentos de silêncio, oração, música e brincadeiras em formato circular, apontam para uma vontade de participar de uma roda simbólica, lúdica, mais próxima de uma ritualidade do que de um momento de trocas de informações, que costumam cair numa relação burocrática.

Nas perguntas sobre qual era o objetivo das rodas, para quê elas serviam, muitas respostas eram sobre sua funcionalidade para a ordem do grupo, para resolver brigas e maus comportamentos. Mas também apareciam outras respostas como a de uma menina de oito anos do CPTI, estudante da terceira série, *“a roda tem um objetivo pra gente inventar, fazer alguma coisa na nossa vida no futuro, contar história, inventar o nosso próprio livro, essas coisas. Eu acho que a roda serve pra gente ter a lembrança do nosso futuro, do nosso passado”*.

Uma menina em especial, de dez anos, estudante da quarta série, do PROGEN, me chamou a atenção quando perguntei sobre sua vida, sua família e ela me respondeu: *“Ham, na minha casa é...é legal né porque de manha eu venho Progen”*. Ou seja, a vida dela e sua casa só são legais porque ela vai ao PROGEN; o sentimento de pertencimento e de reconhecimento acarretados por estes projetos, muitas vezes, estão além de nossas dimensões de entendimento. Um dos maiores problemas levantados pelas crianças sobre a roda são as conversas paralelas, a falta de respeito e grande quantidade de palavrão. No entanto, grande parte das crianças, quando falam sobre o respeito, começam reclamando que seus colegas não respeitam os educadores ou que não os deixam falar. Menino de 11 anos de PROGEN, estudante da quinta série, comenta sobre a roda: *“todas as pessoa que conversam se parasse junto, parasse de conversá na roda, respeitasse mais, o Progen, parasse de falá palavrão, respeitasse mais os educador, as criança nova respeitá os adolescente, num ficá xingano, chutano, brincano com*

essas brincadeira boba aí". Outro menino do CPTI de dez anos e estudante da quarta série, ao falar sobre o que queria que melhorasse na roda, coloca: *"a hora que o Luís tiver falando, ninguém falar. O Luís quer falar, deixar o Luís falar, não ficar gritando na roda também. Que é feio gritar na roda"*.

Numa roda coletiva do CPTI fiz uma avaliação no final da atividade e uma menina de oito anos, estudante da terceira série colocou:

Eu achei divertida, bem legal, só que teria que melhorá, é, a Suelen não foi nenhum vez [...] a Suelen não foi nenhuma vez só que eu percebi uma coisa: toda hora o Sandro queria falá na hora que eu queria encerrá [...] eu também queria que o Talisson e o Sandro parasse assim de conversá na hora que os outro tivesse falano.

Perguntei nas entrevistas o que elas entendiam por ouvir e falar e, surgiam respostas surpreendentes como de uma menina de oito anos do CPTI, estudante da terceira série:

Ouvir, sim, prestar atenção nas coisas. Por exemplo, a gente ter um tempo pra gente ter tempo da esperança, sabe? Umás duas horas pra gente esperar. (...) gente tem que ter esperança, o tempo, a gente tem que esperar. [...] Falar? Ah, eu não sei explicar direito, pra mim, falar, a gente tem um objetivo falando um com outro.

Para ela, o conceito de ouvir está atrelado a uma ideia de tempo, o tempo de esperar e o falar como o momento de objetivar seus pensamentos. Ainda sobre este assunto, uma menina de onze anos do CPTI, estudante da quinta série responde que:

Quando a gente fala a outra pessoa tem que ouvir e quando a pessoa fala, a gente tem que ouvir. É esperar, um falar, aí a pessoa ouve. Ai depois o outro, aí, vai passando, um falando e todo mundo ouve. Esperando um falar, aí todo mundo ouve, aí depois muda, quando terminar, a outra pessoa fala.

Para um menino de dez anos do CPTI, estudante da quarta série, a roda serve *"pra ajudar muito as pessoas, comunicar mais com as pessoas"*. Apesar de muitas vezes terem avaliado a roda como um momento chato, em que nós educadores falamos muito, as crianças têm o entendimento da importância do momento de fala e escuta como possibilidade de se efetivar sua participação. Em grande parte das entrevistas cheguei a perguntar hipoteticamente sobre o

término da roda em ambas instituições e a resposta quase sempre era de que este encontro circular de conversa não poderia acabar. Um menino do CPTI de dez anos e estudante da quinta série respondeu que se a roda acabasse,

Ia achar muito chato, porque aí, todo mundo, na hora da roda, ia ficar fazendo, ia pegando coisa, achando que poderia fazer isso, aquilo, ia ficar bagunçando tudo. Aí a roda é pra dar uma acalmada e pra encher a mente cheia de curiosidade. [...] Ah, porque a escola, assim, todo mundo é quieto, não se fala assim de uma sala pra outra e aqui no grupão, todo mundo pode falar, conversar, fazer um monte de coisa. Pode entrar na sala da biblioteca, ler um monte de livro, lá na escola não pode. [...] Assim, quando, assim, aqui no grupão a gente pode ler livro, abrir a biblioteca, ler um monte de coisa, fazer um monte de coisa, só que lá na escola não pode, tem que ir com a professora ou senão quando vai assistir filme, essas coisas, ou senão só vai pra gente pegar gibi.

Sobre esta mesma pergunta, um menino do PROGEN de onze anos respondeu que “*se não tivesse roda, a gente não ia respeitar...*”. Com todas as contradições apresentadas pelas crianças tanto nas rodas coletivas quanto nas entrevistas, falando, ora de uma roda chata, ora de uma roda legal, existe um entendimento de sua relevância enquanto um espaço para sua expressão e manifestação.

Diferentemente do panóptico apresentado por Foucault, cujo formato circular utilizado nas prisões, escolas e hospitais psiquiátricos não possibilitava a relação de lateralidade entre os indivíduos, nas rodas de conversa seriam as chamadas conversas paralelas. Refletindo sobre o panóptico e a roda de conversa juntamente com as rodas observadas nesta pesquisa, percebo que esta lateralidade, possível nas rodas, tem um caráter subversivo. Isto significa que, por mais que o educador tente controlar as falas e participações, não consegue controlar estas conversas paralelas, que podem ser interpretadas como um momento de “respiro” das crianças, ou mesmo a possibilidade dos “tímidos” conversarem sem se exporem no todo. Pode ser um momento de desconstrução de uma relação hierárquica ou de um formato burocrático de realização da roda.

Nas entrevistas perguntava se havia roda na escola e muitas vezes falavam de rodas organizadas na disciplina de Educação Física e raramente sobre roda na sala de aula, com

algumas exceções; mas quando falavam de roda em sala de aula, era para discutir o comportamento dos alunos na classe.

A participação de todos falando em roda parece um incômodo para as crianças; em suas falas tem-se a impressão de que a ideia de uma roda organizada é apenas com o educador falando. Difícil, por exemplo, encontrar nas entrevistas alguma criança que tenha defendido uma fala de criança em contraposição a uma fala de adulto. Não houve nas entrevistas ninguém que exemplificasse um conflito ou debate entre criança e educador.

Fernandes (2001, p. 50), no estudo sobre o Projeto Sol¹¹, que existiu em Paulínia, em suas observações sobre a roda, coloca que:

Durante a roda de conversa, onde todos participam, é difícil para os adultos conseguirem relativo silêncio e atenção porque as conversas são constantes e, por estarem ao ar livre, muitas coisas ‘desviam a atenção deles’. Ao mesmo tempo, por estarem próximos, os contatos físicos são acentuados e eles ficam se ‘provocando’ por brincadeira, para ‘mexer’ com o outro que está quieto, ou que está conversando, para chamar uma menina, para ‘cutucar’ alguém mais novo.

Na maioria das vezes, quando perguntava para a criança quem deveria falar na roda, sempre dizia que era para os educadores falarem; algumas diziam que era para as crianças falarem, outras, para todos falarem. Entretanto, na predominância das falas, a roda foi feita para o educador falar e as crianças, ouvir. Numa das entrevistas no CPTI perguntei a uma menina de nove anos estudante da terceira série sobre quem deveria falar na roda e ela respondeu que era para o educador falar e continuou “*mas às vezes nós pode dar um exemplo e falar quando é nossa vez, assim, quando ele pede nossa opinião*”. Muitas crianças respondiam que a roda era para o educador falar e só quando ele perguntava algo é que podiam responder. Outras já disseram que a roda é “*pra nós, pra nós e se os monitores quiserem falar, eles falam também*”, menino de nove anos, estudante da terceira série e do CPTI. Numa roda coletiva um menino de 10 anos do PROGEN colocou que a roda era para os educadores falarem, mas quando eles fizessem pergunta as crianças respondiam, entretanto, nesta mesma discussão mais à frente ele comentou que quando os educadores falam todo mundo tinha que fazer silêncio e enfatizou que o mesmo deveria acontecer quando eles falavam.

¹¹ O projeto Sol (existente no período de 1987 – 2001) foi um programa financiado pela Prefeitura de Paulínia/SP para crianças e adolescentes e que trabalhou nos parâmetros da educação não formal. Maiores informações, ver Souza (2002) e Fernandes (2001).

Num jogo (ver foto nº 14, p. 127) que criei com perguntas sobre a roda como disparador para um debate coletivo no PROGEN surgiu a questão sobre o que aprendiam na roda e, para minha surpresa, um menino colocou que aprendeu a “*nunca falar na hora que o professor tá falando, educador, nunca falar junto com o educador*”, e outro também respondeu que “*não falar palavrão e ficar falando junto com o educador*”. Estas falas remetem ao entendimento que estas crianças têm da roda e sua função, bem como mostra a reprodução do discurso do educador. Muitos chegaram a comentar que não interferem quando o educador está falando para não aumentar o tempo de duração da roda.

Ainda nesta dinâmica do jogo fizemos a seguinte simulação: no caso de estarem no papel do educador, como organizariam a roda? Uma criança respondeu: “*na minha roda eu ia falar para todo mundo ficar quieto, ouvir pra a roda ficar mais rápida, fazer um pouco de dinâmica (...) fazer respostas sobre o final de semana, brincadeiras, dança da cadeira, só isso*”. Percebe-se nesta fala um caráter totalitário, de uma roda que é desta criança, antes de mais nada, e, que ela dará as respostas. Demonstra que a inversão de papéis por si só não contribui para a compreensão da importância do ouvir e do respeito às diferenças; as discussões sobre autoridade da Hannah Arendt (2009) e a narrativa de Golding (2003) refletem bem esta inversão de papéis e suas contradições. A roda precisa cotidianamente problematizar assuntos como autoritarismo e imposição para buscar a emancipação e autonomia do grupo.

Perguntei nesta dinâmica por que muitas crianças não gostam da roda e uma criança respondeu: “*Porque todo mundo só gosta das dinâmicas, todo mundo quer brincar e não ficar ouvindo o educador falar, tem gente que até dorme na roda...*”.

Sobre a ordem das falas e a organização para estas ocorrerem, muitas foram adeptas da ação de levantar a mão para se pronunciar.

Muitas crianças ao longo da entrevista fizeram uma autoanálise sobre seu comportamento na roda, afirmando falarem enquanto outros expunham suas opiniões e tinham clareza de que deveriam ouvir mais. Um exemplo foi a seguinte resposta na entrevista com uma menina de seis anos do PROGEN, “*ah, eu sou uma desobediente também às vezes e também na roda eu fico conversando muito com a Nayara e com a Aline, com a Bia, com o Richard, com a Vitória; com todos os meus amigos que eu fico conversando na roda e os educadores pedem pra parar e eu não paro de falar também*”.

O bom funcionamento da roda para as crianças entrevistadas nas duas instituições está diretamente ligado ao tempo de duração. Portanto, uma roda “boa e legal” é uma roda rápida; uma roda que se prolonga é chata e as faz perder tempo.

Sobre os assuntos que as crianças gostam de falar em roda, o que mais aparece é sobre o final de semana. Adoram contar o que fizeram, onde foram, principalmente quando é uma roda feita logo após um feriado prolongado, quando muitos contam que viajaram. Numa das rodas da pesquisa no PROGEN, uma vez ocorreu um fato interessante. Havia planejado a contação de uma história e algumas brincadeiras, contudo, uma menina chegou e perguntou se naquele dia poderiam falar sobre o final de semana. Levei a sugestão para a roda e todos concordaram. Quando a menina foi contar do seu final de semana, falou de seu primeiro passeio à praia, portanto, a primeira vez em que viu o mar. Neste dia não consegui fazer o que havia planejado e percebi que estava aí a essência da roda.

Uma roda que me surpreendeu muito no PROGEN foi num dia em que preparei algumas danças circulares para fazermos. De início achei que não fosse conseguir desenvolver a atividade, pois os grupos eram bem agitados, principalmente os meninos. No entanto, quando apresentei os passos e coloquei a música, parecia que o círculo havia se conectado de uma forma transcendental; conseguimos estabelecer olhar, concentração e silêncio, não o silêncio imposto, mas de um momento de ritualidade e de interiorização. Durante as entrevistas que aconteceram alguns meses após este dia, várias crianças disseram ter gostado muito das danças circulares. Esse e outros momentos que apresentaram maiores processos de interiorização apontaram para uma roda que deveria ser realizada com características de ritualidade e de celebração. Talvez o início e término das rodas pudessem ser marcados com ações simbólicas que denominassem e enfatizassem este momento, criando maior significado entre as crianças e os adultos.

As rodas realizadas nestas instituições caminham mais para um encontro formalizado e sistematizado, grande parte das vezes com função meramente informatizadora. As rodas que desenvolvi, mesmo vivendo as contradições cotidianas, apresentaram o sentido ancestral da circularidade. Na construção cotidiana de histórias coletivas, experimentadas com música, cantigas, brincadeiras e danças, houve a possibilidade de vivenciarem e projetarem sentimentos, trocas, com encontros e conflitos para falarem de si e do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Roda, historicamente o círculo que uniu pessoas ao redor do fogo, pessoas dançando, pessoas contando histórias e causos, pessoas cultuando os deuses protetores de suas colheitas, pessoas construindo sonhos e ideologias, pessoas comemorando. Roda que também proporcionou o encontro, o controle, a vigilância, a disciplina, a coletividade, a comunidade, as trocas simbólicas e a construção dos arquétipos.

Esta forma de reunião também pode significar a roda de conversa na educação, isto é, o espaço em que educadores e educandos podem estar em níveis mais igualitários, possibilitando o diálogo.

No desenvolvimento desta dissertação passamos pela ideia do círculo que une e representa a totalidade e permite o reconhecimento do sentimento de pertencimento, mas que também oprime, possibilitando a manipulação e o controle.

Tratamos da roda como uma prática presente na educação emancipatória como uma alternativa para a construção de uma sociedade constituída por pessoas livres, autônomas, críticas-reflexivas e livres dos processos de reificação e massificação.

Apresentamos a História Oral como possibilidade de dar voz às minorias fazendo-as portadoras de seu próprio discurso. Ela possibilita, por meio do exercício da memória, a compreensão no mundo e para o mundo e neste sentido permite ao participante da roda se perceber como sujeito histórico. A experiência da contação de histórias nas rodas com as crianças apresentou-se como um caminho para uma educação que possibilita o diálogo.

Depois de percorrer toda esta trajetória, cabe agora refletir sobre os questionamentos levantados como problemas desta pesquisa, como por exemplo, construir mecanismos de realização da roda de conversa como uma prática efetiva dentro de uma proposta emancipatória e democrática na educação. Por outro lado, perceber que o mau uso dessa estratégia educativa pode viabilizar o silenciamento e o domínio autoritário aos educandos.

Durante todo o processo da pesquisa foi preponderante a opinião das crianças no que diz respeito à importância da roda em seu cotidiano. Da mesma forma, que também se destacou a denúncia de uma roda na qual somente o educador fala, já assimilada com naturalidade.

A roda foi muitas vezes pontuada pela criança como um momento “sério”, oposto ao momento de brincar e se divertir. A roda poderia ser um momento em que divertindo e brincando

possamos entender o diálogo como uma prática cotidiana de convivência? O ato de conversar não poderia ser um momento de contentamento, mesmo que em situações conflitantes? A discordância, o debate e a argumentação não podem ocorrer de uma forma em estejam ausentes a opressão e a hierarquização do pensamento?

Em todo o período da pesquisa uma das maiores solicitações das crianças era a existência de uma roda em que pudessem brincar, contar histórias, falar de sentimentos. Brincar para a criança é seu momento mais sério, em que sua existência se efetiva e a infância acontece de fato. As atividades das crianças estão sempre submetidas a durações e escalas: tempo para oficina, tempo para roda, tempo para comer, tempo para brincar.

Não há nesta argumentação uma defesa ao não planejamento, à metodologia e à busca de maior sistematização, uma vez que tratamos de processos educativos. Mas não seria possível ficarmos atentos para não compartimentarmos os momentos de brincadeiras, das oficinas e das conversas, percebendo que acontecem de maneira interrelacionada?

A roda se mostrou como possibilidade para o desenvolvimento da oralidade, do aprendizado da construção de argumentação, permitindo a expressão individual e coletiva, o encontro para ações compartilhadas, para expressão dos sonhos e utopias. A roda também aparece como forma de interação, de expressão da ritualidade na celebração e reconhecimento de existência do viver em comunidade.

Entretanto, enquanto a roda estiver inserida em projetos educativos que visem a domesticação, a contenção e a condução de comportamentos, não será possível estabelecer-se um diálogo efetivo nesse espaço. O fato de sentarem em círculo para uma conversa não significa que esta relação é uma relação dialógica. A prática dialógica é complexa e se faz na contradição do mundo. Como educadora e ao longo desta pesquisa me supreei várias vezes numa relação de imposição de valores, de visões de mundo e tentativa de controle.

Nas rodas realizadas, bem como nas conversas individuais com as crianças, pude notar que a roda é possível em qualquer espaço educativo, independentemente do seu formato: formal, não formal ou informal. Ela pode ser realizada em qualquer proposta educacional permanente que pense os sujeitos em sua integralidade, valorizando sua cultura e sua realidade local. É a possibilidade de encontro na diferença, frente uma sociedade que busca a uniformização; sociedade que até compreende a diversidade cultural, mas se restringe ao campo da

constatação o que leva à desvalorização e fragmentação das manifestações culturais de origem popular.

A roda é a possibilidade da criança falar para não cair no silenciamento não só verbal, mas emocional e espiritual. Silenciar não é apenas deixar de falar, de utilizar as palavras, mas deixar de se colocar no mundo.

E ao possibilitar a fala de todos, estimular o conflito que é o processo gerador da ação-reflexão-ação, que permite o desenvolvimento de uma consciência crítica que se faz pela problematização do mundo. No entanto, a roda não é apenas a constituição de uma plenária que elege temas e ações a serem realizadas pelo sistema de escolha da maioria. Ela pode ser trabalhada, principalmente no universo infantil para possibilitar a participação de todos e buscar mecanismos que ultrapassem a ideia de democracia restringida ao 50% + 1.

Para que uma roda não silencie, não domestique, não imponha, os educadores devem estar atentos e conscientes de seu papel, que não é de condutor, mas de mediador cultural. E desta forma, trabalhar para mecanismos de diálogos constantes que reforcem a importância de cada um como sujeito histórico capaz de se transformar e modificar o mundo. A roda propicia o diálogo que empodera grupos e comunidades para uma intervenção efetiva no mundo, no intuito de construir uma sociedade que consiga minimizar as desigualdades e injustiças sociais e tornar o homem digno e capaz de conduzir sua própria história.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALVISI, Lilian de Cássia. Memória, educação e empoderamento: implicações políticas na constituição do Memorial Escola Padre Carlos, em Poços de Caldas (MG). In: **Resgate - Revista Interdisciplinar de Cultura**, n.17, Campinas: CMU/UNICAMP, 2008, p. 61-76.

ANTONIO, Severino. Uma História Carmelina (prefácio). In PIZA, Carmelina de Toledo. **Entrou por uma porta, saiu por outra, quem quiser que conte outra**. 4ª ed. Americana: Editora Adônis, 2006.

ARANTES, Valéria Amorim (org.) **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos** (Jaume Trilla Bernet/ Elie Ghanem). São Paulo: Summus, 2008. (Coleção pontos e contrapontos).

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Debates, nº 64).

ATAÍDE, Yara Dulce B. de. **Decrifa-me ou devoro-te...História oral de vida dos meninos de rua de Salvador**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1995.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2ª ed. Martins Fontes: São Paulo, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 3ª ed. São Paulo – Brasília: Hucitec e Edunb, 1996.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BORGES, Jorge Luis. **Ficções**. Porto Alegre: Editora Globo, 1970.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4ª ed. Companhia das Letras: São Paulo, 2006.

BOTTOSSO, B. M.; GUEDES, O. de S. Cultura como mediação de pertencimento ao espaço: um dos avessos da alienação. In: **Revista Ágora: Políticas Públicas e Serviço Social**, Ano 2, nº 4, julho de 2006. Disponível em <http://assistentesocial.com.br>. Acesso em: 07 jan. 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Cultura na Rua**. Campinas: Papyrus, 1989.

_____. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. In: **Revista**

Sociedade e Cultura, v.10, nº 1, jan/jun. 2007, Goiás: UFG, p. 11-27. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fchf/article/viewFile/1719/2127>.

BRITO, Fábio Bezerra de, et al. **Narrativas e Experiências: histórias orais de mulheres brasileiras**. São Paulo: D' escrever, 2009.

CAMPANA, Cintia B. **Roda: prática social**. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação/UNICAMP, Campinas, 2002.

CANCLINI, Nestor García. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos: Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 24ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

CHIODA, Rodrigo A. **A roda de conversa e o processo civilizador**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

DAVIS, Kathy. O método biográfico como uma metodologia crítica. In: **Historia, Antropologia y Fuentes Orales**, n. 30, Barcelona: 2003, n. Especial Memóra Rerum.

DEMARTINI, Zeila de Brito F. ESTUDO I – Infância, Pesquisa e Relatos Oraís. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de F.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção Educação Contemporânea)

DIBO, Monalisa. Mandala: um estudo na obra de C. G. Jung. São Paulo: **Último Andar**, nº 15, dez 2006. pp. 109-120. Disponível em http://www.pucsp.br/ultimoandar/download/UA_15_artigo_mandala.pdf. Acesso em: 31 dez. 2010.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de F.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e Sociedade: leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação.** São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973.

FERNANDES, Renata Sieiro. **Entre nós, o Sol: relações entre infância, cultura, imaginário e lúdico na educação não-formal.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

FERNANDES, Renata Sieiro; PARK, Margareth Brandini. Lembrar-esquecer: trabalhando com as memórias infantis, In: **Caderno Cedes: Filigranas da memória – intercâmbio de gerações**, vol. 26, n. 68, jan/abr, 2006, p. 39-59.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FRANZ, M. L. von. O processo da individuação, In: JUNG, Carl G. (org.). **O homem e seus símbolos.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964, pp. 158 – 229.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Coleção O mundo, Hoje.

FREINET, Célestin. **Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular.** Lisboa: Editorial Presença, 1969.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação não-formal.** Institut International des Droits de L'enfant(IDE). Disponível em [http://www.paulofreire.org/.../Artigos/Portugues/Educacao Popular e EJA/Educacao formal nao formal 2005.pdf](http://www.paulofreire.org/.../Artigos/Portugues/Educacao%20Popular%20e%20EJA/Educacao%20formal%20nao%20formal%202005.pdf)> Acesso em: 20 jul. 2007.

GARCIA, Valéria A. **A educação não-formal como acontecimento.** Tese, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2009.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Cia das Letras, 2006.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de F.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças.** Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

GOHN, M. da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOLDING, William. **O Senhor das Moscas**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2003.

GONZÁLEZ, Beatriz B. La observación participante in primaria: um juego de niños? – dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles. **AIBR – Revista de Antropologia Iberoamericana**, vol.2, nº 2, maio-agosto, 2009. pp. 229-244.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e organização da cultura**. São Paulo: Círculo do Livro, 1984.

GROPPO, Luis Antonio. **Comunidade, sociedade e integração sistêmica**. São Paulo, 2009.

Disponível em:

http://www.educadoressociais.com.br/artigos/comunidade_sociedade_e_integracao_sistemica.pdf. Acesso em: 30 abr. 2011.

GUSMÃO, Neusa Ma. Mendes de (org.). **Antropologia e educação: interfaces do ensino e da pesquisa**. **Cadernos Cedex**, nº 43, ano XVIII. Campinas: CEDES/UNICAMP, 1997. Pp. 8 - 25.

_____. **A noção de cultura e seus desafios**. I Congresso Brasileiro de Etnomatemática, 2002, São Paulo. Anais do I Congresso Brasileiro de Etnomatemática, 2001.

_____. **Antropologia, processo educativo e oralidade: um ensaio reflexivo**. **Revista Pro-posições**. Vol.14. n1 (40) – jan/abr 2003.

_____. **Parte II - Diversidade e Educação Escolar**. In: GUSMÃO, Neusa Ma Mendes de (org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Editora Biruta, 2003. Pp.83-100.

_____. **Antropologia, Estudos Culturais e Educação: desafios da modernidade**. **Revista Pro-posições**, nº 3 (57), v.19, set/dez 2008.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

ITURRA, Raul. **O imaginário das crianças – os silêncios da cultura oral**. Lisboa: Fim de Século, 1997.

JAFFÉ, Aniela. **O simbolismo nas Artes Plásticas**. In: JUNG, Carl G. (org.). **O homem e seus símbolos**, 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964, pp. 230 – 271.

JUNG, Carl G. (org.). **O homem e seus símbolos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1964.

LANG, Alice B. da S. G.; CAMPOS, Maria C. S. de S.; DEMARTINI, Zeila de B. F. **História Oral e Pesquisa Sociológica: a experiência do CERU**. São Paulo: Humanitas, 1998.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf – caminho para um ensino mais humano**. 6ª ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 5ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

MACHADO, Izaltina de L. **Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo**. São Paulo: Pioneira, 1980. (Série Cadernos de educação).

MANACORDA, Maria Alighiero. **Marx e a Pedagogia Moderna**. 2ª ed. Campinas: Alínea, 2007. (Educação em Debate).

MARANGON, Cristiane. José Pacheco e a Escola da Ponte. **Revista Nova Escola**, edição 171, São Paulo, abril de 2004. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/jose-pacheco-escola-ponte-479055.shtml>. Acesso em: 10 jan 2011.

MARTINS, José de Souza (coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. Regimar e seus amigos: a criança na luta pela terra e pela vida. In MARTINS, José de Souza (coord.). **O massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa Ômega, 2003.

MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe B.; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica – a descoberta da criança**. Trad. Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Livraria Editora Flamboyant, 1965.

OLIVEIRA, Francine Marcondes Castro. **A relação entre o homem e a natureza na Pedagogia Waldorf**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/1884/4023/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Francine%20MC%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 10 abr 2011.

PARK, Margareth B.(org.). **Formação de educadores: memória, patrimônio e meio ambiente**. Campinas: Mercado Letras, 2003, 208p.

_____. Educação não-formal versus educação não-formal: impasses, equívocos e possibilidades de superação. In: PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/CMU; Holambra: Setembro, 2005.

PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). **Educação não-formal: contextos, percursos e sujeitos**. Campinas: Unicamp/Centro de Memória da Unicamp; Holambra: Setembro, 2005.

PIZA, Carmelina de Toledo. **Entrou por uma porta, saiu por outra, quem quiser que conte outra**, 4ed. Americana: Editora Adônis, 2006.

POLLAK, Michael. **Memória, Esquecimento, Silêncio**. In: Estudos Históricos, nº 3. Vértice, 1989.

PORTELLI, Alessandro. **Formas e significado na história oral: a pesquisa como um experimento em igualdade**. In: Projeto História nº 14. São Paulo: PUC, fev. 1997a, p. 7-24.

_____. **O que faz a história oral diferente**. In: Projeto História nº 14. São Paulo, PUC, 1997b, p. 25-39.

_____. **Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral**. In: Projeto História nº 15. São Paulo, PUC, abr. 1997c, p. 12-33.

QUEIROZ, Maria I. P. de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível”. In: **Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz**, nº 10. São Paulo: Humanitas, 2008.

QUINTEIRO, Jucirema. ESTUDO 2- Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de F.; DEMARTINI, Zeila de B. F.; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROMANS, Mercê; PETRUS, Antoni; TRILLA BERNET, Jaume. **Profissão: educador social**. Porto Alegre: Artemed, 2003.

SADER, Emir. Prefácio. In: MESZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SAFRA, Gilberto. **Curando com histórias- A inclusão dos pais na consulta terapêutica das crianças**. São Paulo: Edições Sobornost, 2005. (Coleção Pensamento Crítico de Gilberto Safra)

SCHMID, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa Participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Revista Psicologia**, nº 17 (2), São Paulo: USP, 2006, p.11-41. Disponível em <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v17n2/v17n2a02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

SINGER, Helena. **República de crianças: sobre experiências escolares de resistência**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SIMSON, Olga R. de M. von; PARK, Margareth B. e FERNANDES, Renata Sieiro (orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

SIMSON, Olga R. de Moraes von. **Folguedo Carnavalesco, Memória e Identidade Sócio Cultural**. In: Resgate n.3 — Revista de Cultura – Campinas: Centro de Memória da Unicamp/ Unicamp & Papirus, 1991.

_____. **Os Desafios Contemporâneos da História Oral**. Campinas: Área de Publicações Centro de Memória da Unicamp/Unicamp, 1997.

_____. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento**. Margens- Revista Interdisciplinar do Núcleo de Pesquisa UBT/UFPA, v. 1, n. 1, p. 11-16, jan. 2004.

SOUZA, Eduardo Conegundes de. **Roda de samba: Espaço da memória, Educação não-formal e Sociabilidade**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2007.

SOUZA, Nilza Alves. **Daqui se vê o mundo: imagens, caminhos e reflexões**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

TÖNNIES, Ferdinand. Comunidade e Sociedade como entidades típico-ideais. In: FERNANDES, Florestan (org.). **Comunidade e Sociedade: leitura sobre problemas conceituais, metodológicos e de aplicação**. São Paulo: Editora Nacional e Editora da USP, 1973, p.96-116.

TRILLA BERNET, Jaume. **La educación fuera de la escuela – Âmbitos no formales y educación social**. Barcelona: Ariel, 1993.

_____. (org.) **Animação Sociocultural: teorias, programas e âmbitos**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

VAIDERGON, Izaak. **Sol e ar, de solidariedade e de arriscar: a espacialidade e a sacralidade**. In: SIMSON, Olga. R. de M. von; PARK, Margareth B.; FERNANDES, Renata Sieiro (orgs). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

ANEXO A - Referências das histórias contadas nas rodas da pesquisa

ARMSTRONG, Jennifer. **Dito e Feito**, 6ª ed. Trad. Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

ASCH, Frank. **Feliz aniversário, lua**. São Paulo: Editora Global, 2004.

BADDOE, Adwoa. **Histórias de ananse**. São Paulo: Edições SM, 2006. (Cantos do mundo).

DIEGO, Rapi. **O sapo encantado**. São Paulo: Edições SM, 2005. (Barco a vapor nº 9, Série branca).

FETH, Monika. **O pinto, a cidade e o mar**, 6ª ed. Trad. Dieter Heidemann e Maria de Lourdes Porto. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

_____. **Quando as cores foram proibidas**, 6ª ed. São Paulo: Brinque-Book, 2006.

FILHO, Meco Simões Garrido. **Teobaldo, o elefante**. São Paulo: Brinque-Book, 2002.

KITAMURA, Satoshi. **Igor, o passarinho que não sabia cantar**. São Paulo: Cia das Letrinhas, 2006.

MACHADO, Ana Maria et al. **Quem conta um conto?** São Paulo: FTD, 2001. (Coleção literatura em minha casa).

MACHADO, Ana Maria. **João bobo**. São Paulo: FTD, 2004.

PASCOAL, Luís Norberto. **O pássaro sem cor**. Campinas: Editora Fundação Educar D'Paschoal, 2004.

REIDER, Katja. **Orelha de limão**. Trad. Dieter Heidemann e Marily da Cunha Bez. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

SECCO, Patrícia Engel. **A semente da verdade: um conto folclórico oriental sobre ética e honestidade**. Campinas: Editora Fundação Educar D'Paschoal, 2004.

_____. **A lagoa encantada: uma história sobre respeito**. Campinas: Editora Boa Companhia, 2005.

SILVA, Márcia Cristina. **O colecionador de segredos**. São Paulo: Brinque-Book, 2004.

SILVERTEIN, Shel. **A árvore generosa**. Tradução Fernando Sabino. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

ANEXO B – Imagens utilizadas na contação da história “A árvore generosa”

Figura 1

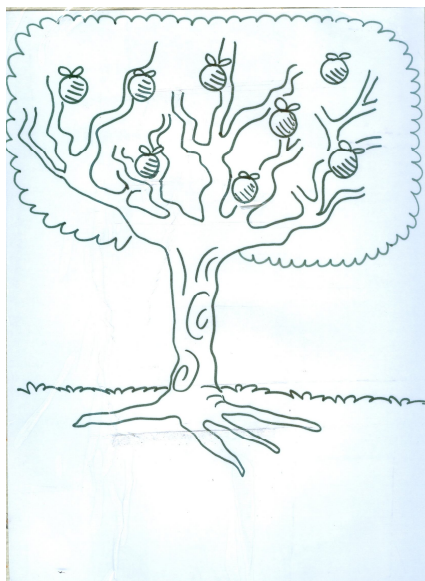


Figura 2

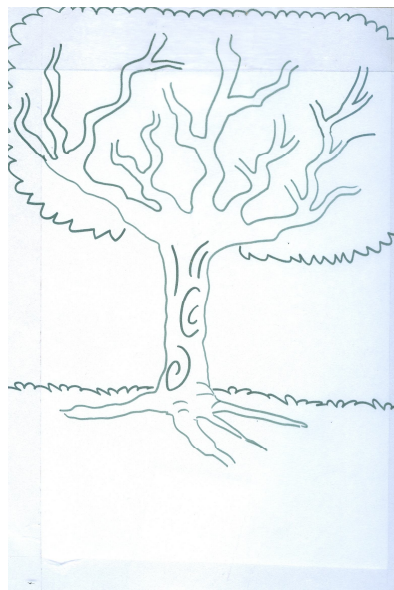


Figura 3

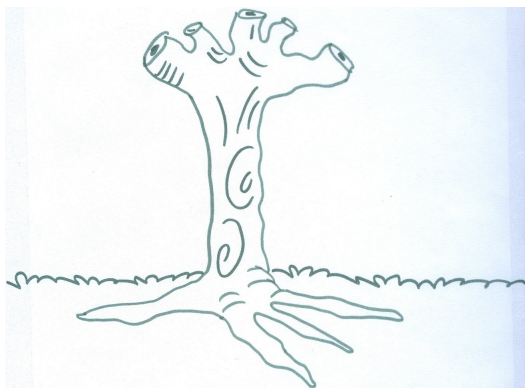
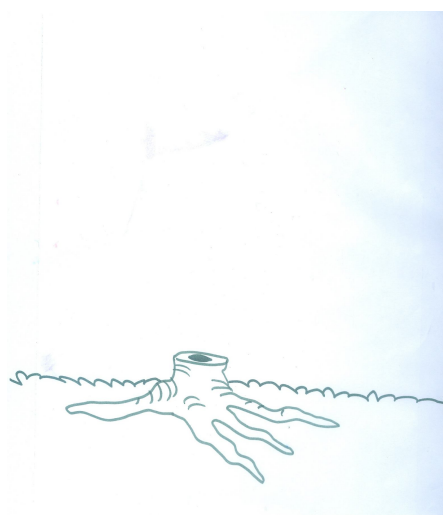


Figura 4



ANEXO C - Modelo utilizado para autorização dos pais no PROGEN

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, _____, portador(a) de documento de identidade nº _____, autorizo meu filho (a) _____, matriculado no PROGEN – Projeto Gente Nova, a participar da Pesquisa **“Roda: diálogos e conflitos para o encontro”**, realizada pela pesquisadora e mestranda, **Mara Rita Oriolo de Almeida**, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual Paulista). A pesquisa tem por objetivo o registro e a avaliação das rodas de conversa, realizados no projeto, bem como o levantamento do que pensam as crianças, sobre esta prática. Faz parte das ações da pesquisa o resgistro áudio-visual e fotográfico, no âmbito individual e coletivo, através de entrevistas e dinâmicas de grupo.

Assinatura do Responsável

ANEXO D - Modelo utilizado para autorização dos pais no CPTI

A U T O R I Z A Ç Ã O

Eu, _____, portador(a) de documento de identidade nº _____, autorizo meu filho (a) _____, matriculado no CPTI – Centro Promocional Tia Ileide, a participar da Pesquisa “**Roda: diálogos e conflitos para o encontro**”, realizada pela pesquisadora e mestranda, **Mara Rita Oriolo de Almeida**, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual Paulista). A pesquisa tem por objetivo o registro e a avaliação das rodas de conversa, realizados no projeto, bem como o levantamento do que pensam as crianças, sobre esta prática. Faz parte das ações da pesquisa o resgistro áudio-visual e fotográfico, no âmbito individual e coletivo, através de entrevistas e dinâmicas de grupo.

Assinatura do Responsável

ANEXO E - Declaração da pesquisa no PROGEN



Campinas, 17 de maio de 2010.

DECLARAÇÃO

A Organização não-governamental **PROGEN – Projeto Gente Nova** declara estar ciente da Pesquisa “*Roda: diálogos e conflitos para o encontro*”, realizada pela pesquisadora e mestranda, **Mara Rita Oriolo de Almeida**, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual Paulista) com as crianças atendidas.

A instituição está de acordo e apóia esta pesquisa que vem contribuir para o enriquecimento dos processos de trabalho em educação não-formal. Esta pesquisa tem por objetivo o registro e a avaliação das rodas de conversa, aqui realizadas, bem como o levantamento do que pensam as crianças sobre esta prática. Faz parte das ações da pesquisa o registro áudio-visual e fotográfico, no âmbito individual e coletivo, através de entrevistas e dinâmicas de grupo.


Coodenadora Geral Projeto Gente Nova


Pedagoga Progen –Unidade Castelo Branco

ANEXO F - Declaração da pesquisa no CPTI

 Centro Profissional Tia Ilei

“...Visão com AÇÃO pode mudar o Mundo”

Campinas, 12 de maio 2010.

DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que estamos cientes da Pesquisa “*Roda: diálogos e conflitos para o encontro*”, realizada pela pesquisadora e mestranda, Mara Rita Oriolo de Almeida, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual Paulista) com as crianças atendidas pelo CPTI centro promocional tia ileide.

O CPTI está de acordo e apóia esta pesquisa que vem contribuir para o enriquecimento dos processos de trabalho em educação não-formal. Esta pesquisa tem por objetivo o registro e a avaliação das rodas de conversa, aqui realizadas, bem como o levantamento do que pensam as crianças sobre esta prática. Faz parte das ações da pesquisa o registro áudio-visual e fotográfico, no âmbito individual e coletivo, através de entrevistas e dinâmicas de grupo.


Caroline Cardoso Silva
Gerência Social e Educativa CPTI

Estrada Vladimir Pinto, 37
Chácara Boa Vista
Campinas/SP – CEP 13068-560
Filiada FEAC n° 82 – Registro CMDCA n° 049 e CMAS n° 111

Fone/Fax: (19) 3281 1450
Nextel: (19) 7803 4441
Email: cpti@cpti.org.br
Site: www.cpti.org.br

ANEXO G – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNICAMP



FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

www.fcm.unicamp.br/pesquisa/etica/index.html

CEP, 21/09/10
(Grupo III)

PARECER CEP: N° 035/2010 (Este n° deve ser citado nas correspondências referente a este projeto)
CAAE: 0022.0.146.000-10

I - IDENTIFICAÇÃO:

PROJETO: “RODA: DIÁLOGOS E CONFLITOS PARA O ENCONTRO”.
PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Mara Rita Oriolo de Almeida
INSTITUIÇÃO: Projeto Gente Nova-PROGEN e Centro Promocional Tia Eleide-CPTI
APRESENTAÇÃO AO CEP: 03/02/2010
APRESENTAR RELATÓRIO EM: 21/09/11 (O formulário encontra-se no *site* acima)

II - OBJETIVOS

A partir da coleta de relatos de experiências e vivências das crianças do PROGEN e CPTI, levantar o significado da roda de conversa e sua contribuição para esses sujeitos.

III - SUMÁRIO

É um projeto de mestrado da FE/UNICAMP. Discute a prática da roda de conversa e sua importância na educação não-formal. Pretende ouvir crianças de 7 a 12 anos em dois programas de educação não-formal que possuem a prática da roda, o PROGEN (atende crianças e adolescentes no bairro Castelo Branco em Campinas) e o CPTI (atende crianças e adolescentes no distrito de Aparecida de Campinas). Os depoimentos serão coletados a partir de rodas de conversa e entrevistas individuais com o intuito de possibilitar o direito de fala desses sujeitos. As crianças serão convidadas a participar da pesquisa que se iniciará com uma oficina de roda de conversa. Para proteção das mesmas, seus nomes serão modificados.

IV - COMENTÁRIOS DOS RELATORES

Após respostas às pendências, o projeto encontra-se adequadamente redigido e de acordo com a Resolução CNS/MS 196/96 e suas complementares, bem como a dispensa do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

V - PARECER DO CEP

O Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências Médicas da UNICAMP, após acatar os pareceres dos membros-relatores previamente designados para o presente caso e atendendo todos os dispositivos das Resoluções 196/96 e complementares, resolve aprovar sem restrições o Protocolo de Pesquisa, bem como ter aprovado a dispensa do Termo do Consentimento Livre e Esclarecido, assim como todos os anexos incluídos na Pesquisa supracitada.

Comitê de Ética em Pesquisa - UNICAMP
Rua: Tessália Vieira de Camargo, 126
Caixa Postal 6111
13083-887 Campinas – SP

FONE (019) 3521-8936
FAX (019) 3521-7187
cep@fcm.unicamp.br



O conteúdo e as conclusões aqui apresentados são de responsabilidade exclusiva do CEP/FCM/UNICAMP e não representam a opinião da Universidade Estadual de Campinas nem a comprometem.

VI - INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES

O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

Pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.1.z), exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade do regime oferecido a um dos grupos de pesquisa (Item V.3.).

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4.). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, Item III.2.e)

Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos na Resolução CNS-MS 196/96.

VII- DATA DA REUNIÃO

Homologado na II Reunião Ordinária do CEP/FCM, em 23 de fevereiro de 2010.


1/ Prof. Dr. Carlos Eduardo Steiner
PRESIDENTE DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
FCM/UNICAMP

Profa. Dra. Carmen Sílvia Bertazzo
Vice-Presidente do
Comitê de Ética em Pesquisa
FCM/UNICAMP
Matrícula: 28856-6

TRANSCRIÇÕES

1.1. Transcrições de rodas e histórias coletivas

Local: PROGEN (Sala de Jogos)

Data: 23/03/2010

Entrevistados: menino de 11 anos (A) e menino de 10 anos (B)

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

P - Eu vou girar e onde parar vocês vão responder uma pergunta que tem haver com a roda, tá? Vocês querem fazer par ou ímpar para ver quem começa?

C - Ganhei...

P - Então vai: o que eu aprendo aqui? Falar o que aprende na roda?

C - Eu aprendo, eu aprendo a jogar...

P - Sobre a roda...

C - Sobre a roda, eu gosto de falar muito, eu gosto de prestar atenção, participar das dinâmicas... Só, só isso...

P - Mas uma coisa que você aprende na roda, uma coisa que você aprendeu na roda que você não esquece jamais.

C - Nunca falar na hora que o professor tá falando, educador. Nunca falar junto com o educador.

P - É?

C - Nunca falar com o educador na hora que ele está falando, eu tô falando com outro...

P - E vc B? O que já aprendeu na roda?

B - O que eu aprendo na roda? A respeitar, aprender sobre as coisas que eles trazem de dentro pra cá, na roda, dinâmicas legais, todo mundo gosta, né? A gente participa bastante só que tem gente na roda que não gosta de participar e só fica tumultuando, aí de vez em quando a roda fica chata por causa disso.

P - O que, da um exemplo de alguma coisa que alguém trouxe de fora e todo mundo aprendeu com isso.

B - Não sei.

P - Não? Mas se você se lembrar você me fala, pode girar. O que significa pra você a roda?

B - Significa assim, uma coisa, como se sinto assim como se todo mundo fosse uma família se juntando numa união assim, para conversar, sei lá, as coisas que vem acontecendo, sobre o que acontece nas oficinas, sobre as dinâmicas.

P - Na sua família vocês fazem roda?

B - Não.

P - Então porque que parece uma família?

B - Porque todo mundo se junta, cada um respeita o outro, faz uma união.

P - E o C o que significa a roda pra você?

C - A roda significa pra mim? A roda é, é parecido com cada um que é irmão um do outro, que cada um respeita, respeita um ao outro, de vez em quando... É só isso, em casa de vez em quando a gente faz uma roda, reunião de família.

P - Você faz isso na sua casa também?

C Não na minha casa. Em outra casa, a gente vai lá, toda, quase da minha família, de casa vai pra lá, a casa do amigo do meu pai que chama _____, aí ele vai lá, faz uma reunião e termina nós tudo brincando.

P - Legal. Pode girar...

C - O que eu aprendo. Ah, não falar palavrão e ficar falando junto com o educador, _____ de vez em quando. De vez em quando eu (falo com um, com outro,) ele pede atenção, ele fala para eu sair da roda, depois ele conversa comigo. De vez em quando eu sou um pouco, perdo a cabeça na hora que eles estão falando.

P - E junto com o amiguinho, pode falar?

C - A mesma coisa, de vez em quando eu converso. Aí presto atenção na roda, daí ele __ muita coisa que a gente fica conversando, da hora, só isso...

P - E vc, B? Que assunto que você não gosta de falar na roda, alguma coisa que você não quer conversar na roda?

B - Eu não gosto de quando o educador está falando, os outros interferir, a roda demora mais, perde as oficinas, perde as brincadeiras e também não gosto que os outros fica cuidando da vida dos outros dentro da roda, falando mal sobre a pessoa, uma a uma, esse ou aqui, ou então assim, fica falando palavrão nos refeitório. Não espera o educador terminar de falar, tem uns que fica atrapalhando... É isso que eu não gosto, desse assunto...É que de vez em quando eles fazem uma dinâmica, quando ele fez uma dinâmica, lembra que você tinha que ir na horta caçar, cada um caçar o seu papel? Então... Eu não gostei por causa que cataram o que nós ia achar num lugar e tiraram de lá, e esconderam em outro lugar, aí a gente não achou. Aí a roda ficou demorando e queriam que nois terminasse a roda só que nois ia perder as oficina..

P - Então você está dizendo que a roda atrapalha as oficinas?

B - Por causa de umas dinâmicas.

C - Eu não gosto que cada hora que eu falo cada um fica cuidando da sua vida, cada um fica falando muito, não dá pra terminar a roda rápido pra entrar na oficina, vai perdendo cada vez, perde mais de quinze minutos na, quer dizer, quinze minutos na oficina, na hora que tem dinâmica todo mundo fica bagunçando, não tem como fazer.

P - E por que vocês acham que tem a roda? Você não sabe por que tem a roda ? E você, também não? Tenta imaginar assim... Ninguém nunca falou assim, nenhum educador falou por que tem a roda?

C - Eu lembro que ele falou assim, por que que tem a roda, para falar sobre os países, para falar sobre tudo o que... pra gente aprender mais.

B - Pra falar sobre as coisas que nós aprendemos na roda e que a gente vai aprender...

P - Agora, vamos supor uma coisa, que a Isabel, cegasse pra todo mundo, chegasse para os educadores e pra vocês e dissesse assim: -A partir de amanhã nós não teremos mais roda.; o que vocês ia achar disso?

C - ia ser legal. Porque você não ia ficar, não tem roda porque faz muita bagunça... Podia ser, podia ter roda, mas roda rápida, não demorada assim...

P - Ta. E você?

B - Se não tivesse roda, a gente não ia respeitar...

P - Mas a gente só respeita na roda?

B - Não, tem crianças, o único educador que todo mundo gosta aqui é a Milaine, por causa que ela é a mais legal... Não sei porque, ela não é chata na roda, ela sozinha conseguiu ficar com um monte de pré-adolescente. Então todo mundo gosta dela mais do que qualquer educador...

P - Ah, é? E porque será, o que ela faz de diferente?

B - Ela faz muitas dinâmicas, brincadeiras...

C - E ela não fica, ela não fica gritando com a gente, igual as outras educadores...

B - Também parece assim, que todo mundo é diferente.

P - Mas todo mundo é diferente, não é?

B - Igual a todo mundo, ela só pega a gente e conversa e só, ela não fica brigando.

P - Fala como a roda pode ser rápida...

C - Ficar mais quieto, não ter mais, é, quietinho, ficar sem conversar, aí roda começa mais rápido...

P - Ta, mas se todo mundo ficar quietinho, digamos que a gente faça uma roda... Digamos que a gente está naquela roda que participamos ali e todo mundo ficar quieto...

P - Mas aí, quem que vai falar?

C - Os educadores...

P - Mas a roda é para os educadores falarem, é isso que você está dizendo?

C - É só pra eles. Aí tem hora que eles faz pergunta pra gente, que é...

P - Não é para vocês falarem na roda?

C - É para os dois falarem, é para o educador e para o pré-adolescente...

(...)

P - Entendi. A gente só respeita quem respeita a gente?

B - É...

P - Quer dizer então que se você der um soco, você leva outro?

B - Aqui no Progen? Não, eu vou chamar para conversar e aí se não resolver chama os pais e a mãe...

C - Não ficar xingando, cada um tem que respeitar o outro, não tem que brigar, não tem que ficar xingando na sala de aula, não tem que ficar gritando muito na hora que a gente vai fazer entrevista, porque atrapalha. Atrapalha aqui, atrapalha ma gravação, isso tudo... (...)

P - Você sabe o que é conversar? O que você acha que é?

B - Conversar sobre assunto de alguma coisa, assim, eu chego ali no portão, aí _____ chega primeiro, eu falo: "-Ah, você não vai jogar figurinha? Aí a gente fica conversando. Aí eu falo: ___ ser, ___ ser, fica conversando...

P - E o que significa ouvir?

C - Ouvir o educador, ouvir a mãe, ouvir o pai, ouvir cada um, menos os que fica telefonando, assim, que fica na rua... Aí não ouve, aí não fala, eu não aceito coisa que eles dá, não aceito...

B - É que nem assim, quem nem a gente tá conversando, eu tô falando e você está ouvindo...

P - Eu estou ouvindo vocês, que é muito importante, inclusive, ouvi-los, né,

B - E as educadoras _____ os ouvidos? Você falasse, você: "Ahn?" Não ia entender. Aí assim, aí ia ter que pegar o papel, na hora que o educador está falando a gente ouve, na hora que a gente está falando o educador tem que ouvir também, tudo o que ele fala a gente tem que ouvir.

P - O educador ouve vocês?

C - Ouve, de vez em quando...

P - E como é que é estar no Progen?

B - É legal... Me senti bem, até o dia que eu ficar um pouco velho, tiver com trinta anos eu não vou fazer mais...

P - Com trinta anos você não vai mais fazer o Progen...

B - Ah, se eu ser educador...

P - Pode ser educador, né? A Aline já foi uma criança do Progen, sabia?

B - A Daiane, o Anderson...

P - O que o Progen significa na vida de vocês?

B - Eu não sei como explicar, mas...

Local: PROGEN (Sala de Artesanato)

Data: 04/05/2010

Entrevistados: menino de 11 anos (A), menina de 09 anos (B) e menina de 08 anos (C)

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

P - A brincadeira vai ser assim, eu vou começar a história e vou passar o sapo e vou fechar o olho e vou fazer Batata-quente, vocês não passam a Batata-quente pra mim. (pausa) Era uma vez... vou pro sapo, aí vamos lá, A hora que falar "batata", tem que passar entre vocês. Tá, vou fechar o olho, ok? Batata-quente-quente-quente-quente-quente... queimou

C - Era uma vez um sapo, que era verde e umas bolinhas rosa...

P - Conta a história dele...

C - Eu não sei...

P - Batata-quente-quente...queimou. E aí, o que aconteceu... ela falou que o sapo era verde e tinha umas bolas rosa, e daí?

A - E aí, ela, o sapo era meio feio, que ninguém gostava dele. E ele era estranho. Aí, até que um dia apareceu, ele apareceu numa rua e todas as, todos os outros animais começaram a rir dele...

P - Batata-quente-quente...queimou. E aí?

B - Aí ele pegou, saiu correndo, (imita sapo) e depois ele foi lá, começou a chorar pros lados da mãe dele.

P - Batata-quente-quente..., agora vai ter dois, eu vou passar: esse vai pra lá, esse vai pra lá... é um químico que não pode, tá, Batata-quente-quente... queimou. Tá, aí ele foi pra casa... continua a história...

A - Aí ele tinha ido pra casa. Até que um dia ele acordou e num castelo de uma princesa sapa. E a princesa ajudou ele e transformar ele num lindo sapo.

C - Aí o amigo dele chegou e perguntou se ele queria sair, porque ele estava chorando. E ele falou que ele não aguentava mais e ia chamar o amigo dele pra sair.

P - Batata-quente-quente-quente...queimou.. E esse aqui, ficou com quem?

C - Não, era dois só.

P - Ah, era dois? Então vai, e aí, chamou o amigo, né?Aí, vamos terminar a história, agora.

C - Chamou o amigo e disse: "Vamos passear um pouco pra você desabafar." Ele: "Não, eu acabei de conhecer uma princesa linda, ela é muito bonita e me transformou num sapo, me transformou num sapo bonito.

P - Batata-quente-quente...queimou (riso) Agora coloca esse personagem.

C - Tá. Aí a princesa chegou e viu o sapo sofrendo pro monstro feio e ela virou um caranguejo. Aí ela ___ com o sapo.

A - Batata-quente-quente...

P - Tem ela..

B - Que você falou?

A - Que o ___ transformou a princesa num caranguejo...

P - Transformou a princesa num caranguejo, que ia casar com o sapo.

C - Aí o seu amigo aí, salvou ela...

B - Aí, ela chamou o amigo, foi lá, chamou o sapo, e falou: "A donzela virou caranguejo, vamos salvar?"

A - (Imita sapo)

B - Aí ela pegou, a gente pegou a varinha dela, a varinha, dela, pegamos, falamos: "siripindum!"Aí ela voltou ao normal.

A - Aí depois que o sapo e a Joaquina transformaram ela de volta. Eles pegaram o mostro com a varinha dela e transformaram ele num lindo sapo e só, ok.

Outra história, outros personagens

P - ...começa a história. Pera aí, deixa eu gravar. Era uma vez...

A - Era uma vez um mascarado do topete maluco da música louca, ele estavam passando num lindo dia numa floresta. Daí em frente apareceu um monstro e só tinha um jeito de matar ele e o único que sabia era uma tigresa.

P - A onça, a metida, né?

B - Era só jogar um pozinho mágico que ele desmaiava por enquanto. Depois de um tempo ele acordou, e disse: "- que raiva aquela onça metida, só sabe fazer os enfeites pros outros, Não sabe fazer , não é bom onça com os outros, Aí a Chapeuzinho Azul, a Chapeuzinho Vermelho, falou pra mim, assim: "- o que aconteceu com você, o que aconteceu com ele? O que você fez com ele ? E a onça diz: "-Eu peguei ___ ele com pozinho de pó pra quando ele acordar, ele não ver eu, pra ele não, pra gente, pra mim fazer a mágica.

C - Aí chegou, então: (risada de bruxa) "eu vou fazer todo mundo virar onça, aquela onça metida, eu vou, eu tomo o poder dela, ela vai ver.

A - Aí, nós pegamos a bruxa e a tigresa com uma varinha mágica, que ___ dela, e eu, com a minha música, fizemos ela ficar do bem e elas nos ajudou a matar o monstro.

Outra história, outros personagens:

P - Um belo dia, de tarde, a Joaquina foi na casa do pano mágico de seda fina.
A - Um pano mágico de seda...E pedi para ele me dar um remédio para dor de cabeça. Aí eu peguei o meu remédio que cura as pessoas. Que eu fiz com um pano mágico. Aí eu fiz uma mágica, _____. E aí o remédio apareceu e eu dei para ela melhorar. E aí nós fomos combater o crime.
P - Pode falar... A heroína veio correndo chamar o pano mágico da seda fina pra resolver um problema que tava acontecendo na cidade, todas as forças do mal resolveram ir naquela cidade pra destruí-la
C - Aí eu cheguei e salvei todas as pessoas e a gente viveram felizes para sempre.
Local: CPTI (Biblioteca)
Data: 31/05/2010
Entrevistados: menino de 10 anos (A), menino de 9 anos (B), menina de 9 anos (C), menina de 10 anos (D), menino de 10 anos (E), menino de 9 anos (F) e menina de 11 anos (G)
Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

P - Era uma vez...a gente fala alto lembrando para pegar a voz. Era uma vez um caranguejo passeando na beira da praia. Até que um dia... batata-quente-quente-quente-quente...queimou.
- ele foi morto.
- não aperta...
P - quer passar para o B?
B - ele morreu daí Deus quis dar vida pra ele e ele voltou.
P - batata-quente-quente-quente...queimou.
C - ele sobreviveu...num sei dona!
P - peraí, a D quer falar...
D - daí, ele conheceu um monte de amigos...
P - batata-quente-quente-quente...queimou.
Crianças gritam: não aperta E (para o bichinho de borracha).
P - ele conheceu um monte de amigos, um era o sapo, daí E?
E - daí o amigo do caranguejo...o amigo do caranguejo...ele soltou uma água.
(Vários falam aos mesmo tempo)
P - vamos esperar a vez de cada um, gente! O que aconteceu com o amigo sapo?
B - morreu...
E - daí aconteceu um acidente com ele...
P - batata-quente-quente-quente...queimou.
(Muita dispersão, história não segue)
P - senta D direitinho...
P - o combinado não tá rolando porque, meu, se a gente for ouvir (o gravador) vai tá uma barulheira aqui. Vamos lá? 1, 2, 3, daí, o caranguejo e o amigo sapo? Batata-quente-quente-quente...queimou.
P - vamos lá F?
F - daí eles morreram...
P - vamos lá, vamos ser criativo...
F - daí foram passear...
G - eles encontram um novo amigo
P - batata-quente-quente-quente...queimou. Daí...se a gente falar ao mesmo tempo a história não rola...
(muita confusão por conta dos bichinhos de borracha que tinham uma tinta dentro)
E - daí o caranguejo desmaiou e teve de levar ele pro médico.
G - o sapo ficou chorando...
(Não foi possível terminar esta história por conta da dispersão do grupo)

Local: CPTI (Biblioteca)

Data: 03/05/2010

Entrevistados: menina de 11 anos (A), menina de 08 anos (B), menino de 10 anos (C), menino de 11 anos (D), menina de 07 anos (E), menino de 08 anos (F)

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

Era uma vez...

A fada madrinha...

Que ajudava todo mundo que tinha problemas ou pessoas que queria se vingar de outra.

Mas a fada madrinha tinha uma inimiga que era a ...

Feiticeira. A feiticeira, que fazia mal pro outros.

Ela fez mal pro pandeirista...

A feiticeira tinha um inimigo...

Aí o pandeirista não gostava do roqueiro.

O Roqueiro foi lá pro circo.

Encontrou o Rato, daí os dois eram amigos, Os dois começou a tocar rock e fazer palhaçada.

Só que o Bruxo...

Ficou amigo do roqueiro.

E o Batmam....

Batmam?

Batmam, não sei, o que...

O Mascarado.

O mascarado colocou uma ratoeira pro Rato.

Aí a Fada colocou um feitiço sobre a, pra Dançarina do Ventre do leque dançar muito.

E ela ficou muito famosa.

E aí, Odalisca?

Aó a Odalisca fez um vento enorme pra todo mundo ficar com frio e congelar.

Aí o Pandeirista ficou tocando pra parar, pra sair, aí ela ele entrou no circo e ficou tocando. (som de pandeiro)

Mas como ele ia tocar se tava todo mundo congelado?

Daí a fada, ela colocou um efeito em todo mundo, pra todo mundo descongelado. Aí todo mundo ficou melhor. Aí eu congelei a ...

Aí a Feiticeira...

Atrapalhou tudo.

Fez o que?

Destruíu todo o circo, destruíu todo o circo. Fez uma magia negra. Ficou ventando muito, todo mundo se assustou e saiu correndo.

A fada Madrinha, ela colocou um feitiço pra bons ____ a Tigresa Malvada pegar a Feiticeira.

E aí, Tigresa, deixa a Tigresa. Gente, ó, botou fogo no circo, presta atenção na história, heim?

Aí chegou um bombeiro....

enfeitiçou a feiticeira na floresta.

E aí, Feiticeira?

A Feiticeira escapou.

Aí chegou, eu. Aí chegou o Pandeirista, deu uma pandeirada na cabeça da Feiticeira.

Aí o Motoqueiro sugou todo o fogo que tava no circo.

Aí eu fui lá e ajudei, aí eu fui pegar a Feiticeira.

Ele só pensa nesse motoqueiro.

Ó, o Pandeirista deu uma pandeirada na cabeça da Feiticeira, o Motoqueiro...

Apagou o incêndio do circo...

Esse aqui, o Motoqueiro, apagou, sugou o fogo do circo do circo, e daí?

E daí, quem foi que colocou fogo?

A feiticeira.

Eu congelei...

Ninguém sabe quem colocou.

Ninguém sabe, quem que põe fogo.

Ninguém.

Ninguém é de fogo...

Ponharam fogo sim...

Não, porque a outra fez ventar, a outra fez ventar e começou o fogo.

É, a outra fez ventar e destruiu o circo, é.

Aí chegou lá, eu, com o pandeiro, joguei o pandeiro pro ar assim e arrumou tudo.

Daí, o Bruxo Palhaço chegou lá, ficou com raiva e queria saber quem foi que aquilo com o circo, daí saí perguntando na cidade inteira: "- Quem foi que destruiu meu circo, eu se matei lá pra comprar tudo, vocês vem destruir? Daí, eu, o Roqueiro, o Palhaço e o Rato ficou com raiva. Daí ficava saindo procurando as pessoas, daí ele se enroscou, o Rato se enroscou na ratoeira.

Aí aconteceu um acidente com o Rato, aí a fada foi lá e, a fada madrinha foi lá e ajudou o Rato e o Rato teve que ir pro médico, porque quebrou um braço.

O Rato foi pro médico, daí, Feiticeira.

A Feiticeira bateu no Pandeirista, deu uma pancada nele, só que a Fada foi lá a ajudou.

Aí eu fui lá, né, aí eu fui lá e dei uma pandeirada na cabeça da ..., porque

De novo?

É, ela desmaiou, aí eu fui lá e levei ela pro médico pra ver se ela tava viva ou morta. Aí eu peguei e chamei o Motoqueiro Fantasma.

E aí, o Motoqueiro?

Aí eu queimei todas as ratoeiras.

Queimou a ratoeira, ei aí, ?

Aí o Mascarado foi caçar a Onça.

O Mascarado foi caçar a Tigresa.

Aí a Tigresa fugiu.

Aí a Odalisca fez uma, fez uma mágica com e falou pra todo mundo que tava no reino, que a Odalisca ia querer virar uma rainha.

E aí, Pandeirista?

Aí eu peguei e ponhei o óculos bem no olho dela e ela ficou cega. Api ela foi pro médico, aí eu peguei, eu chamei a fada pra sarar ela.

Aí a fada madrinha se fantasiou de outra pessoa, e ela virou fotógrafa, aí ela começou ficar tirando fotos de todos e entregando ao FBI.

Todo mundo queria bater no Pandeirista, porque ele era muito mal com todo mundo.

Aí eu fui lá e arrebitei todo mundo, então, arrebitei todo mundo...

Que história grande, dona.

Tava Bruxo e o Rato e o Roqueiro, daí eles só andava junto, tipo um irmão, daí nós quatro só andava junto que nem era tudo irmão, tipo um irmão, junto. Daí nós só andava só unido, daí era o Quartetos Amigos.

Pera aí, que a Feiticeira quer falar.

Aí, todo mundo bateu no Pandeirista, ele ficou e ele ficou bravo com todo, só que todo escapou, e a Feiticeira, ninguém mais viu a Feiticeira porque ela escapava, ninguém conseguiu abater nela,

Daí a Fada foi até a Feiticeira e jogou um feitiço nela e ela desmaiou pra sempre.

Nós cinco, reunidos, pegou todo, todas essas meninas e deixamos presa, presa num quarto.

Não menos a fada.

Ô, a Rainha do reino você também prenderam?

A fada dá ajuda pra nós, aí ela ajudou nós, eu chamei o Motoqueiro, o Motoqueiro Fantasma, aí o Motoqueiro Fantasma entrou na história.

Encera a história agora...

Aí a Odalisca do leque fez uma poção pra Feiticeira malvada ter vida de volta.

Aí eu fiquei amiga de todo mundo, eu fiquei do bem e eu ajudo todo mundo.

Aí a fada Madrinha, pra acabar a história, a Fada Madrinha jogou um feitiço na Tigresa pra ela ficar do bem.

P - Pronto. Agora eu quero conversar com vocês. Querida, como que foi contar a história, essa história? O que faltou o que foi legal, o que não deu certo?

A - Tudo foi legal, eu não mudo nada, todo mundo foi criativo.

C- Tem que melhora, a Fada tem que ajudar todos, menos a feiticeira, tem que ajudar todos e menos a Feiticeira. porque a Feiticeira, ela fica fazendo mal para os outros.

P - Mas é só uma história, né? O que você achou, querida?

B - A _____ não foi nenhuma vez, só que eu percebi uma coisa... Toda hora o _____ queria falar... eu queria encerrar...

P - É tanta vontade de participar...

B- Quando eu ia encerrar, ele queria ir na hora que eu tava, Eu também queria que o _____ e o _____ parasse assim de conversar na hora que os outros ficassem falando...

P - A _____, que não falou nessa roda, o que você acha, porque você não falou, o que tava precisando acontecer?

E -Porque eu não sabia quem que eu era.

D - Eu falei pra ela que ela era muito fofoqueira.

P - Tá, mas agora não é história, agora é uma fala nossa

A - Achou legal...

P - Agora eu quero falar um pouquinho...

F -Tia, vamos escutar a nossa história...

Local: CPTI (Biblioteca)

Data: 03/05/2010

Entrevistados: menina de 11 anos (A), menino de 08 anos (B), menina de 09 anos (C), menina de 07 anos (D), menina de 08 anos (E), menina de 10 anos (F), menino de 09 anos (G), menino de 08 anos (H), menina de 11 anos (I), menino de 08 anos (J), menino de 10 anos (K), menino de 11 anos (L) e menino de 09 anos (M)

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

P - Era uma vez, um sapo que vivia numa lagoa. Esse sapo tinha um nome. Que eu não vou dar agora, quando chegar em alguém, se alguém quiser dar um nome... Ele vivia com uma comunidade de sapos. E ele tava um dia, lá, brincando na lagoa, com um monte de amiguinho, até que... Batata! Quente, quente, quente... Queimou!(Risos)

E - O sapinho começou a pular, nas vitória-régia, e acabou se afundando no lago, e começou a ficar sem res... sem ar.

P - Batata! Quente, quente, quente... Queimou! Começou a afundar, e aí?

H - Não, já falei...

P - Não. Começou a... a perder o ar, e aí?

L - Ele pula da água.

P - Ô fulano, deixa ele ter a idéia dele.

H - Eu não faria isso, eu faria outra coisa.

P - Tá. Pula da água. E aí?

H - Ele voltou a respirar.

P - Batata... Quente, quente, quente... queimou!

M - O outro jogou. O outro jogou. Não valeu, eu nem...

P - Não... Ah, é?

H - Eu, não...ele que... fez assim, ó.

P - fulano é na ordem, tá? Batata quente, quente, quente...

B - Ele saiu...

G - Ele voltou a respirar.

A - ele voltou pra brincar com seus amigos, e deram um nome pra ele...

L - Shhh!

A - e chamado...

M - Um nome!

P - Batata... quente, quente...

(algumas crianças tentam estourar os bichinhos usados para contar a história que são de borracha com tinta no interior)

P - Que é que aconteceu com esse sapo?

J - E... Aí, uns amigos...

M - Aí ele foi jantar.

J - ... daí ele foi embora...

M - Não! Botaram um nome nele!

J - ... aí eles foram... aí ele foi pra casa.

P - Aí, ele foi pra casa, né?

J - Comer.

P - Batata quente, quente... queimou!

I - Ele foi jantar. Aí... aí, a mãe dele chamou... Aí, ele tinha vergonha do nome dele, aí, todo mundo chamava ele então, só de "sapinho". Aí, a mãe dele chamou, "Ô Fofinho, Fofinho, vem aqui, vamos entrar." Aí, ele ficou morrendo de vergonha... Todo mundo começou a chamar ele de Fofinho, Fofinho, filhinho da mamãe. Aí, ele ficou muito triste com os amigos deles.

P - Batata quente, quente... quente, queimou!

K - Ele ficou triste... e aí, ele não conversava mais com os amigos dele...

P - Põe essa personagem agora (coloco mais um bichinho)

K - E a joaninha chegou, "Vamo brincar? Vamo brincar?" Aí, ele falou assim: "Vamo."

P - Batata... quente, quente...

B - Aí, o sapo, é... tropeçou numa pedra e se machucou. E a joaninha ajudou ele.

M - Aí, ela fez um curativo nele, e levou pra casa dele.

P - Fez um curativo e levou ele pra casa dele. Batata...

A - E levou pra casa dele.

D - Aí, ele sarou, e foi brincar.

M - Aí, ele voltou a brincar...

C - Ribbit! Ribbit! Ribbit!

E - no... no lago, quando... começaram a pular de uma vitória-régia pra outra.

P - Começaram a a pular de uma vitória-régia pra outra, daí?

J - Uma vitória o quê?

P - Uma vitória-régia pra outra. Aquela que fica em cima da água, sabe? Aí, o que é que fez a joaninha?

E - A joaninha foi lá e ficou brincando...

G - Então afogou.

M- Ela não podia nadar, daí, a... ela... ela pegou, ficou, é... voando em volta do sapo.

P - Batata quente, quente, quente... queimou!

J- ... foi lá, e, que... e começou a... a ficar triste porque o sapinho tava pulando pra uma vitória-régia e pra outra, e ela ca... ela quase caiu na água.

A- Ela ficou triste...

E- Aí o sapo foi lá brincar com ela na grama.

M- ... apareceu dois homens...

G - Aí, os dois viraram com a... amigos...

E- E foram brincar na casa dele.

D - Aí, a joaninha foi brincar junto com ele... (coloco mais um bichinho)

D- Aí, chegou o caranguejo pedindo pra brincar com o sapo e com a joaninha.

P - Batata quente, quente... queimou! (Risos)

F- De novo? Você fica segurando...

P -Fulano, passa pro amigo, que você foi duas vezes, ele não foi nenhuma, pode ser?

P - O caranguejo entrou pra brincar com os dois. O que é que acontece?

M- ... "Nossa, você... você tem as garras muito assustadoras. Você não vai bater... não vai pegar na gente, né?"

H- "Não, eu só quero brincar com vocês." Aí o sapo disse que... o sapo e a joaninha falaram assim: "Não, eu não po... eu não... eu não quero que você brinque. Você pode morder a gente e matar a gente, e gen... ou machucar alguém aqui."

B - Aí, nós... aí, nós expulsou ele, mandou ele embora pra casa dele.

L- Aí, a joaninha caiu na água.

M- Aí, o sapo pulou, e pegou ela.

A- Aí, aí, o caranguejo foi, e falou assim: "Você está bem, está bem? Eu tenho... eu tenho uma coisa que vai fazer você ficar muito bem." Aí, ele deu um... su... um suco de uva, que a joaninha gostava muito, e ele não sabia. Aí, perguntou "Ô, sabe que eu... como você sabe que eu gosto de... suco de uva?" "Ah, é porque eu sou vidente", ele falou.

P - Fim da história. (Palmas). Vamos dar um nome pra esa história?

M- O sapo Cururu.

C - os três amigos.

J - O sapo, o caranguejo e a joaninha...

D- Tia! Tia! Os Brincalhones.

H- Fedorento e fedorenta.

P - Fulano, volta mais um pouquinho... Porque se a gente falar ao mesmo tempo, o gravador não consegue gravar a voz de vocês, entendeu?

J - O sapo, o caranguejo e a janinha brincalhona.

P - Brincalhona, né? Então, a gente tem três nomes. Alguém tem mais alguma sugestão?

F - O sapo e seus amigos.

P- O sapo e seus amigos. Alguém tem mais alguma sugestão?

M- Três amigos.

I - O sapo e seus amigos.

P - Os amigos.

M- Os amigos.

P - Os três amigos. Ganhou Os três amigos, então, hein.

M- O sapo e seus amigos!

P - Então, perai. Parou, parou, parou. Quem quer O sapo e seus amigos, levanta a mão pra mim. O sapo e seus amigos. Um, dois, três, quatro, cinco, seis. Quem quer Os três amigos.

P -Então ganhou O sapo e seus amigos.

1.2. Entrevistas PROGEN

Local: PROGEN (Sala de Jogos)

Data: 16/12/2009

Entrevistada: Menina, 6 anos, 1ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

P - Como que é você no Progen, na sua casa, na escola?

R - Na minha casa eu obedeço. (...) O Progen é legal, mas quando faz a roda tem gente que não obedece e a tia manda sair da roda, os educadores e também, a roda tem que melhorar mais o comportamento, só.

P - O que que você mais gosta de fazer na roda?

R - Brincar. Quando a tia brinca de adoleta, faz brincadeira na roda, faz a roda rápida...

P - Ah, então a roda tem que ser rápida? O que é uma roda rápida?

R - Roda rápida... Tem que ficar quietinho escutando os educadores falar e a gente faz oração e aí a gente brinca.

P - E só os educadores tem que falar?

R - Não, a gente também tem que falá quando eles manda, quando eles pergunta a gente tem que respondê; a gente fala e eles responde, só.

P - O que você mais gosta na roda?

R - Eu gosto das brincadeiras que eles faz na roda.

P - O que você gosta de conversar na roda?

R - Sobre o jornal.

P - Jornal? Dá um exemplo assim...

R - Quando as pessoas... Quando as pessoas cai no buraco, ai os outros começam a falar: "Como assim?".

P - Que outras coisas poderia conversá:

R - Do comportamento, como não xingá os educadores, e como obedecê e como respeitá, os educadores.

P - E como que a é a roda?

R - Ah, mais ou menos legal, eu fico falando muito.

P - É... Mas você fala pra todo mundo ouvir?

R - Aham, quando os educadores manda responder uma resposta eu respondo, só isso.

P - O que você acha que não esta muito bacana na roda, que precisava melhorar?

R - Quando os educadores estão falando os outros estão falando junto, ai os educadores pede pra parar e eles não param, de falar.

P - E você acha que isso poderia resolver como?

R - Os educadores deixando uma semana em casa e a mãe conversando com eles e só.

P - Conta ai um pouco sobre você.

R - Ah, eu sou uma desobediente também as vezes e também na roda eu fico conversando muito, com todos os meus amigos que eu fico conversando na roda e os educadores pedem pra parar e eu não paro de falar.

P - E como você acha que você poderia melhorar?

R - Ficando dois dias em casa.

P - Não é mais fácil tentá ouvi o coleguinha falando na roda?

R - É.

P - Você gosta de falar o que na roda?

R - Eu gosto de falar sobre os passeios, quando fica em casa, quando não tem Progen, quando fica de férias, quando chove não tem Progen, só. (...) Na escola eu obedeço. Na escola eu obedeço, não faço gracinha, eu obedeço a professora, eu escuto a minha professora falar e eu presto atenção nas, na matemática que ela passa.

P - E quando você começou aqui no Progen, conta como é que foi, quem fez sua matrícula?

R - Eu comecei na hora que eu via todo mundo fazer. Eu fiquei com vontade, ai mamãe me matriculou, ai eu entrei e comecei a fazer.

P - O que que você está achando do Progen?

R - Legal, divertido, maravilhoso e só.

P - O que que você mais gosta de fazer aqui?

R - Aqui? Brincar de esconde-esconde, de pega-pega, fazer oficina, jogar esporte, jogar vôlei quando tinha, agora não tem mais; pular corda, fazer oficina de futebol. Sabe aqueles (pau) que eles estão jogando? Eu gosto de fazer, mas as crianças não pode, tem que ficar com a educadora.

P - Da roda, que você lembra e que você acha legal falar?

R- Eu gosto quando os educadores perguntam, quando, como não pode mais soltar pipa com cerol, senão a policia vai atrás assim, e vai preso, só, coisa assim. Só, não tem mais nada.

Local: PROGEN (Brinquedoteca)
Data: 16/12/2009
Entrevistada: Menina, 9 anos, 3ª Série
Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Na roda nós precisa melhorá a bagunça e faz todas as atividade e respeitá os educadores que dão a roda e ser feliz. Na minha vida eu tenho que respeitar todo mundo, ajudá, melhorá a bagunça que eu faço, aí, só.

P - E conta mais assim, como que é, você veio pro Progen?

R - Quando eu comecei vim pro Progen, era muito diferente como é agora, não tinha quase nada de educadores, mas era legal. Só.

P - E você gosta de participar da roda?

R - Gosto.

P - O que você acha que precisava melhorar assim, que você acha que não tá bacana, tem alguma coisa ou não?

R - Só tem o (Denis?) fazendo bagunça na roda e xingando.

P - E na sua família, conta um pouco sobre sua família.

R - Na minha família todo mundo é feliz. Quase ninguém faz bagunça, só as crianças mesmo. (Pausa)

P - E você na escola, como que é?

R - Eu sou feliz também, por causa que eu passei de ano na escola e porque entraram bastante educadores.

P - O que mais você falaria da roda, assim? O que você mais gosta na roda?

R - Quando nós faz dinâmica, quando eles, quando os educadores perguntam alguma coisa fácil.

P - O que seria uma coisa fácil, assim?

R - Seria, o que ele tá desenhando em algumas paredes.

P - É, e você participa ou você prefere ficá em silêncio, como que é?

R - Eu participo também.

P - Se você pudesse falar em uma palavra o que você acha que significa a roda, você falaria o que?

R - Significa a roda que ela é mais legal, que nós aprende mais com a roda.

P - Aprende o que, por exemplo?

R - Respeitá, ajudá não atrapalhar a vida dos outros.

P - Qual foi o assunto que você mais gostou de discutir na roda?

R - Sobre a vida.

P - O que você mais gosta de fazer no Progen?

R - As atividades, as rodas, ajudar.

P - Qual que é o melhor momento da roda?

R - Na hora da oração.

P - E qual que é o momento que não é muito bacana?

R - Na hora que ninguém respeita.

P - O que precisa pra respeitá?

R - Educação, silêncio.

P - Mas se todo mundo ficar em silêncio, aí o que vai acontecer?

R - Fica mais legal, porque a roda acaba mais rápido.

P - Aí então você quer que a roda acaba rápido, então a roda não é bacana?

R - É.

P - Mas se todo mundo ficar em silêncio, quem que vai falar?

R - Os educadores.

P - Mas a roda foi feita só pros educadores falá, quem mais falar?

R - As outras crianças.

P - O que você gosta de falar na roda?

R - Sobre a vida, sobre a educação, sobre as atividades.

Local: PROGEN (Brinquedoteca)

Data: 01/12/2009

Entrevistada: Menino, 9 anos, 3ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Minha vida é legal...é...eu brinco bastante, eu brinco com meus amigos na rua quase meia noite, só. No projeto eu sou mais ou menos legal com meus amigos, porque meus amigos ficam mexendo comigo i...ficam me batendo, eu falo pra eles para eles não param e...lá em casa mesma coisa e em Minas, em Minas é legal, eu quero morá em Minas, eu vou morá semana que vem, vou sair daqui do projeto, mas eu não quero saí...porque lá em casa tem muitas pessoas e não tem lugar preu dormir, tem que dormi junto com a minha mãe e só tem três quarto, era um pra minha mãe e pro meu pai, um pra mim e um pra minha irma, só.

(...)

P- E a escola, conta um pouco sobre a escola.

R- A escola é legal, hoje eu não fui porque perdi a hora, terceira vez...i...hoje tinha votação pra vê quem...quem ganhá na escola, o Nathan, o irmão do Kauan e só, eu não fui e não vo votá. A menina falo que teve briga mas meu amigo falo assim que não teve briga. Lá em casa eu brinco com a minha cachorra, eu assisti televisão, brinquei um pouco com minha irma...só, só isso.

(...)

R - é... abracei eu dei um beijo pra Dayane, dei um beijo em você, só. Eu comi hoje no Projeto porque eu não podia come em casa, na hora que cheguei lá, nói espero, fiquei dorminu até...lá pelas dez hora, nove hora, porque eu perdi o horário da escola. (...) Na minha casa mora eu, minha irma, meu pai, eu, minha irma, meu pai, minha mãe, minha tia Silvana, meus dois padrinhos, sete pessoas e só tem dois...três quarto. Se meus padrinho não tivesse moranu lá eu ia ficá num quarto, minha irma no outro e meu pai e minha mãe junto...só, só esse aí que eu moro.

P - E a roda, conta um pouco sobre a roda do Progen.

R - A roda é um poco demorada...a roda é um poco chata, tem vez que ela é rapidinha, é muito legal e só.

P - Como assim demorada? Fala mais.

R - Porque tem muita bagunça...e muitas briga...muitos palavrão...só.

P - Como ce acha que deve ser a roda?

R - A roda assim agora pra mim eu quero que a roda começa uma hora e acaba uma e vinte, prá ser mais rápido pra gente desce pra sede, se as pessoa colaborá, ficá quieta.

P - Então ce acha que a roda deve faze o que, deve falá sobre o que?

R - Sobre as férias que vai te no projeto, prá gente já ficá sabenu é...do Natal, no natal quero ganhá...um helicóptero grande com um que vem com a gasolina e só, só isso.

P - conta mais sobre sua vida...

R - Eu brinco bastante, brinco de futebol, brinco de vídeo game, com jogo no computador, brinco com a minha cachorra, com a minha irma, só, brinco com a minha mãe, com meu pai, saio todo dia na hora que o meu pai chega, meu pai ta viajanu de caminhão, que ele trabalha, acho que ele só vai voltá depois do natal ou depoi do ano novo, só.

Local: PROGEN (Praça dos Trabalhadores)

Data: 10/11/2009

Entrevistada: Menina, 9 anos, 4ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Venho pro Progen das 8 e 11 hora eu vô embora, vô pra escola, depois volto, se eu tenho lição de casa eu faço, minha professora é chata. Só. (...) Quando eu entrei aqui no projeto fais oito meses que eu tô aqui. Gostei do Progen, mas a roda é meio chata de tarde quando eu vim porque demora e tem muitas pessoa sem educação.

P - você falou que acha a roda chata, por quê?

R - ah, porque é, a roda de tarde, não de manhã, por causa que tem muita gente sem educação, de manhã é mais ou menos assim. Só.

P - o que que precisa pra roda ser legal?

R - precisa assim...de respeito, de colobo, colaboração, colabo, colaboração!

P - ééé, o que que é respeito pra você?

R -É respeitar o próximo, tem que respeitar os mais velhos, só.

P - e colaboração, o que que é colaboração

R - ah, quando alguma pessoa fica falando no telefone, daí, ela fala assim “gente fica quieto um poquinho por causa que eu to aqui falano no telefone, aí eu não vô ouvi aqui” daí, daí se a pessoa não obedecê.

P - e na roda, o que que é colaboração?

R - não sei também. Na roda quando alguém ta falando, o outro tem que esperá a pessoa falá pra depois falá.

P - é? Por quê?

R - não sei (ri), não tenho a menor idéia (ri de novo). (...)

P - conta mais sobre a sua vida, sua vida na escola.

R - minha vida na escola? É mais ou menos. Minha professora ela é chata, chata, chata, chata, chata, chataaaaa, chata! Eu só gosto da professora de física, a única professora que eu gosto, que ela é professora de arte. Minha professora mesmo, o nome dela é Silvia, o nome delas né, são Silvia, da minha mãe tamém é Silvia, tenho treis Silvias que eu conheço, e, minhas duas professora Silvia é chata. Minha professora de física, ela não é chata, ela é legal. Eu tenho uma professora que eu fiquei com ela na primera séri, ela é muito legal, eu acho que na quarta séri eu vô caí com ela.

P - o que que é uma pessoa legal?

R - legal é uma pessoa que não grita, que não é chata, que não grita no ouvido dos otro, que não joga o caderno na cara, que nem minha professora fais. Ela grita no ouvido, ela já gritô um monte de veis no ouvido do Marcos.

P - conta mais sobre isso.

R - ela grita no ouvido dos otros, ela deixa os otros, as criança em pé e se alguma criança fala isso pra mãe dela, é capais da, da, (como que é mesmo?) é capais da mãe denunciá essa professora.

P - conta sobre essa história do caderno...

R - do caderno? quem não fais a lição ela joga o caderno na cara.

P - já aconteceu isso com você?

R - não, graças a Deus. Co marcos já aconteceu, ela grito no ouvido dele duas vezes já.

P - o que que você acha disso?

R - eu acho muito ruim por causa que, minha mãe, eu falei com a minha mãe, minha mãe falô assim que se ela fazê isso comigo ela vai denunciá ela.

P - o que que você espera de um professor?

R - professor? Não sei. Eu acho que ele tem que te respeito cas crianças,

P - e no Progen, conta mais sobre você no Progen.

R - ah, eu no Progen é legal. A educadora que eu gosto mais é a Dayane e você.

P - conta mais sobre isso.

R - sabe por que eu gosto mais da Dayane e de você? Pq vocês não são chatas, a Dayane, às vezes ela é chata, só que às vezes, só que não tão chata, chata, chata que nem a Lucilene. Lucilene ela é meio chata, ela não gosta que chama ela de dona.

P - é mas, ela não tem nome?

R - ela tem só que as vezes nois esquece, ela não precisa gritá.

P - o que que é uma pessoa chata?

R - uma pessoa chata, ummmm, é uma pessoa que grita no ouvido, uma pessoa que é sem educação, só.

(...) O Progen é legal só que tem que respeitá as regras porque muitas pessoas não respeita.

Local: PROGEN (Sala de Artesanato)

Data: 24/11/2009

Entrevistada: Menina, 10 anos, 4ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - É... A roda pra mim é importante por causa que assim, dá pra ouvi as pessoas, o que ela pode, o que ela tem duvida, o que ela ta sentino, ela pode tê um ombro amigo, que pode conversá com a pessoa, é, agora sobre a roda, outra roda???. È, quando a roda qui ce faiz, é legal, por causa que tem veis, mas tem veis que as pessoa não colo, ca, co, cola, ai, colabora, é isso, colabora, mais depois eles começa colaborar, depois ele começa a gostá mesmo, no começo ninguém gosta de nada, ninguém gosta de nada, aí depois... ah, eu gostei daquele dança que você invento, que ce invetô não, qui ce passô lá, duas dança, foi legal. Foi legal também fazê os, os, como qui fala?, a máscara, também, foi legal desenhá, fazer várias coisas. E sobre a minha vida, eu gosto de brincá, desenhá, gosto de ficá brincano com meus amigo, até di noite, acordada assistino televisão, gosto de bastante coisa, gosto, amo doce (dá uma risada), amo doce... gosto de fazê esse objeto (mostrando alguns objetos da sala onde estávamos de artesanato), gosto de fazê um monte de coisa. Agora eu vô começá a vendê rosquinha de chocolate, vô vende na escola, vendê na escola. Ah, na escola é meio chato. Eu não gosto de ficá lá na escola, por causa qui tem gente qui é chata, não deixa a gente faze lição, fica no meio da sala, fica brigano, passeando na sala, e eu não consigo fazê lição, aí quando a professora apaga a lição fico nervosa e aí começo a chorá.

(...)

Eu tenho dó da minha mãe por causa qui minha mãe ela, ela ta doente, ela falô assim qui ia chegá hoje ou manhã de Americana, meia noite. Eu dei um conselho pra ela, pra ela saí, pra ficá passeando, mas eu não pedi pra ela ficá até meia noite. Mais aí ela conseguiu qui ia chegá só a meia noite e, eu não gosto dos meu irmão por causa, eles gosta de ficá me irritano, eles num tem dó de mim, e eu também num gosto por causa do meu irmão ficá nas droga, eles compra coisa pra gente comê das droga, só isso.

(...)

Aqui no Progen é legal por que tem varias coisa, dá pa brincá, dá pra fazê varias coisa, dá pra jogá bola, dá pra jogá vôlei, basquete, handebol, dá pra brincá na sede, dá pra brincá perto da igreja aqui, Guardalupe, dá pra fazê um monte de coisa. Só.

(...)

R - é, psiquiatra, a gente fais desenho, eu tenho um, boquinha, eu tenho uma caixa só pra mim, tenho brinquedo, uma par de família, tenho panelinha, tenho um fogão, tenho giz, tenho canetinha, tenho lápis de cor, tenho tisora, tenho papel sulfite, tenho, é, tenho, também tenho cola colorida, tenho pincel,tenho é tinta, tenho uma otra tinta mais sem brilhante, eu tenho uma sem brilhante e uma brilhante. É, cola colorida, duas brilhante.

(...)

P - A roda, qué contá alguma coisa mais sobre a roda aqui do Progen?

R -A roda aqui, qui também tem várias atividade, tem muitas coisa, tem filme na roda, e a roda é mais pra que, pra falá o que a gente gosto, o que a gente não gosto, se gosto mesmo...só isso...

P - Se você pudesse mudá alguma coisa na roda o que que você mudaria?

R - As pessoa, tem muito dos que fala demais na roda, nossa??? as pessoa troca com os menino, principalmente os menino, as menina agora tá pior, as menina não pára de conversá, hoje na roda as menina féis gracinha...

Local: PROGEN (Sala de Artesanato)
Data: 24/11/2009
Entrevistada: Menino, 10 anos, 4ª Série
Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - tenho deis anos, nasci em mil novecentos e noventa e nove, em treis de janero, estou muito feliz de ta aqui. Eu quando, ah eu gosto de brincá, de brincaderas, gosto de estudá e gosto de fazê... e gosto jogá futebol. E gosto da minha, do meu pai e da minha família intera. E isso é do jeito qui eu sô. [...].

R - a minha escola, a minha professora, ela é muito chata, ela chama Cidinha, se eu pudesse, se eu tivesse uma varinha mágica eu desaparecia ela. Aí num dia ela tava dano aula pra gente, i, aí ela xingô eu, aí eu comecei, fiquei, tinha de ficá queto né, vo respondê pra ela? Aí quando eu saí da escola fiquei nossa, fiquei muito feliz. E também agora é a professora substituta, porque a Cidinha tá doente, e eu agradei antes que ela num foi onte e quarta ela vai faltá. Aí, a professora substituta vai passá só filme pra gente. Intão, (respira fundo), agora do Progen. Progen é muito legal porque desde que eu entrei aqui eu conheci novos amigos e aprendi a fazê um monte de coisa, tipo, aprendi mais a jogá bolas, aprendi fazê coisa de circo, aprendi dançá na dança, aprendi mexe no computador na informática, aprendi quase tudo, então eu agradeço pa todo mundo qui me apóia nesse, nesse ano intero qui, eu agradeço, porque está aqui agora falano ca Mara aqui no Progen. [...]

P - falô bastante coisa, tem bastante coisa nessa vida hein! E no Progen, que mais qui ce gostaria de contá que não contou?

R: ah, antes eu fazia um monte de tudo, eu fazia hip hop, mais eu num gostei porque era meio chatinho, o Doni era muito chato. Aí eu resolvi trocá pela oficina da música da Aline, é bem mais dá hora. É, ela brinca de, ficá brincano ela fais jogos com a gente, de futebol, tudo isso esses negócio. Intão é bom porque a gente aprende mais coisa e tamém o Progen me ensinô muito, porque antes eu era brigão, tomava suspensão na escola, agora não, o Progen me ensinou qui num é resolveno tudo na batida, tem qui resolve na conversa. Aí eu melhorei na escola e minha mãe me deu um vídeo game pra mim, aí eu fiquei feliz e continuei ficano bom na escola. Aí cada veis ela dá coisa melhor pra mim. Pronto, cabo.

P - e a roda, que qui ce falaria sobre a roda aqui do Progen?

R - a roda as veze é legal porque as veze eles fala coisa qui nun é legal tipo, de matá pessoa, de trafico, traficante, esses negócio, mais a roda melhor quando tem dinâmica que a gente pode brincá e escolhê a brincadera, tipo adoleta, esse brincadera. Então eu gosto da roda por causa disso, porque a gente conversa sobre a semana e pode brincá na hora da dinâmica.

P - se você pudesse mudá alguma coisa assim na roda o que qui você mudaria?

R - ah, eu mudaria o tipo de conversa, conversa entre o mundo, que que ta aconteceno, tipo assim, cada um conta o que viu na semana intera e depois a gente fais um resumo pra vê o qui qui ta aconteceno, na, tipo, eu vi um cara ali usano droga, aí o otro, eu vi um cara bebeno, aí a gente fais um, todo mundo anota tudo e vê que o mundo ta quase destruino e os homem tão morreno, por causa do álcool e droga. Aí, só, eu mudaria só isso, a conversa ??? porque as vezes eles fala a mesma coisa.

P - ah é, qui qui fala assim?

R - as vezes ele fala, um dia ele fala sobre, sobre, o inverno, depois fala de... péra ai. De, ai, como chama mesmo, os negros lá...

P - ah, consciência negra?

R - não, não é.

P - escravidão?

R - racismo.

P - ah, ta.

R - racismo. Depois fala, depois fala o primero de novo que eu esqueci o que eu falei. Depois vai falano assim, aí depois no otro dia começo falá tudo isso, outro de dois em dois, aí cada um falá um cada dia, pra cada um intende, pra no final faze uma coisa do que casa um entendeu.

P - você já tentou sugerir isso?

R - não. Porque se eu sugeri num vai dá certo. Por que só eu, num vai dá certo.

P - é mais você levá o assunto pra roda e discutir a sugestão, talvez é possível.

R - é. Ah, eu também ganhei um monte de ropa legal aquele dia. Eu ganhei um tênis novo, uma jaqueta nova, uma calça jeans nova, eu ganhei um monte de coisa, daí eu fiquei feliz e comecei a tirá nota boa na escola, e minha mãe fico mais feliz, e falo qui vai me da um tênis no meu aniversário e um ??? no natal, ela compro uma televisão pra gente, ai eu fiquei muito feliz, ai quero melhorá mais na escola.

Local: PROGEN (Praça dos Trabalhadores)

Data: 01/12/2009

Entrevistada: Menina, 10 anos, 5ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - É...acho que no Progen a coisa mais importante é a roda né que você pode falá como que foi e que você quer que melhora, que na roda poderia assim...tem muitas pessoas que atrapalha a roda né...mas, as pessoas não atrapalhassem...mas muita coisa chama pra ela ver...assim mas poderia é...a pessoa não ir e quando vir falá po responsável da pessoa porque muitas pessoas num fala pá mãe que fez uma coisa, fala outra aí a mãe e reclama no Progen, que o Progen num tem nada a vê né, seu filho faz as coisas e joga a culpa po outro né...e... na roda na roda é muito legal na roda, é porque varias pessoas num...num bagunçam bastante pessoas ficam quietas, prestam atenção, participam mas...mas ai...mas ai muita pessoa fica briganu por causa de lugar, por causa de cadeira porque bastante pessoas num gosta de ir lá no...na no na onde que almoça, toma café pra pega cadeira, gosta de bate no outro porque ninguém ninguém olha pra lugar bom, muitas pessoa olha pra lugar que que acha que que tem tipo, nada a vê...e...de mim ham no Progen eu sou quieta, não gosto de brigá, nem na escola, só que eu gosto muito de brincá, eu gosto de corre, eu num gosto de ficá parada, gosto de...na escola não gosto de faltá, só faltei uma vez no ano...e...sim mas nesse dia eu faltei com atestado né porque eu tava doente, mas muito bom também você aprende coisas que você num sabe queném esse ano eu já passei de ano pra quinta série, eu passei mas, quero que eu passe mais vezes, não quero que eu só passe na quinta e repeti na sexta, na sétima, quero que eu passe todas as vezes até consegui uma profissão boa onde que eu possa ensiná as pessoas que vão aprende né...

(...)

R - Ham na minha casa é legal né porque de manha eu venho Progen aí...aí eu vou embora, depois chego lá em casa, eu chego brinco, aí tomo banho, aí eu janto, aí eu assisto, depois eu brinco...com a minha amiga lá, que mora do lado, porque a minha casa é a casa de cima, todo dia ela me chama aí eu brinco com ela aí faço minha lição eu brinco até oito hora, faço minha lição até dez horas assim aí a minha mãe me poe pra ler até quando eu dormir...onti memo eu dormi cheio de livro na cama porque eu esqueci de guardá, eu tavo leno aí eu peguei no sono e dormi aí minha mãe pegou e guardou meus livros aí hoje de manha eu trouxe um livro até dentro da van pra mim ler, um livro de...de ler e escrever lá que eu ganhei da escola, mas é legal também, aí vai ter, hoje eu vo te prova que...tomara que essa prova seja boa né porque é a prova Brasil né...aí tomara que seja bao né...pra mim

P - E no Progen...conta mais...

R - Ham no Progen é legal né porque o ano que vem eu num vo mais aqui, eu vou passá lá po Satélite, porque aí minha mae não deixa eu vim de ônibus de lá do São Luiz, no ultimo bairro de lá até aqui minha mãe não deixa, pelo menos de lá do São Luiz até no Satélite é na onde que o meu irmão mora aí...minha irma...é minha mãe vai deixá eu vim né, preu i lá pelo menos uma vez, três vez na semana, posso i...aí vai ser bom queném eu falei com a Aide, muitas mães vai deixá seus filhos...nenhuma mãe quer dizer né e...ninguem nenhuma mãe fica assim tipo “ai meu filho vai e ele ta cuidado” ai quando você vai vê seu filho já ta pra outro caminho né aí todas as mães da van conversaram, aí todas falavam “ai! eu não vo deixá meu filho vim...”

(...)

No Progen é legal porque a gente dança hip hop, ginástica queném eu não sabia nem mexe no computador direito né, porque agora já já dia vinte e três de dezembro vou ganhá um computador do meu padrinho né, mas aí eu vo aprende mais do que eu já sei né...porque muitas crianças só que computador prá mexe na internet, entrá no msn queném minha mãe falo “*ele vai te dá mas ce estuda ce estuda e pesquisa muitas coisas...*” aí minha mae compro um caderno pra mim assim porque daí todo dia eu vo na casa da minha amiga escrevo um negocio lá que eu pesquiso, todo dia eu escrevo o que eu vo pesquisá eu escrevo, aí é legal minha mãe lê, muito legal; a minha professora contou a história sobre o...homem elefante, eu pesquisei...é um homem ele... tinha um nariz tipo uma tromba, tinha uma mao assim igual de um elefante, muito legal, eu até desenhei ele aqui no caderno muito legal aí ó...é muito legal.

Local: PROGEN (Praça dos Trabalhadores)

Data: 24/11/2009

Entrevistada: Menino, 11 anos, 5ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - eu faço assim, eu acordo de manhã pra ir pra escola, aí depois eu chego em casa, assisto meu desenho, brinco com meu irmãozinho, depois eu venho pro Progen e brinco assim, no Progen. Depois faço roda, nós fais as oficina, eu gosto bastante do progen, ele é legal. E assim, a roda que a Mara fais é tipo uma participação assim, pra pessoa aprendê mais sobre algumas coisa assim, a respeitá melhor a roda.

P: conta mais, conta mais sobre você na escola, você na família...

R: ah, minha família é bem, tem, minha tia tá morano lá na fundo de casa aí tem ela meus treis prima, o pai delas e minha tia, mora lá no fundo de casa, no quartinho, eles tão procurano uma casa pra vendê, pra eles comprá. Aí eles ficam lá. Ai na escola, tudo bem, eu brinco direito mais tem um muleque lá na minha escola que me irrita muito e a professora não fais nada pra ele. Aí eu faço lição, ganho deis, ganho ótimo, a professora fala bastante, que eu so bom na escola, essas coisa, e no projeto tamém eu so bom, só qui, a única coisa que eu so ruim é que eu so muito briguento.

P – E sobre você no Progen?

R - ah, no progen, eu participo das oficina legal, e gosto bastante das oficina que eu faço e da roda que eu faço com você.

P - É? se você pudesse falá sobre a roda que você fais comigo e a outra roda, o que você falaria das rodas?

R - porque eu acho a sua melhor.

P - como assim?

R - melhor, a roda mais simple, legal,

P - se você pudesse mudar a outra roda o que você faria?

R - praquela roda melhorar?

P - a roda do Progen

R - xovê, eu faria é, xovê, que todas as pessoa que conversam se parasse junto, parasse de conversá na roda, respeitasse mais, o progen, eles parasse de falá palavrão, respeitasse mais os educador, os mais, as criança nova respeitá os adolescente, num ficá xingano, chutano, bricano com essas brincadera boba aí. Isso. Aí ia melhorá a roda, as oficina ia acabá mai cedo, i a gente ia tê a, sala de jogos pra brincá. Por que lá, eles fizero a sala de jogos pra nois brincá, só que agora num dá mais brincá por causa que as criança num respeita, eles ficam brigano pra entrá, porque assim é pra fazê uma fila pra entrá, aí eles ficam assim, ah, cheguei na sua frente, ah cheguei na sua frente, assim.

1.3. Entrevistas CPTI

Local: CPTI (Biblioteca)

Data: 19/07/2010

Entrevistada: Menina, 08 anos, 2ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R- minha opinião, é, que tipo assim, nós fazer uma roda sobre brincadeiras de... Ah, ter umas brincadeiras assim, e também que a Mara sempre trás bonecos e é muito legal pra gente... e eu gosto da roda da Mara por causa que ela deixa nós inventar histórias, ela conta histórias para nós e eu gosto. E só!

P - E as outras rodas? As rodas que você participa também?

R - As outras rodas? Eu gosto por causa que... ah, é legal, só que a roda da Marcia eu não faço, por causa eu faço a roda da Mara. Eu acho mais legal, participar de todas, né? E eu gosto do grupão do CPTI, é a melhor atividade que tem na minha vida e só!

P - É? Por que é o melhor?

R - Porque é melhor? Ah, porque aqui a gente faz brincadeira, a gente aprende... E a gente sempre fica feliz com as coisas que nós faz aqui e é assim que eu gosto do grupão. (...)

P - E na escola?

R - É mais ou menos divertido, porque a professora, ela só passa lição difícil. Aí quando ela entra todo mundo fica quietinho porque eles são, eles só faz bagunça. Aí, o professor de educação física, um dia nós fica na sala no outro nós sai pra fora por que o professor , só por causa que, só por causa que o Henrique, o Henrique lá da minha sala, ele ficou atormentando, aí o professor, ele ficou com raiva e pediu pra nós ficar um dia na sala e um dia para brincar. E é assim lá na escola e vai indo, vai indo e vai indo. E aí chegou as férias e eu fico só em casa.

P - Na escola tem roda?

R - Tem.

P - Como que é?

R - Ah é legal as roda lá, mas por que nós faz roda de brincadeira; nós faz roda de planejamento e umas outras coisas por ai... E é assim lá na minha escola...

P - E como é que chama a sua escola?

R - É Prefeito José Roberto Magalhães Teixeira. E é assim lá na minha escola, só!

P - Você acha que a roda serve para quê?

R - Ah, pra nós aprender, pra nós se divertir, pra nós ficar, pra nós aprender educação e os et céteras por aí.

P - O que é educação?

R - Educação? Por exemplo, uma pessoa te ensina a pedir por favor, muito obrigado, e a gente vai aprendendo e vi espalhando para todo mundo, todo mundo fica com educação agora. Só que as vezes, lá em casa é um pouco palavrão, né?

P - Fala muito?

R- Muito. (...)

P - E o que que te da mais prazer nas rodas que você participa?

R - Mais prazer? Ah, as histórias que a Mara conta e os bonecos, só!

P - Qual é a história que você mais gostou de ouvir até hoje?

R - Até hoje? A da tartaruga que caiu do céu, é, a que eu achei mais legal a história.

P - O que você não gosta na roda?

R - O que eu não gosto na roda? As briga, as gritaria e as, e aquelas respostas que responde e só! Eu não gosto da bagunça, né? Porque se não os outro fica irritado e começa a bater um nos outros, porque a irritação, né? É isso que eu não gosto, é muito, muito triste isso pra mim. É só, só isso...

P - Você acha que a roda foi feita pra quem falar?

R - Pra quem falar? Pra todo mundo, né? Pra todo mundo se divertir, pra falar, né? Falar o que você tem pra falar, onde você mora, em algum lugar e et céteras, só isso!

P - E você acha que a gente deve conversar sobre o que na roda?

R - Conversar sobre o que na roda? De brincadeiras, de: como foi seu fim de semana? se tem alguma novidade para contar, e só, só isso...

P - Você sonha com o quê?

R - Ah, eu sonho de ser uma professora igual a Mara e ensinar todo mundo a ser professor, igual a Mara, né? A brincadeira, trazer bonecos para eles brincar, né? E só, só isso...

Local: CPTI (Biblioteca)

Data: 19/07/2010 e 20/07/2010 (ela pediu um segundo dia de entrevista)

Entrevistada: Menina, 08 anos, 3ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Bom, assim, eu acho que tem que melhorar a conversa dos outros na hora que tem que falar e principalmente melhorar eu junto. E não ficar pedindo toda hora pra ir toda hora. Sim, você deve falar quem vai ir, por exemplo, se tem, de vez em quando eu fico descontrolada, fico conversando, fico pedindo, só que assim, na minha mente passa que eu quero que você escolha. E assim, no que faz, tem coisa que, assim, não dá pra entender que eles falar rápido assim, eu fico perdida. Basicamente, eu acho que não tem que melhorar mais nada, só prestar mais atenção em fazer as coisas. E não tem quer fazer as coisas que os outros faz, nem imitar as pessoas, por exemplo.

P - Você acha que a roda, ela serve pra que a roda?

R - Ah, pra gente conversar, fazer história. Tem um objetivo pra gente inventar, fazer alguma coisa na nossa vida no futuro, contar história, inventar o nosso próprio livro, essas coisas. Eu acho que a roda serve pra gente ter a lembrança do nosso futuro, do nosso passado.

P - Lá onde você estuda tem roda?

R - Sim, quando é de sexta, que tem a capoeira, a gente tem uma roda que a gente conversa o que a gente fez no fim de semana, só, e a gente começa a fazer a aula.

P - E aqui no CPTI tem roda todo dia?

R - Não, só na sua roda e a roda da chamada?

P - Nos outros dias não tem roda?

R - Não, aí tem a roda da chamada nos dias, a chamada segunda, terça, quarta.

P - E você acha que não tem roda na escola, por que?

R - Ah, porque eles não tem vontade de fazer, não ficar perguntando.

P - O que você gosta de conversar na roda?

R - Ah, sobre o que a gente faz.

P - O que você não gosta de conversar.

R - Ah, por exemplo, todo mundo fica falando que eu pareço o meu pai e eu não gosto dessa conversa, porque ele nunca me deu nada, só me deu fralda e uma caixa de leite quando eu nasci. Depois ele não quis mais saber nem de mim, nem da minha mãe. Que fez minha mãe fazer aborto pra ele não ter filha com a minha mãe, só que a minha mãe falou que não, porque ela queria ter uma filha, porque minha vó queria ter uma neta. E também eu não gosto quando minha mãe fica conversando assim, que meu avô queria expulsar ela quando ela tava grávida.

(...)

P - E na escola, conta um pouco de você na escola.

R - Assim, eu não tenho nenhum preconceito na escola, mas... (pausa) Assim, eu não tenho nenhum preconceito assim com a escola. Minha professora é legal, todo mundo é legal comigo.

P - Você acha que poderia ter roda na escola?

R - Acho, sim, lá tem dedochê, fantoche, tem aqueles bonequinhos lá que o tio mexe, de vez em quando tem teatrinho, mas nunca teve rodinha. Sim, eu falei, pega uns fantoches e uns dedoches que a gente faz um teatrinho. Mas eles não deixam, não quer, faz que não existe essas coisas lá.

(...)

P - Você acha que a roda serve pra que?

R - Eu já não tinha falado isso? Eu falei que serve pro futuro.

P - Ah, é verdade, você falou, você tem toda razão.

R - Faço coral, lá no de cima violino, a roda aqui com você, hoje eu fiz a copinha, faço esporte, só.

P - Nas histórias que eu contei na roda, qual a que você mais gostou?

R - Do João Bobo. Aí também que eu gostei um pouco foi da ovelinha, também que tem no livro, mas eu gostei mais da sua versão.

P - O que é ouvir pra você?

R - Ouvir, sim, prestar atenção nas coisas. Por exemplo, a gente ter um tempo pra gente ter tempo da esperança, sabe? Um duas horas pra gente esperar.

P - E falar? O que é falar pra você?

R - Falar? Ah, eu não sei explicar direito, a gente tem um objetivo falando um com outro.

Local: CPTI (Biblioteca)
Data: 12/07/20010
Entrevistada: Menino, 09 anos, 3ª Série
Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

P - Do que você gosta da roda, do CPTI...

R - Eu gostei da roda porque nós fez várias histórias, a Mara contou história e como que é o nome disso daí? E nós pegou fantoche pra contar histórias.

P - Que você acha de todas as rodas que você participa, não só a nossa aqui, né?

R - Eu acho muito legal, é porque tem dia que nós brinca de outra coisa diferente.

P - Pra que você acha que serve a roda?

R - Pra nós aprender brincadeiras, pra se conhecer melhor, pra falar sobre a vida e só, porque eu esqueci tudo.

P - Bastante coisa, o que você mais gosta de fazer na roda.

R - Na roda? Eu gosto de brincar na roda, eu gosto de brincar de "a pulga na balança", quando tem aquela outra brincadeira, nossa, eu esqueci, "Pico-picolé" e eu esqueci o resto.

P - E na escola onde você estuda tem roda?

R - Com o professor de educação física tem.

P - E como que é essa roda, conta pra gente.

R - Essa roda, ele faz a roda lá, vai lá no meio e todas as brincadeiras que ele escolhe pra brincar, ele explica a brincadeira, depois nós brinca. Tipo, no dia da copa, ele falou que era pra todo mundo jogar bola, porque no dia da copa era o dia sobre o futebol. E ele pediu pra fazer uma redação sobre o futebol. E como nós apresentou o hip-hop na escola, nós teve que fazer uma redação também (...)

P - O que você acha mais bacana aqui nas rodas do CPTI?

R - Eu acho as brincadeiras que a Márcia, a Mara faz, e acho quando nós levanta a roda assim lá perto da Márcia, nós levanta e fica cantando a música e girando a roda.

P - E o que você acha que precisava melhorar, não tá legal, podia melhorar.

R - os meninos parar de brigar lá na roda e parar de conversar tanto do jeito que eles conversam.

P - A roda é pra quem falar?

R - Pra nós, pra nós e se os monitores quiserem falar, eles falam também.

P - Quando você participa das rodas, o que te dá mais prazer?

R - Fazer histórias. Só que tem dia que eu não tenho coisa pra falar na minha cabeça pra arrumar história.

P - Das histórias que eu contei, qual que você gostou mais?

R - A do João Bobo.

P - Foi a primeira, né?

R - É. Cadê aquele livro que tem a história do João Bobo, deixa eu ver se eu consigo achar pra mostrar pra Mari.

P - Aqui tem a história dele?

R - Tem, só que eu não tô achando. É um livro da, como que é mesmo? Nossa, cadê ele, quando eu olhei ele tava bem aqui, eu acho. Deixa ver se eu consigo achar. Aqui.

P - Que mais você gostaria de falar?

R - De falar? Eu queria que a Mara trouxesse brincadeiras novas, tipo, pra nós brincar ou fazer coisas assim, de, como que é mesmo, fazer coisa, carrinho de material reciclado, essas coisas. Daí um dia nós poder levar isso pra casa pra brincar.

P - Aqui no CPTI não tem essa atividade?

R - Essa atividade tinha, só que não tem mais. Tinha uma atividade de pintura que nós, a menina, esqueci com quem que era. Ah, eu lembrei, era com uma, esqueci, assim, quando eu lembro, esqueço. Era uma atividade onde ela dava uma folha pra você, você pegava a tinta e pintava o que você queria. O Luciano, que no ano passado ele pintou um time, ele fez time certinho.

P - Você acha que a roda poderia ter dentro de casa, na família?

R - É, bem que podia, a minha mãe tem dia que quando ela tá assistindo Super Nanny, ela fala: Nossa Senhora! Eu tenho que chamar a Super Nanny aqui, _____. Porque eu e meu irmão fica brigando, né, porque ele briga comigo, depois eu tenho que brigar com ele, daí antes de eu brigar com ele, eu conto pra minha mãe.

P - Como que você acha que seria uma roda dentro de casa com a família?

R - Ah, com a família podia ser assim, que nem a roda que a Super Nanny fez numa família lá.

P - Onde mais você acha que podia ter roda?

R - Onde mais? Na sala de aula, que nem no ano passado, nós fez uma roda de carteiras assim, daí a professora ficava lá no meio contando história com nós sentados lá. Ela sentada no meio contando história. Ela contando história.

Local: CPTI (Biblioteca)

Data: 20/09/20010

Entrevistada: Menina, 09 anos, 3ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Eu acho a roda muito legal, principalmente a sua, porque nós brinca, nós conversa, nós faz história, a do Luís também porque nós conversa, nós também brinca... R - Eu gosto quando nós conversa, quando nós brinca. Porque eu gosto de brincar, né? E principalmente na sua roda, porque nós usa a nossa imaginação, (com o Luís,) fazer as coisas, nós brinca, nós faz mais amigos, não sei, só.

P - O que você gosta de conversar na roda? Que assunto, assim, você mais gosta de conversar?

R - Sobre o que nós vamos fazer na aula que vem, na roda que nós vamos ter, não sei.

P - Que assunto, por exemplo, você não gosta de conversar?

R - Não tem nenhum, eu acho.

P - Você gosta de conversar sobre tudo?

R - É.

P - O que te dá mais prazer na roda?

R - De conversar.

P - Aqui tem roda, quais os dias que tem roda aqui?

R - Do Luís eu faço todos os dias, eu vou fazia a senhora segunda, da Márcia também todos os dias.

P - É? Então todo dia tem roda aqui?

R - Tem.

P - E o que você faz na roda todo dia?

R - Nós conversa, nós faz a chamada, só. Tem vez que nós brinca.

P - Além do CPTI onde mais tem roda, você participa de outras rodas?

R - Na escola só de vez em quando.

P - É, e como que é a roda da escola?

R - Ah, nós conversa, nós, a professora conversa sobre o que nós tem que melhorar na classe, sobre nossos comportamentos, às vezes nós brinca, só.

P - E como que é a roda da escola, é feita aonde?

R - Na quadra.

P - Quem que é a professora que dá a roda?

R - A professora de classe, nossa professora, Roselene.

P - Aonde mais tem roda? Tem roda mais em algum lugar?

R - Não.

P - O que você gosta de fazer no CPTI além da roda?

R - Brincar.

P - Se você pudesse melhorar alguma coisa da roda aqui no CPTI, o que você faria pra melhorar?

R - Contribuía mais com a roda.

P - E como que é contribuir?

R - Assim, dá mais ideias, conversar mais, só.

P - O que você não gosta na roda, que você queria que tirasse, por exemplo?

R - Não sei, não tem nada que eu não goste na roda.

P - Você acha que a roda serve pra que?

R - Pra falar sobre nossos comportamentos, pra dar algum aviso, pra nós conversar com nossos amigos, fazer amigos e (pra nós ficar mais informado), só.

P - A roda é pra quem falar?

R - Pro, ai, _____, pro Luís.

P - Então a roda é pro Luís falar?

R - É, mas às vezes nós pode dar um exemplo e falar quando é nossa vez, assim, quando ele pede nossa opinião.

P - Então se ele não pedir opinião, vocês tem que ficar em silêncio, é isso?

R - É, mas nós não fica em silêncio.

P - Faz de conta, mas faz de conta, tá, no mundo da imaginação, que hoje, por exemplo, a Márcia chegasse, a Márcia e o Luís, e falassem pra você assim: "-Ó, a partir de hoje, no CPTI, não haverá mais roda." O que você ia achar dessa informação.

R - Ruim, porque na roda é muito legal, porque nós conversa, não ia mais conversar muito assim. Eu converso mais com as pessoas pela roda mesmo. Posso conhecer todos na roda...

P - O que precisa pra ter uma roda?

R - As crianças, o assunto, só.

Local: CPTI (Biblioteca)
Data: 19/07/20010
Entrevistada: Menina, 10 anos, 4ª Série
Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Ah, eu acho que a roda também era muito legal do jeito que era, deixa eu ver...

P - Como é que são as rodas aqui? Não só a que eu fazia, né, a que os outros educadores faziam também.

R - Bem legal, também, que nós conversava, nós brincava, fazia um monte de coisa legal.

P - É? Você acha que a roda serve pra que?

R - Pra gente conversar.

P - Conversar sobre o que, por exemplo?

R - Muitas coisas, tipo, o que ta acontecendo quando da gente briga, quando a gente xinga, quando que nem a Vanessa lá que fica inventando coisa. ainda umas coisas, mas bem legal isso.

P - O que te dá mais prazer quando você conversa em roda?

R - Ah, não sei, é tanta coisa que eu não sei.

P - O que você gosta mais assim, quando você conversa na roda?

R - De fofocar. (riso)

P - E na escola onde você estuda, tem roda?

R - Não, muito não, só quando a gente faz educação física, pra gente fazer a chamada.

P - Você acha que não tem, Por que?

R - Ah, muito melhor era ao ar livre, que fica assim, a gente só fica preso na sala, sem fazer nada, só fazendo lição.

P - Você que a escola poderia ter roda?

R - Eu acho.

P - É? E por que não tem?

R - Ah, não sei.

P - Das rodas que a gente fazia, o que você acha que podia melhorar?

R - Vamos ver, que a gente parasse de falar __ menos.

P - A gente tinha que falar menos?

R - Hum hum.

P - Mas a roda não é pra falar?

R - É, então, mas quando a gente parava pra falar, tinha que as outras pessoas escutar e não ficar falando um monte, um monte, um monte.

P - Deixa eu te falar uma coisa, se a Márcia ou o Luís hoje, faz de conta, tá, que a Márcia e o Luís hoje, chega e fala assim: "- Não vamos ter mais roda." O que você ia achar dessa informação?

R - Bem mais legal, que aí ficava todo mundo junto e aí a roda tinha que, se não tivesse roda, aí estava cada um num lugar, aí eles fazia a chamada. Bem mais legal.

P - Por que todo mundo junto, vocês já não ficam juntos?

R - Já, mas aí a turma da Márcia.

P - Ah, tá, você acha que podia misturar?

R - Podia, eu acho.

P - A que eu fazia era misturada.

R - É. Tinha da Márcia e do Luís.

R - Bem mais legal do que ficar todo mundo só conversando, aí é briga de coisa, essas coisas. Devia mesmo falar mais do que ia fazer no dia a dia aqui de nós, que a gente ia fazer. Aí nós já ia vim preparado pra poder fazer.

P - Você acha que a roda podia conversar sobre o que?

R - Sobre as coisas que nós __ ia fazer, tipo assim, que nem hoje, ai eles falava na roda o que nós ia fazer amanhã. Mas legal do que ficar conversando de briga.

P - Como que você acha que poderia resolver as brigas então?

R - Conversando, um deve, deve pedir desculpa um pro outro. Só fica brigando.

P - Você acha que a roda é pra quem falar?

R - Pro Luís e pra Márcia e pra nós também, mas o legal é o Luís e a Márcia falar.

P - Se você pudesse trocar de personagem, um dia acontecesse uma mágica assim, você entrasse no corpo de um educador e pudesse viver um dia de educador, o que você faria?

R - Ih, eu não sei não, tanta coisa... Ficava mais tempo com as crianças.

P - É? Você acha que o educador não fica com a criança?

R - Não, só fica na cozinha conversando com os outros que limpa. Ai fica aí.

Local: CPTI (Biblioteca)
Data: 22/07/20010
Entrevistada: Menino, 10 anos, 4ª Série
Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Eu achei essa roda muito legal, muito boa.
P - Por que?
R - Porque tinha brinquedo, você ajudou educar a gente e conversar com a gente. Muitas pessoas não gostaram dessa roda e saíram.
P - Ah é? Por que?
R - Porque acharam muito chato. E eu gostei dessa roda, muito.
P - E a outra roda, o que você acha da outra roda, das outras rodas que você participa?
R - Eu acho muito legal também. Converso com o Luís, de boa. E muitas outras rodas.
P - Quais são as outras rodas?
R - Outras rodas, só é a Carine.
P - É? Que mais, pra que mais serve a roda?
R - Pra brincar, muitas outras coisas pra fazer.
P - Na escola que você estuda tem roda?
R - De vez em quando.
P - É? Quando que tem?
R - Assim, na educação física, ela faz a roda, comenta o que é, pergunta se gostou ou não e só.
P - Outras aulas têm ou não?
R - Não.
P - E na sua casa tem roda?
R - Não. Só quando a gente vai brincar.
P - Ah é? Como que é essa roda? Conta pra mim.
R - Nós brinca no caderno.
P - Quem que brinca na sua casa?
R - Eu e meus primos e só.
P - Aí é feito uma roda?
R - Hum hum.
P - Quem que coordena a roda?
R - Ninguém.
P - Você acha que a roda é pra quem falar?
R - Pra todo mundo falar, falar se tá bom ou ruim. Falar muitas outras coisas.
P - Você gosta de conversar sobre o que na roda?
R - Jogo de futebol.
P - Se hoje, a Márcia ou o Luís chegassem pra vocês e falasse assim: - A partir de hoje nós não teremos mais roda. O que você ia achar dessa informação?
R - Ia achar muito ruim.
P - É? Por que?
R - Porque não ia ter conversa, conversar jogo com o Luís sobre se vai ter futebol ou não. Muitas outras coisas.
P - Você acha que dá pra decidir coisas na roda?
R - Dá muito bem.
P - É, o que por exemplo?
R - Vai pra um passeio, aí ele vai lá, faz todo pra nós, igual o dia que nós foi pra praça, nós jogou de futebol, nós ficou lá na pista de skate mais o Luís.
P - E isso foi feito, foi decidido em roda?
R - Foi.
P - E se não tivesse a roda, como seria?
R - Não ia ter mais nenhum passeio, nem o futebol, muitas outras coisas que a gente gosta.
P - Se você pudesse fazer uma sugestão de melhora das rodas, não só a minha, mas do Luís que você participa, as outras pessoas, qual sugestão você daria pra essas rodas melhorarem?
R - A hora que o Luís tiver falando, ninguém falar. O Luís quer falar, deixar o Luís falar, não ficar gritando na roda também. Que é feio gritar na roda. Então deixar você falar sobre o que vai fazer hoje, observar, depois você

perguntar pra ver o que ele sabe e de dar carrinho, barara, dar carrinho, jogar mais vôlei, queimada, muitas outras coisas, não só jogar futebol. Futebol é um esporte bom, né, muitas outras coisas.

Local: CPTI (Biblioteca)

Data: 12/07/20010

Entrevistada: Menino, 10 anos, 5ª Série

Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Assim, as rodas do CPTI, eu acho assim, meio chato, porque fica todo mundo com o celular ligado, fica, o Luís grita, todo mundo fica assim bagunçando. Mas a roda da Mara, assim, até que é organizada. Eu gosto assim, da roda da Mara e das outras também, porque ainda ajuda a gente a aprender.

P - O que você aprende na roda?

R - Antes, o Luís trazia curiosidades sobre futebol, música, um monte de coisa, filme, que entrou em lançamento. Aí daí ele contava notícia sobre uma aluna que chamava Luana, que joga badminton e vai lá pro estado fora.

P - E o que você acha que poderia melhorar nas rodas do CPTI?

R - Que podia melhorar? Poderia vir mais pessoas, assim, todo mundo fiar reunindo, um dia a gente não ficar vindo fazer, ficar fazendo bagunça, essas coisas aí que não agrada.

P - E você acha que a roda serve pra que?

R - Pro aprendizado.

P - Aprender o que?

R - Aprender como, por exemplo, a gente cada vez vai aprendendo as palavras novas, histórias novas, ainda coisas também novas.

P - Dá um exemplo de uma coisa que você aprendeu?

R - A gente fazia histórias em grupo, em trio e aprender as histórias que todo mundo conta quando faz histórias em grupo e trio.

P - Se amanhã ou depois, a Márcia e o Luís falassem assim, que não vai ter mais roda no CPTI, o que você ia achar dessa informação?

R - Ia achar muito chato, porque aí, todo mundo, na hora da roda, ia ficar fazendo, ia pegando coisa, achando que poderia fazer isso, aquilo, ia ficar bagunçando tudo. Aí a roda é pra dar uma acalmada e pra encher a mente cheia de curiosidade.

P - Na escola onde você estuda tem roda?

R - Não.

P - Qual que é a diferença entre o CPTI e a escola?

R - Ah, porque a escola, assim, todo mundo é quieto, não se fala assim de uma sala pra outra e aqui no grupão, todo mundo pode falar, conversar, fazer um monte de coisa. Pode entrar na sala da biblioteca, ler um monte de livro, lá na escola não pode.

P - Como que é? Conta direito isso pra mim?

R - Assim, quando, assim, aqui no grupão a gente pode ler livro, abrir a biblioteca, ler um monte de coisa, fazer um monte de coisa, só que lá na escola não pode, tem que ir com a professora ou senão quando vai assistir filme, essas coisas, ou senão só vai pra gente pegar gibi.

P - E o que você acha disso?

R - Ah, eu acho isso aí muito chato, a gente podia, por exemplo, no recreio, eles podiam deixar a gente ir só na biblioteca ou na informática.

P - Não deixam?

R - Também não sei, acho que pode pegar alguma coisa, né, aí depois fala se foi ou não foi, ninguém sabe que foi.

P - Mas e aqui?

R - Aqui, aqui eu acho que é diferente, porque a Márcia, ela, ela fala assim, todo mundo fica com medo quando ela fala: - Ninguém vai lanchar. Aí todo mundo fica com medo.

P - O que te dá mais prazer na roda?

R - Hum, aprender coisas novas.

P - Que coisa que você aprendeu que você não esquece?

R - Dos filmes que o Luís trás e das curiosidades das novelas.

P - Por que no CPTI você chama de educador e na escola você chama de professor?

R - Eu acho que educador é quem ensina a criança a aprender coisas novas, a fazer brincadeiras. E na escola, só, chama professor porque só aprende a dar aula, dar matemática, português, essas coisas, dar aula de português, informática, essas coisas.

R - Pra todo mundo, por exemplo, mas alguém também tem que escutar o outro, aí depois que tem que falar. O que você tem ou que você tem medo, você tem curiosidade, se você, o que aconteceu com a sua pessoa, o que aconteceu, essas coisas.

Local: CPTI (Biblioteca)
Data: 27/09/20010
Entrevistada: Menina, 11 anos, 5ª Série
Entrevistadora: Mara Rita Oriolo de Almeida

R - Eu acho a roda muito legal, eu acho a roda muito legal. E eu acho que o que precisa melhorar é as crianças, que ficam conversando aí atrapalha as pessoas.

P - O que você mais gosta de fazer na roda?

R - De contar histórias...

P - Na roda do Luís vocês contam histórias?

R - Não...

P - O que você mais gosta de fazer na roda?

R - Brincar de, brincar, conversar, inventar histórias, é, fazer histórias.

P - Em qual roda você faz histórias?

R - Eu faço na sua roda e na roda do Luiz a gente brinca. (...) Do seu, da sua roda, gosto mais, e da sua roda, que a gente inventava história, brincava com os bonequinhos.

P - E o que você não gosta de conversar na roda? Por exemplo, a gente levanta lá um assunto que você não gosta?

R - Ah, inventar apelido.

P - Mas isso acontece na roda?

R - hum hum

P - É? Onde mais tem roda além do CPTI ?

R - Não tem em nenhum outro lugar, aqui, Porque lá na minha escola não tem.

P - Não tem, por que não tem?

R - Ah, as professoras não manda fazer. A gente chega lá na classe, a gente senta, às vezes pra fazer trabalho em grupo, aí de dois, porque ela não faz roda.

P - Você sabe porque ela não faz? Já parou pra pensar sobre isso?

R - Não.

P - Alguém já perguntou pra ela, porque é que não tem roda? Você já pensou em perguntar?

R - Não...

P - Faz de conta faz de conta, uma brincadeira... Que de repente hoje a Márcia e o Luís venham assim e falam pra vocês: "-Pessoal, a partir de hoje no CPTI nós não teremos mais roda.". O que você ia achar se eles viessem com essa informação?

R - Eu acho que é porque as crianças não respeita a roda, conversa na hora que elas ficam conversando, é bagunça demais, porque lá na roda do Luis, o pessoal fala quando ele tiver falando. Fica bagunçando, tem briga.

P - Quem é que pode falar na roda?

R - Os educadores, tem as crianças também, tem as pessoas que tiver na roda, pode falar, só que tem que esperar as outras pessoas.

P - O que você acha que ninguém espera de ouvir o outro falar?

R - Ah, acho que eles tem pressa de falar. Acho que eles tem o direito de falar.

P - É, o que é ouvir?

R - É, é, é ficar quieto e deixar a outra pessoa falar.

P - Isso é ouvir pra você. E falar? E falar, o que é falar pra você?

R - Falar? Falar é, aí acho que é uma coisa.

P - Uma coisa o quê, explica pra mim.

R - Quando a gente fala a outra pessoa tem que ouvir e quando a pessoa fala, a gente tem que ouvir.

P - E como que a gente faz para conseguir isso em uma roda?

R - É esperar, um falar, aí a pessoa ouve. Ai depois o outro, aí, vai passando, um falando e todo mundo ouve. Esperando um falar, aí todo mundo ouve, aí depois muda, quando terminar, a outra pessoa fala.

P - E quem que deve falar primeiro?

R - O educador.

P - Das rodas que a gente fez, o que você acha que poderia melhorar?

R - Sei lá, o que eu acho que poderia melhorar é as crianças mesmo, que fica falando na hora que o outro fala e quando está contando a história, começa falar, você perde na hora quando é lenda, aí você perde na hora quando eles começa a falar, aí a pessoa para assim e fica dando risada, fica xingando, tem briga na roda.