

*Diários de Itinerância e Formação:
desencadeadores de reflexões*

Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo - SP)

A447d Almeida, Laurinda Ramalho de (org.).

Diários de Itinerância e Formação: desencadeadores de reflexões / Organizadores: Laurinda Ramalho de Almeida, Diego Satyro e Shirlei Nadaluti Monteiro.– 1. ed.– Campinas, SP : Pontes Editores, 2020.

184 p.; 16x23 cm.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5637-068-2

1. Didática. 2. Educação. 3. Estágios. 4. Formação de Professores. 5. Pedagogia. I. Título. II. Assunto. III. Almeida, Laurinda Ramalho de. IV. Satyro, Diego. V. Monteiro, Shirlei Nadaluti.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Didática - Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3

rios foram construídos num pouco a pouco, durante
o semestre com aulas remotas, sem o olho no olho,
foi impeditivo a construção de relações interpessoais
perspectiva walloniana. Não consigo explicar essa construção
envolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12),
explícita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos
enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (L
do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de
Wallon.

Diários de Itinerância e Formação: desencadeadores de reflexões

ssora em suas escolhas por textos por
ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós
s remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação
Almeida (2012, p. 43) afirma: “a escola deve ter um olhar
alecimento das relações”.
e, em função da pandemia do coronavírus, o maior
rentado é o ensino remoto. Devemos construir nossos
ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias
ro. O exercício da leitura sobre memórias e formação
xtos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997)
estaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de
e escrita possibilitou o encontro com meus (difer
nhas experiências profissionais e com minha parti
primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), q
ritos os professores c



Pontes

Copyright © 2020 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração e Capa: Eckel Wayne
Revisão: Joana Moreira

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Gláis Sales Cordeiro

(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UnB – Brasília)

Maria Luisa Ortiz Alvarez

(UnB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Francisco Otaviano, 789 - Jd. Chapadão

Campinas - SP - 13070-056

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
Vera Maria Nigro de Souza Placco	
À GUISA DE INTRODUÇÃO, A POLISSEMIA DE TRÊS VOZES	11
Laurinda Ramalho de Almeida	
Diego Satyro	
Shirlei Nadaluti Monteiro	
PRECISO ESCREVER, O QUANTO ANTES, AS PÁGINAS DO MEU DIÁRIO... 25	
Dom Magri	
DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A INFÂNCIA	29
Bruna Ribeiro Ramos Pereira	
UM (RE)ENCONTRO COM AS IDEIAS DE HENRI WALLON	33
Michael de Oliveira Lemos	
EMOÇÕES E O PAPEL DO MEDIADOR DE CONFLITOS	37
Alessandro Alves de Carvalho	
AFETIVIDADE E CUIDADO: ASPECTOS DO AGIR DE UM COORDENADOR PEDAGÓGICO.....	41
Dom Magri	
A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO COM O OUTRO.....	45
Michael de Oliveira Lemos	
A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR NO ENSINO MÉDIO	51
Lisandra Saltini	
A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	55
Juliana Fonseca Costa	

O SEU OLHAR AMPLIA O MEU	63
Sandra Regina dos Santos	
ESCOLA E HOSPITAL, ESPAÇOS PARA A ESCUTA ATIVA	69
Shirlei Nadaluti Monteiro	
O CUIDAR DO PROFESSOR COMEÇA PELO PLANEJAMENTO	75
Bruna Ribeiro Ramos Pereira	
UM PRINCIPIANTE BEM INTENCIONADO.....	79
Dom Magri	
TRAVESSIAS DE UMA ARTE-EDUCADORA E GESTORA ESCOLAR.....	85
Jinlova de Oliveira Pantaleão	
O PROFESSOR DÁ O TOM.....	91
Sandra Regina dos Santos	
O MENINO É O PAI DO HOMEM.....	97
Diego Satyro	
A INFLUÊNCIA DAQUELES QUE MORAM EM NÓS.....	103
Shirlei Nadaluti Monteiro	
<i>CHRONOS</i> E <i>KAIRÓS</i> : QUAL É O TEMPO DA ESCOLA?.....	109
Diego Satyro	
CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL	115
Alessandro Alves de Carvalho	
NADA SERÁ COMO ANTES.....	119
Jinlova de Oliveira Pantaleão	
PARA SEMPRE, EM SEU CAMINHAR	125
Shirlei Nadaluti Monteiro	
MEMÓRIAS, AFETOS E SABERES DE UMA PROFESSORA E FORMADORA	131
Diego Satyro	
TERRENO FÉRTIL E SEMEADURA	139
Juliana Fonseca Costa	

INCIDENTES CRÍTICOS DE UMA PSICÓLOGA E FORMADORA.....	143
Lisandra Saltini	
A AFETIVIDADE COMO LASTRO PARA O COGNITIVO.....	149
Michael de Oliveira Lemos	
QUAL É O LUGAR DA INFÂNCIA? ENTRE A OPRESSÃO E A RESTAURAÇÃO DE HUMANIDADES	155
Juliana Fonseca Costa	
INFÂNCIA, AFETOS E LEITURAS.....	159
Diego Satyro	
APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DOS DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA	165
Dom Magri	
OUTRO JEITO DE CONCLUIR	169
Laurinda Ramalho de Almeida	
Diego Satyro	
Shirlei Nadaluti Monteiro	
REFERÊNCIAS.....	177
QUEM SOMOS	181



APRESENTAÇÃO

Começo a escrever esta apresentação sob uma emoção forte de alegria e expectativa. E tenho motivos, muitos!

O primeiro, uma amizade e parceria com a professora e amiga Laurinda, amizade que atravessa quase 50 anos de nossas vidas – muitas conversas, pessoais e profissionais, muitos sentimentos de alegria e tristeza partilhados, muitas cumplicidades – a coleção O Coordenador Pedagógico é apenas uma delas!

O segundo motivo advém do fato de praticamente todos os demais autores deste livro terem sido meus alunos – pessoas queridas, participantes, presentes, parceiras, carinhosas, gentis, profissionais competentes e comprometidos, estudantes sérios, curiosos, atentos, inteligentes, apaixonados! O que mais pode querer uma professora?

O terceiro motivo é acadêmico: um texto rico, profundo, real contribuição metodológica para a área de educação, repleto de emoções, de histórias, de entrelaçamentos teoria e prática, fusão de vida, pensamentos, sentimentos, de descobertas de si e do outro, identidades em movimento. Ler seus textos é um misto de reflexão e sensações, emoção e cognição – Wallon se faz presente em cada página!

O quarto motivo é o exemplo de trabalho colaborativo, a muitas mãos, fruto de um semestre de trabalho, de reflexão, de trocas, de pessoas em relação, de estudos teórico-práticos, em que cada um se revela, pessoa e profissional, com confiança e cuidado, o que, para mim, tem um gosto especial de seriedade e compromisso com a vida de cada um e com a essência da área de Educação.

O quinto e último motivo diz respeito ao momento em que este livro é gestado e posto à disposição dos leitores: estamos em meio a uma terrível pandemia – a COVID19 –, talvez a pior que nossa geração tenha enfrentado, e que tem trazido medo, insegurança e ameaça à nossa saúde e vida e à saúde e vida de nossos familiares e amigos. Nesse momento, esse grupo de profissionais/estudantes, liderados pela professora Laurinda, estuda, trabalha, escreve, se emociona, reflete sobre si, sobre sua vida pessoal e profissional, sobre educação, sobre nossas escolas, e produz um texto cuidadoso, competente, apaixonado, que, sem dúvida, será de grande valia para a formação de outros que, como nós, acreditam na educação e nos profissionais da educação de nossas escolas, para que nossas crianças e jovens possam aprender e se desenvolver, tendo acesso ao conhecimento historicamente acumulado e possam ser, eles mesmos, produtores de cultura, conhecimento e transformação social.

Desejo muito sucesso ao livro e, principalmente, a cada um de vocês, pessoal e profissionalmente! Vocês são nossa esperança de uma educação melhor para nossas crianças e jovens, esperança de uma escola de qualidade para todos!

Carinhosamente,
Vera Placco¹

1 A professora Vera Placco é docente titular da Faculdade de Educação, atuando nos programas de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da PUC-SP.

À GUIA DE INTRODUÇÃO, A POLISSEMIA DE TRÊS VOZES

Laurinda Ramalho de Almeida

Diego Satyro

Shirlei Nadaluti Monteiro

Este texto introdutório é a expressão de três diferentes educadores: da professora que organizou e coordenou o curso que deu origem ao livro, do monitor que o acompanhou e da aluna que dele participou.

Três pessoas que, em suas diferenças geracionais e profissionais, como organizadoras deste livro, apresentam um ponto em comum: a certeza de que os profissionais da educação têm direito ao seu desenvolvimento profissional para, com recursos mais adequados, propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos sob sua responsabilidade, o acesso ao conhecimento, aos bens culturais e à cidadania.

1. Diários de itinerância, em tempos de pandemia

Laurinda Ramalho de Almeida

Este livro documenta um curso de formação, o que pode colocá-lo no patamar de contribuição para outros formadores, em diferentes tempos e espaços, além do qual foi desenvolvido: o Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

O curso *Relações afetivas no contexto escolar* fora planejado para aulas presenciais, tendo a teoria psicogenética de Henri Wallon como

principal referente, porque esta assume que todos os aspectos do desenvolvimento humano surgem da interação de características da espécie e de predisposições geneticamente determinadas com uma grande variedade de fatores ambientais, que representam as condições de existência de cada um. Entre esses fatores está a escola, considerada pelo referido autor como propícia a desempenhar um papel preponderante, tanto para o desenvolvimento individual, quanto para o da sociedade.

A característica integradora da teoria permite uma discussão profícua sobre os conjuntos funcionais que, imbricados, constituem a pessoa: afetividade, conhecimento e ato motor. A afetividade, como constituinte da pessoa, merece particular destaque: “[...] Parece difícil não vincular a ela [= a afetividade], como expressão de mal-estar ou bem-estar, o primeiro comportamento muscular e vocal do bebê” (WALLON, 2007 [1954], p. 115). É essa primeira linguagem emocional que levará o outro do seu entorno a atender suas necessidades e a garantir sua sobrevivência. O autor acresce, ainda, que “é inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental ação determinante” (WALLON, 2007 [1954], p. 122).

Algumas estratégias foram planejadas para a apresentação e a reflexão sobre textos de Henri Wallon e de seus estudiosos. Mas, a partir das duas primeiras aulas realizadas presencialmente, o fantasma da COVID-19, que já rondava o mundo, nos demandou o isolamento social e a suspensão das aulas presenciais. Na PUC-SP, estas foram suspensas a partir de 16 de março, em consonância com determinações legais e sanitárias.

As condições de existência foram modificadas: isolamento social; escolas fechadas; aulas remotas; incertezas; angústias; emoções exacerbadas, para a professora e para os alunos do curso, todos atuantes em escolas, em diferentes segmentos e posições.

Era preciso pensar em estratégias diferentes das anteriormente planejadas. O referencial teórico continuava, mais que nunca, apropriado à situação de perplexidade e de angústia, de emoção se sobrepondo à razão, em alguns momentos. Mas e as estratégias? Quais seriam?

Foi a própria teoria que me indicou o caminho:

Não ceder a emoções significa ter adquirido a capacidade de lhes contrapor a atividade dos sentidos ou da inteligência. Escapar aos terrores de um bombardeio é ter adquirido o hábito de não interromper uma leitura, uma carta, uma conversa, o polimento de um anel ou a busca cuidadosa de traças em suas roupas. É agarrar-se o mais depressa possível a lembranças ou ideias, na falta, naturalmente de ocupações motoras, maneira muito mais fácil, mas também frequentemente mais frágil de opor a atividade de relação à atividade emocional. O sangue-frio vem exclusivamente da preponderância habitual da percepção ou do pensamento sobre a emoção [...] (WALLON, 1995 [1949], p. 87).

Havia uma circunstância da vida do autor que aproximava o seu momento do nosso: ele vivera a experiência das duas grandes guerras mundiais; na primeira, como médico de batalhão e, na segunda, como integrante do Movimento de Resistência Francesa ao domínio nazista. Ele se referia às emoções provocadas pela guerra, e nós estávamos em guerra contra um inimigo mais violento, mais exasperante, porque invisível. E, ensinava-nos que se pode dominar a emoção pela capacidade de contrapor a ela o domínio da razão. Podíamos, então, em um curso acadêmico, nos agarrar, o mais depressa possível, a lembranças e a ideias. A chave para abrir novos caminhos havia sido descoberta!

Eu já havia trabalhado, em outros cursos, com uma estratégia que denominei Diários de Itinerância, com bons resultados, porém, em cursos presenciais (ALMEIDA, 2012).

Como professora/formadora, explicitarei aos alunos minhas dúvidas e as possíveis dificuldades – minhas e deles –, para trabalhar essa estratégia no contexto das aulas remotas. Porém, explicitarei também que ela poderia ampliar a consciência sobre nós mesmos e sobre nossa profissão, ao fazer a relação entre as afirmações de diferentes autores (acadêmicos e não acadêmicos, que resolvi acrescentar), nossas próprias experiências e saberes. Todos concordaram e, assim, o principal

recurso do nosso semestre foi a redação e a socialização dos Diários de Itinerância.

Disponho-me, então, a esclarecer como foram empregados os Diários de Itinerância. Proposto como técnica de pesquisa-ação por René Barbier (2007), professor emérito da Universidade de Paris VIII, na França, o Diário de Itinerância consiste em

um bloco de apontamentos no qual cada um mostra o que sente, o que pensa, o que medita, o que poetiza, o que retém de uma teoria, de uma conversa, o que constrói para dar sentido à sua vida (BARBIER, 2007, p. 132).

Sua principal característica é a volta aos fatos passados, às lembranças de acontecimentos importantes, aos sonhos secretos, enfim, aos pensamentos e aos sentimentos que marcaram o itinerário percorrido por uma existência concreta, situada. O “diário de itinerância comporta bem esse caráter de intimidade com a afetividade e as reações ao mundo circundante” (BARBIER, 2007, p. 134).

A produção dos Diários passa por três fases, segundo Barbier (2007):

1. *Diário Rascunho*. Não há preocupação com recursos estilísticos, mas um empenho em registrar o que parece importante à trajetória pessoal. Um emaranhado de referências e acontecimentos, reflexões e devaneios podem aparecer.
2. *Diário Elaborado*. A partir do Diário Rascunho, outros fatos e reflexões podem ser acrescentados para compor um texto. Há um esforço por parte do escritor em escrever com simplicidade, mas sem renegar sua cultura, suas experiências, suas expressões afetivas e suas áreas de conhecimento. O escritor é, por excelência, um ser social, que terá em mente um interlocutor imaginário, por quem deve ter respeito, mas também o desejo de afetá-lo.
3. *Diário Comentado/Socializado*. É o texto elaborado, ou parte dele, que será oferecido a um grupo de leitores. Há agora o empenho de escutar as reações do grupo, sem considerá-las como críticas.

Barbier (2007) acrescenta ainda outra possibilidade: a de que o Diário de Itinerância se torne coletivo, redigido por um grupo ou por um subgrupo. Nesse caso, ele passa a representar “o caderno de inteligência do grupo em direção à realização do seu objetivo” (p. 142).

Inspirada em Barbier (2007), a seguinte dinâmica foi seguida: durante a semana, um texto era lido pelo grupo, para ser discutido em aula (as aulas eram semanais). Consideramos como Diário Rascunho, os registros feitos sobre as informações que circularam nas discussões, ou seja, a incorporação que cada um fez, na hora mesmo da aula, de pontos discutidos pelo grupo sobre o texto-base e que lhe pareceram importantes, porque remetiam à sua trajetória pessoal.

Um compromisso foi selado: todos deveriam elaborar seus Diários para socializá-los com o grupo. As produções eram encaminhadas por e-mail para, já lidas, no encontro seguinte serem apreciadas. A partir dessa apreciação, alguns se decidiram por nova escrita de seus Diários; outros, por pequenos acréscimos. O compromisso foi cumprido, apesar de os Diários concorrerem com as inúmeras outras atividades inerentes à atuação profissional de cada um.

A produção foi surpreendente, pela qualidade dos textos, ricos em intertextualidade. Sem que fosse posta a discussão de intertextualidade como “um processo de incorporação de um texto ao outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (GUIMARÃES, 2012, p. 134), isto aconteceu, não só com os textos acadêmicos, mas com textos literários. Tal qualidade levou o grupo a sugerir a elaboração de um livro. Na impossibilidade de todos os Diários o integrarem, o grupo nomeou uma comissão para selecioná-los e para proceder aos acertos, em concordância às normas da escrita acadêmica. Este capítulo introdutório foi redigido por essa comissão.

Antes, porém, de passar às falas de Satyro e de Monteiro, faço um comentário final. Ao propor, pela via dos Diários de Itinerância, oferecer condições para que a emoção energizasse a razão, ao invés de obscurecê-la, tanto na pessoa da professora, como na dos alunos, ratifico experiências passadas: um bonito processo formativo acontece quando se equilibram firmeza e leveza.

2. Itinerâncias de escrita e de leitura: a elaboração dos diários

Diego Satyro

A experiência como monitor do curso *Relações Afetivas no contexto escolar* e como organizador desta obra foi uma aprendizagem em diferentes âmbitos. Durante o Mestrado, ainda em 2016, no programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) da PUC-SP, já desejava ser aluno da Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida. Devido a questões logísticas, típicas da vida de pós-graduandos, que trabalham e pesquisam, adiei esse desejo. No Doutorado, decidi, então, que não poderia adia-lo mais.

Conheci o trabalho da professora Laurinda – deste ponto em diante, prefiro chamá-la assim – por meio de seus textos. Em Satyro (2018), pesquisei o ensino de Língua Inglesa no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas da periferia de São Bernardo do Campo, na Grande São Paulo. Inicialmente, meu foco recaía sobre as estratégias de ensino mobilizadas pelos educadores-participantes da pesquisa. No entanto, antes de ser pesquisador ou estudante de pós-graduação, a minha forma identitária mais potente era a de professor da Educação Básica. E, como tal, minha intuição me sugeria observar outro aspecto da prática pedagógica, de forma simultânea: as relações interpessoais entre professores de Língua Inglesa e alunos da EJA. Reforço que não segui, apenas, a minha intuição, mas, também, o encorajamento para usá-la, dado pela minha orientadora, a professora Doutora Maria Antonieta Alba Celani (1923-2018).

Faço essa menção, porque, em se tratando da minha experiência como professor-pesquisador, interessado nas relações no interior da escola, não poderia me furtar de citar a professora Celani, que seguiu comigo um itinerário afetivo e científico. Refiro-me à decisão de trazer para a dissertação um autor que parecia não figurar nos estudos da linguagem a que tínhamos tido acesso até aquele momento: Henri Wallon (1879-1962). Essa escolha não se deu por rejeição a um determinado corpo teórico, já incorporado à Linguística Aplicada, ou pela pretensão de inovar, a partir de um diálogo teórico-prático supostamente inédito para o campo. Vimos na psicogênese walloniana uma lente para enunciar aquilo que os dados

indicavam: as relações afetivas com tonalidades agradáveis facilitavam o processo ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, mesmo quando a professora ou o professor mobilizava estratégias didáticas presas a seu sistema de crenças e a suas experiências profissionais anteriores, em contextos muito diferentes, como os centros de línguas.

Ler Wallon (2007 [1941]) não foi uma tarefa simples, embora o enfoque na afetividade e na visão integral do sujeito nos parecesse, à professora Celani e a mim, um ponto de partida no mínimo promissor. Adicionalmente, o pensador francês se baseia no materialismo-dialético, que não separa o sujeito do meio, outro ponto que queríamos discutir. Para dialogar com Wallon (2007 [1941]), precisei dialogar, anteriormente, com os escritos da professora Laurinda, o que não apenas avançou os meus estudos, como também *encarnou* as ideias do autor. As ideias wallonianas sobre afetividade passaram a existir, concretamente, na sala de aula, na interação entre professoras, professores e seus alunos.

Penso que este livro sobre Diários de Itinerância é mais uma contribuição ao perfil de leitor que fui: o professor-pesquisador que busca conhecer a psicogênese walloniana, mas que precisa de um mapa. O mapa oferecido aqui não é exatamente um GPS¹, mas uma *itinerância possível* por uma teoria que, a meu ver, tem muitas contribuições à prática pedagógica e à formação docente. Contribuições, aliás, que não se restringem aos cursos de Educação, mas que se abrem a todos os campos interessados em entender mais e melhor como afetividade, desenvolvimento e aprendizagem andam de braços dados.

Porque fui um monitor *estrangeiro*, trato, em poucas linhas, do meu lugar fluido de enunciação: um doutorando em Linguística Aplicada, num curso do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores (Formep). Além do meu interesse pelo trabalho da professora Laurinda e pela psicogênese walloniana, surgiu, inesperadamente, o entusiasmo pela escrita dos Diários. Escrevo *inesperadamente* porque não previ os desdobramentos desse trabalho. Um deles, o mais evidente, é participar da organização deste livro. No entanto, há outra ressonância dessa expe-

1 Sigla para *Global Positioning System*.

riência que, como linguista aplicado, quero destacar: o processo reflexivo e formativo engendrado pela escrita.

A escrita é o *modus operandi* dos Diários de Itinerância. Em Almeida (2012), não há nenhum argumento no sentido de restrições à produção de sentidos, por meio de outras modalidades, como a visual (fotografias, por exemplo). No entanto, a escrita foi a tecnologia adotada por todos os cursistas, de modo aparentemente irrefletido – *aparentemente*, friso. Com efeito, o ato de escrever textos tão íntimos exigiu reflexão e, acredito, reencontros consigo mesmo. Nem todos os textos escritos durante o curso compõem o livro. Parte deles tocou em temas sensíveis, como a depressão, a negligência familiar e os traumas do alunado. Penso que a escrita requer o distanciamento que a fala, numa prática de oralidade, como a conversa apreciativa de um texto acadêmico, não permite ou dificulta.

Ainda sobre a linguagem dos Diários de Itinerância, o pesquisador/formador pode encontrar, neste livro, e nesse recurso, de modo geral, a possibilidade de explorar as memórias da professora e do professor materializadas na escrita. Não se trata, apenas, de produzir um relato. O Diário pode *se aproximar* de um relato, mas não se reduz a isso. Pode, aliás, se aproximar de outros *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2018 [1952-1953]), como a crônica do cotidiano; a narrativa autobiográfica – incorporada a algumas metodologias de pesquisa, tanto na Educação quanto na Linguística Aplicada; a resenha e o ensaio. Entretanto, os Diários permanecem circulando na esfera acadêmica, numa prática situada, com um propósito enunciativo determinado: o de estudar as relações afetivas no âmbito escolar, relacionando vida, teoria e prática. Um desafio que este livro pode suscitar ao leitor é o de direcionar a elaboração dos Diários de Itinerância a outros contextos, como o da formação de professores em serviço.

Em relação à especificidade discursiva dos textos desta coletânea, o leitor pode encontrar em “Preciso escrever, o quanto antes, as páginas do meu Diário”, de Magri, um Diário-vizinho da crônica do cotidiano; em “A construção de espaços educativos numa Escola Municipal de Ensino Fundamental” de Costa, um Diário-vizinho de um relato de prática; em “Travessias de uma arte-educadora e gestora escolar”, de Pantaleão, um Diário-vizinho de

uma narrativa autobiográfica; e, por fim, em “Memórias, afetos e saberes de uma professora e formadora”, de Satyro, um Diário-vizinho de uma resenha. Ouso afirmar que o Diário de Itinerância, talvez, faça parte de uma espécie de *macrogênero discursivo*: o de gêneros ligados à memória.

Posto isso, exercito nesta introdução um expediente retórico que o leitor encontrará em quase todo o livro: a intertextualidade com a literatura. Isso não é resultado de um pedido da professora Laurinda em suas aulas. Não foi, tampouco, uma exigência dos organizadores. Os Diários foram escritos, original e espontaneamente, nesse diálogo com a literatura. Atribuo essa característica ao estilo da própria professora. Seus textos trazem esse traço estilístico, assim como algumas de suas falas. Do lugar de monitor e aluno, sei que ela gosta de Guimarães Rosa e de Jorge Luis Borges, por exemplo. É a minha memória mesclada à memória dela, que fixo neste texto. Trago para esse diálogo, então, uma voz mais poética do que a minha, para evidenciar a força das memórias em nossas experiências de vida:

Travessia
 Para atravessar o rio de lava
 da memória
 onde uma armadilha-pântano
 espreita a cada passo,
 invento uma jangada de fogo.
 As lembranças são tatuagens de luz.
 (MURRAY, 2011, p. 54)

Encerro minha participação como monitor e organizador deste livro com três pontos que, acredito, resumem a minha vivência durante o curso e a preparação deste volume:

- Toda a história de vida tem seu valor e pode ser contada;
- Para uma formação docente ser afetivamente efetiva, ela precisa considerar a autoformação. Para isso, é preciso legitimar e operacionalizar o trabalho com as memórias dos educadores;
- A escrita em primeira pessoa, numa prosa livre e, muitas vezes, poética, pode facilitar a compreensão de construtos teóricos, à primeira vista, áridos e herméticos.

Espero que muitas itinerâncias decorram desta leitura e que a afetividade se torne um objeto formativo entre educadores.

3. A itinerância por textos literários e acadêmicos: revelando saberes

Shirlei Nadaluti Monteiro

“A paixão de dizer (1)

Marcela esteve nas neves do Norte. Em Oslo, uma noite, conheceu uma mulher que canta e conta. Entre canção e canção, essa mulher conta boas histórias, e as conta espiando papezinhos, como quem lê a sorte de soslaio.

Essa mulher de Oslo veste uma saia imensa, toda cheia de bolsinhos. Dos bolsos vai tirando papezinhos, um por um, e em cada papelzinho há uma boa história para ser contada, uma história de fundação e fundamento, e em cada história há gente que quer tornar a viver por arte de bruxaria. E assim ela vai ressuscitando os esquecidos e os mortos; e das profundidades desta saia vão brotando as andanças e os amores do bicho humano, que vai vivendo, que dizendo vai.”

(GALEANO, 1994, p. 13)

Ao folhear Galeano (1994) e me deparar com o texto *A paixão de dizer (1)*, imediatamente, pensei em minha experiência como aluna do curso *Relações Afetivas no contexto escolar* e como organizadora deste livro. Ser Doutoranda em Psicologia da Educação me proporcionou oportunidades de formação que puderam ser expandidas para outros territórios. Eis-me aqui, de volta, cursando uma disciplina do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, curso em que me formei Mestra.

Meu desejo de participar das aulas surgiu por três razões que se complementam e que se entrelaçam: a primeira é que, como professora da Educação Básica, atuando diretamente com crianças, o teor da disciplina me chamou a atenção, uma vez que vínculos afetivos permeiam as relações de ensino-aprendizagem que acontecem cotidianamente na escola. Como professora, discutir uma teoria que pode subsidiar meu trabalho

contribui com as reflexões sobre a minha prática. A teoria em questão é a walloniana, minha base teórica de pesquisa, que me foi apresentada pela professora Laurinda, minha orientadora no Mestrado e, agora, no Doutorado. Minha decisão por acompanhá-la, como aluna desse curso, criou a oportunidade para mais aprendizagens sobre a teoria do desenvolvimento humano de Henri Wallon (1879-1962).

O segundo motivo para fazer parte desse curso está imbricado com o primeiro: meu desejo de pesquisar as questões do campo da Educação, o que me tornou professora-pesquisadora. Dessa maneira, estudar a teoria me ajuda a pensar e a formular questões que nortearão minha pesquisa, embasando as discussões e as análises dos dados.

O terceiro motivo, não menos importante, é meu trabalho, simultaneamente à docência, como formadora de professores alfabetizadores, com os quais discuto as relações afetivas, tendo em vista a sua relevância para a formação inicial e continuada. Isso faz com que eu me apaixone cada vez mais pelo tema e por essa teoria.

O que não sabíamos ao iniciar o curso, entretanto, é que o isolamento social iria nos afastar da Universidade. Assim, em março, iniciamos as aulas remotas – uma novidade para todos. Uma das primeiras perguntas que nos fizemos foi: *o que aprenderíamos remotamente, se o curso tinha como fundamento as relações afetivas? Como aprender sobre isso, cada um em sua casa?*

Dentre muitos, este foi o meu primeiro aprendizado. A convivência semanal entre os participantes, mesmo que por meio de telas, tornou nossas relações muito próximas e amigáveis, dando uma unidade ao grupo, que, talvez, as aulas presenciais não proporcionassem, porque não demandariam tantos cuidados. No grupo, havia alunos com filhos pequenos; outros, com problemas com a *internet* e com a própria plataforma utilizada, pois muitos não dominavam aquelas tecnologias digitais requeridas naquele contexto. Porém, com a ajuda e a colaboração de todos, as aulas aconteceram, semanalmente. Era o momento da comunhão de saberes, de aflições e de confissões, o que só pôde ocorrer porque o grupo estava se constituindo com afeto e com cuidados mútuos.

A estratégia escolhida pela professora para conduzir o curso foi a utilização dos Diários de Itinerância como proposta formativa. Fomos convidados a resgatar nossas experiências e a refletir sobre elas, entrecruzando-as com as leituras feitas. Desse movimento, surgiram belíssimos textos, narrando vivências individuais que estavam guardadas na memória dos participantes, recheadas de perguntas e de reflexões sobre a prática e sobre a teoria em estudo.

Não posso deixar de destacar a aprendizagem que o exercício da *leitura e da escuta atenta* aos textos dos colegas me proporcionou, pois ele tinha o seguinte propósito: todos fazíamos contribuições ao aluno-autor, para rever algum aspecto de seu texto, inserir alguma citação ou acrescentar outros argumentos. Fomos tecendo uma escrita colaborativa. Nossas críticas não eram vistas como um julgamento, mas sim, como outras possibilidades de aprendizagem e de incentivo para o nosso desenvolvimento.

Esse movimento também nos ensinou a escrever melhor. Foram quatro meses de muita *produção textual*. Embora tivéssemos a liberdade para escolher o estilo de escrita, o constante exercício de colocar no papel nossas reflexões proporcionou um *avanço na escrita acadêmica*, tão difícil de se aprimorar.

Grata surpresa foi, ainda, a sugestão do grupo, acatada pela professora, de reunir em uma publicação os nossos textos. Foi, assim, que me tornei organizadora deste livro: colocando-me à disposição para ajudar a organizar os textos e a aprender (mais) com eles. A cada leitura minuciosa, aprendia com as vivências diferentes dos colegas, e conhecê-las contribuía para minha aprendizagem sobre as relações humanas e sua diversidade.

Ainda sobre leitura e escrita, devo acrescentar que aprendi a ler renomados autores, como Franz Kafka (1883-1924) e João Guimarães Rosa (1908-1967), como quem procura pequenas rosas em um imenso jardim. Com um olhar atento, prestando atenção aos mínimos detalhes, e colhendo-os delicadamente para formar meu pequeno vaso – um arranjo harmonioso entre outras flores, colhidas da teoria estudada durante o semestre e de minhas memórias. Desse modo foram escritos os meus textos.

Por isso me lembrei das aulas e deste livro ao ler Galeano (1994). Sou a bruxa que Marcela viu. Em minha saia trago, em cada bolsinho, uma memória, que entrelaço aos textos lidos e ao que a teoria walloniana me ensinou. Disso, apresento um texto, guardado tal qual o papelzinho da personagem do escritor uruguaio, que resgata um pouco de mim, da minha trajetória como ser humano e das relações estabelecidas durante minha caminhada como educadora.

Minhas memórias foram ressuscitadas, revividas e refletidas, somadas às dos meus colegas, fertilizadas pela teoria e, assim, a bruxaria aconteceu. Ela se materializou neste livro: uma ressignificação de trajetórias, plena de saberes e afetos, construídos num entrelaçamento entre argumentos e prosa autoral. Uma tessitura realizada ao longo do semestre, conduzida por nossa mestra querida, que nos ensinou saberes maiores que os da ementa da disciplina. Professora Laurinda nos ensinou, pois, que o que nos torna um grupo são as relações construídas na convivência fraterna, e, no nosso caso, em especial, com uma intencionalidade: o crescimento e a aprendizagem de todos.

Boa leitura!

30 DE MARÇO

TEXTO-BASE

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Diários de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. **Estudos em avaliação educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/ae235120121961>.

PRECISO ESCREVER, O QUANTO ANTES, AS PÁGINAS DO MEU DIÁRIO

Dom Magri

“O correr da vida embrulha tudo. Vida é assim: esquentada e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”

(ROSA, 2001 [1956], p. 402)

Iniciar a escrita deste rascunho foi desafiador e, ao mesmo tempo, uma tarefa repleta de emoções, que discuto a seguir. Os últimos dias não têm sido fáceis. Comecei o ano vivenciando experiências muito boas: a coordenação de um projeto importante, pelo qual me dediquei nos últimos anos; a expectativa com o FORMEP¹; o casamento; a festa; o desfile de escola de samba; a viagem; a vitória da Águia de Ouro e o retorno às atividades profissionais. Com ele, me deparei com a quarentena, imposta pela viagem internacional e pelo contato com italianos; com o consequente distanciamento da família; com a interrupção presencial dos projetos profissionais e com a suspensão das aulas.

Todas essas emoções me levaram para um lugar de descoberta diária: o de resgatar todos os meus valores para superar esse período que tenho vivido, durante a pandemia de COVID-19. As demandas profissionais intensificaram de forma absurda; é preciso que eu me reinvente como educador e como gestor escolar. Os meus 31 anos de vivências no

1 Sigla para o curso de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

magistério precisam ser redesenhadas, a cada dia, e, para isso, preciso contar com a compreensão dos alunos e dos pais, que estão também se reinventando, além de um grupo de professores fantásticos, empenhados em (re)descobrir, juntos comigo, todo esse contexto.

Somados a esse cenário, vieram os desafios pessoais. Numa época em que terceirizamos tudo, desde as coisas mais simples, como fazer o almoço ou o jantar, limpar a casa e cuidar da roupa, passamos a higienizar a compra do mercado. Fui convidado a resgatar hábitos e a redescobrir a vida doméstica, em concorrência com as demandas profissionais. Não estava acostumado a isso.

Também há questões emocionais. Já se vão dois meses sem ver minha mãe (o abraço é fundamental), portadora de esclerose múltipla. Ao voltarmos de viagem, optei por respeitar a quarentena. Fomos atravessados pelo isolamento social. Ela está lá, sozinha, lendo seus livros, tomando sol na varanda, cozinhando, cantando e nos encorajando. *Volto a mim!* A ausência dela e das demais pessoas me *afeta* muito (e, ao escrever sobre afecções e afetos, lembro da professora Laurinda).

Ora, esse conjunto de situações, o *home office* e as intermináveis horas – sentado – só poderiam despertar duas hérnias de disco e a inflamação no ciático. Medicação. Repouso. Acúmulo de atividades. Atrasos.

Pensei em trancar a disciplina da professora Laurinda, considerando a importância dessas aulas, ligadas ao tema da minha pesquisa. Não se trata, apenas, de atrasos, mas da essência da minha problematização, do meu compromisso. De forma imprevista, me deparo então com seu texto, *Diário de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários* (ALMEIDA, 2012). *Cá estou*, relatando como ele, o texto, me *afetou* (e a professora retorna ao meu pensamento) positivamente.

Debrucei-me sobre a leitura. Quis pará-la, para iniciar a escrita. Chorei, chorei muito e resgatei minhas memórias com a leitura. Precisava escrever meu *diário rascunho*, como proposto por Barbier (2007, p. 138 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 254):

ele [o autor] escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada à de outrem.

Esse processo de escrita, *no fervilhar*, me remete a versos de Fernando Pessoa, que carrego no canto da memória: *para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui*.

Pergunto-me: *Por que tanta emoção? Por que essa leitura afetiva me reconectou com o curso de Magistério, em 1989?* Era muito jovem, com sonhos e desejos para a sala de aula. Estudei no Centro de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério (CEFAM) e tive aulas em período integral. Estudávamos, no período matutino, as diversas disciplinas do Ensino Médio e do magistério; no período vespertino, nos dedicávamos aos projetos educacionais, que aproximavam formação e prática profissional. Éramos uma família de educadores.

Foi com essa família, liderada pelo professor-coordenador Marcos Lorieri², que o texto me reconectou. Os educadores/alunos que tiveram seus diários compartilhados pela autora (ALMEIDA, 2012) não estudaram comigo, mas eram igualmente cópias das minhas amigas e dos meus professores de Magistério – todos com sonhos e desejos por uma sala de aula que, afetiva e efetivamente, transformasse a sociedade.

São os mesmos desejos que tenho alimentado em 31 anos de trabalho, e que têm se intensificado nessa época de isolamento social. A cada dia, desejo, ainda mais, realizar meu trabalho e o da equipe que coordeno com o máximo de qualidade, ressignificando nosso lugar-espaco remoto, e transformando vidas. E assim, vejo que me remeti ao início da minha carreira para atribuir sentido ao mergulho nesse mundo de Diários de Itinerância. A partir dele, já me pergunto: *Por que não os venho escrevendo, ao longo desses anos, como aluno/professor/gestor?* Isso não importa. Que venham os próximos Diários, atrelados a leituras e a aprendizagens que não deixam repousar o menino cheio de sonhos e desejos do antigo Cefam.

2 Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, o professor Marcos Lorieri trabalha, atualmente, na pós-graduação da Universidade Nove de Julho.

7 DE ABRIL

TEXTO-BASE

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 05 abr. 2020.

DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA A INFÂNCIA

Bruna Ribeiro Ramos Pereira

Ao ler Mahoney e Almeida (2005) e Almeida (2010), compreendi melhor o processo ensino-aprendizagem, considerando a afetividade como uma chave de interpretação. A noção de afetividade apresentada pelas autoras é:

capacidade do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 19).

Discorro sobre o processo ensino-aprendizagem, atrelado à afetividade, de forma separada, apenas, para fins de discussão teórica.

No campo do ensino, os professores devem promover o desenvolvimento do aluno, confiando em sua capacidade de aprender. Devem ter clareza de que as emoções e os sentimentos podem variar de tonalidade, em função dos contextos e dos sujeitos, mas estão presentes em todos os momentos da vida. Na escola, então, os afetos interferem na prática pedagógica.

No campo da aprendizagem, há os alunos, com capacidades e saberes diversos, sujeitos que sofrem afecções e que afetam. Na perspectiva walloniana, adotada por Mahoney e Almeida (2005) e por Almeida (2010), professor e aluno são, como todas as pessoas, *seres integrais*,

porque são constituídos por dimensões – afetiva, cognitiva e motora – que estão imbricadas. Almeida (2010, p. 30) sintetiza, assim, esse argumento:

Wallon dá uma contribuição importante para que se olhe tanto para o professor quanto ao aluno como um ser biológico, ao mesmo tempo, biológico-social-cultural que vai se humanizando e humanizando a realidade, que é constituído pela cultura, mas também a constrói. Dá também elementos para compreender o aluno em seu processo de desenvolvimento, um desenvolvimento que não é só cognitivo, mas afetivo e motor.

Com base nessas ideias, trago um relato profissional que pode elucidar essa discussão teórica.

Há 19 anos atuo na Educação Infantil. Tenho acreditado numa infância repleta de amorosidade e no brincar livre. Tenho acreditado, também, na espontaneidade das crianças e na sua capacidade de desbravar o mundo, guiadas pela curiosidade. Esses valores orientam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Estava muito insatisfeita com a proposta de trabalho da escola em que atuava, em dado momento. Decidi pedir demissão e ir em busca de novos conhecimentos e naquilo que já acreditava: educação na primeira infância de qualidade. Busquei esses conhecimentos em outros países, que tive a oportunidade de visitar.

De volta ao Brasil, tenho atuado como diretora de uma escola bilíngue. Nesse contexto se aborda uma *educação inovadora*, em que *a criança é sujeito da própria aprendizagem*. O que questiono frente a essas posições é: o professor é sujeito do ensino? Ele tem recebido formação adequada, para agir nesses contextos *inovadores*? Ele está preparado para receber essa *criança protagonista* na escola?

Nessa escola, como gestora (diretora pedagógica), me deparo com esses questionamentos diariamente. A proposta da escola é baseada nos conceitos de Loris Malaguzzi (1920-1994), um dos fundadores da abordagem de *Reggio Emilia*, na Itália. Sua proposta pode ser resumida em três princípios: a criança é protagonista de sua aprendizagem; o ambiente

é o terceiro educador e as linguagens visuais têm de estar presentes na prática pedagógica. Percebo que é muito difícil para algumas professoras trabalhar segundo esses princípios, pois sua formação permanece centrada nos conteúdos, numa visão convencional.

Realizamos cursos, palestras e formações, a fim de promover a importância da afetividade, do brincar e do respeito à criança como um ser único e completo. Ainda que seja outro referencial teórico em relação à abordagem de *Reggio Emilia*, vejo em Mahoney e Almeida (2005, p. 12) uma hipótese explicativa para esse problema:

O grande desafio do professor, que teve uma formação na qual sua integração não foi levada em conta, é enxergar seu aluno em sua totalidade e concretude.

Minha principal intenção como gestora é levar a equipe docente a refletir sobre a importância das aprendizagens afetivas e significativas, para que os alunos possam se desenvolver de forma plena e feliz. Nesse sentido, entendo que a abordagem de *Reggio Emilia* e a perspectiva walloniana se aproximam.

7 DE ABRIL

TEXTO-BASE:

MAHONEY, Abigail Alvarenga.; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752005000100002. Acesso em: 05 abr. 2020.

UM (RE)ENCONTRO COM AS IDEIAS DE HENRI WALLON

Michael de Oliveira Lemos

“Wallon vê o homem por inteiro, em uma sociedade solidária e justa, com uma educação de qualidade para todos [...]”
(ALMEIDA, 2010, p. 20)

Após a leitura de Mahoney e Almeida (2005) sobre os conjuntos funcionais wallonianos e o Plano Langevin-Wallon³, e de Almeida (2010) sobre as relações entre a afetividade e o processo ensino-aprendizagem, as contribuições de Henri Wallon (1879-1962) para o campo da Educação chamam, ainda mais, a minha atenção.

Durante o curso de Pedagogia, tive contato com a teoria walloniana. Estudei os estágios do desenvolvimento e um pouco sobre o conjunto afetividade; contudo, percebo que concluí a graduação entendendo o desenvolvimento de modo dicotômico (razão/conhecimento x emoção/afetividade). Sobre essa dicotomização, Almeida (2010, p. 21) lembra que os conjuntos funcionais estão “imbricados um nos outros, só podem ser estudados separadamente pela necessidade de descrição”. Recordo-me de que, ao estudar incidentes críticos⁴ com a mesma pesquisadora,

3 Nota dos Organizadores: Segundo Nascimento (2010, p. 14), o Plano Langevin-Wallon foi uma proposta de “reforma do ensino francês”, apresentada à Assembleia Nacional, em 1947, elaborada por Comissão presidida, inicialmente, por Paul Langevin (1872-1946) e, após a sua morte, por Henri Wallon. O projeto foi aprovado pelo Ministério da Educação, “mas nunca foi implantado em toda sua extensão” (*op. cit.*, p. 17). Para Almeida (2012c), o estudo do Plano Langevin-Wallon possibilita uma leitura daquilo que a autora designa como “pedagogia explícita” (*op. cit.*, p. 71) das ideias wallonianas.

4 Nota dos Organizadores: Para conhecer mais sobre *incidentes críticos* e a apropriação desse conceito, no contexto brasileiro, recomendamos a leitura de Almeida (2014) e de Almeida e Silva (2020). Nesses textos, a pesquisadora relata parte do seu trabalho em torno dessa noção.

em 2019, me lembrei de alguns problemas com um determinado aluno, no meu primeiro ano como docente.

Eu via esse educando apenas como um *indivíduo*, do ângulo exclusivo da cognição, pois estava tão entusiasmado com a aprendizagem da turma que me esqueci de que ele era uma *pessoa* e de que tinha em si outros conjuntos. Naquele momento, eu não os considerava. Ao desconsiderar a *afetividade*, o *ato motor* e a *pessoa* (conjuntos funcionais wallonianos) desse aluno, acabei tendo problemas de socialização que, mais tarde, vim a entender. Na realidade, acredito que o afetei, mas a tonalidade dessa afecção não foi benéfica à relação interpessoal entre educador e educando, gerando, assim, conflitos que não consegui, na ocasião, usar a favor da aprendizagem.

Atualmente, na tentativa de sustentar minha prática na teoria walloniana, tenho priorizado a compreensão *integral* do ser humano, não dividindo os conjuntos nem dando ênfase à cognição do educando.

Dito isso, retorno ao curso de Pedagogia. Licenciado, me via intrigado com algumas questões sociais: exploração; luta de classes; educação opressora – são exemplos de angústias que eu sofria, após o término dessa graduação. Autores progressistas, que criticam o liberalismo e suas consequências, despertavam-me a curiosidade e o interesse. No segundo semestre de 2019, já no Mestrado, entretanto, tive contato com *outro* Henri Wallon. Escrevo *outro*, porque o texto de Almeida (2012b), naquela situação, me afetou de maneira especial. Ao estudar o Plano Langevin-Wallon, senti minhas raízes se comunicarem com as ideias progressistas que tanto me interessavam. Parecia que eu conhecia aquela proposta educacional. Ela se comunicava diretamente com os meus valores.

Porque penso a partir da luta de classes e reflito sobre a exploração humana, ter (re)encontrado um autor que estuda o desenvolvimento humano, numa perspectiva materialista e dialética, foi algo especial. Com Almeida (2012b), a teoria walloniana se tornou diferente para mim.

Na contramão do capitalismo selvagem, Wallon trata de dignidade igualitária a todas as ocupações. Ora, como não se apaixonar por sua teoria e não se identificar com seu pensamento?

Toda a teoria walloniana me interessa, mas sua preocupação com a dignidade humana realmente me afeta, pois minhas práticas têm partido de concepções segundo as quais todos os seres humanos e todas as profissões são dignos.

14 DE ABRIL

TEXTO-BASE:

WALLON, Henri. A afetividade. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Introdução Émile Jalley. Tradução Claudia Berliner. Revisão técnica Izabel Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1941], p. 118-126. (Coleção psicologia e pedagogia).

EMOÇÕES E O PAPEL DO MEDIADOR DE CONFLITOS

Alessandro Alves de Carvalho

A leitura dos textos *Os domínios funcionais: estágios e tipos* e *A afetividade* (WALLON, 2007 [1941]) trouxe-me algumas dificuldades e, sobretudo, alguns desafios, como ter de dividir o tempo entre os cuidados domésticos, os cuidados com a Heloísa (minha filha, de apenas oito meses) e o uso compartilhado de um único computador por toda a família, para as leituras e a escrita. Achei o texto complexo e com um vocabulário bem difícil de ser interpretado. Somente após a terceira leitura, consegui realizar uma conexão da teoria com a minha prática profissional. O texto traz, principalmente, o desenvolvimento do primeiro estágio, o Emocional, e por eu estar vivendo uma *experiência prática* com essa fase, acabei ficando preso à ideia de relacionar este momento, o de pai de um bebê, com o texto de Wallon (2007 [1941]). Porém, já na segunda leitura e depois de muitas anotações, cheguei a uma frase que me afetou e que me levou a refletir sobre minhas práticas na escola: “*compete precisamente às emoções, por sua orientação psicogenética, realizar esses vínculos que antecedem a intenção e o discernimento*” (WALLON, 2007 [1941], p. 122).

Em minhas práticas cotidianas no ambiente escolar, sou o responsável por mediar conflitos, como pequenas discussões entre os alunos; falta de disposição para a realização das atividades propostas; sumiço de pequenos objetos (lápiz, borrachas e canetas, por exemplo); uso do celular fora do contexto pedagógico. A demanda é intensa. Além desses pequenos casos, tenho de atender a outros que considero de grande complexidade,

como agressões físicas; uso de drogas; *bullying*; número excessivo de ausências sem justificativas; e atendimento aos responsáveis, entre outras demandas. Percebo que, em sua maioria, os casos sempre vêm carregados de emoção. Sobre as emoções, Wallon (2007, [1941], p. 121) postula:

As emoções consistem essencialmente em sistemas de atitudes que, para cada uma, correspondem a certo tipo de situação. Atitudes e situação correspondente se implicam mutuamente, constituindo uma maneira global de reagir e que é de tipo arcaico e frequente na criança.

Acrescento a esse trecho, o argumento de Mahoney e Almeida (2005): a emoção é a exteriorização da afetividade, podendo ser representada por raiva, ciúme, alegria ou tristeza. Entendo, então, como é necessário me aprofundar na compreensão da teoria do desenvolvimento proposta por Henri Wallon, para subsidiar a minha prática, na busca por ações alternativas.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. Deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus, minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

28 DE ABRIL

TEXTOS-BASE:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012a, p. 41-60. (Coleção o coordenador pedagógico).

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AFETIVIDADE E CUIDADO: ASPECTOS DO AGIR DE UM COORDENADOR PEDAGÓGICO

Dom Magri

“Ela (a professora) me emprestou seu lenço quando minha mãe viajou doente para a capital. Eu não usei. Preferi usar, como de costume, a manga da camisa, com medo de sujar no nariz e ela não mais gostar de mim. Todo o cuidado era pouco para não perder o seu amor”

(QUEIRÓS, 1997, p. 31).

Hoje, meu Diário começa com Bartolomeu Campos de Queirós (nosso Bartô, no ambiente de trabalho), autor de *Foram muitos, os professores* (1997), pois suas palavras reforçam, para mim, a ideia de que a escola deve ser um ambiente de cuidado. Todas as minhas boas memórias da/na escola envolvem cuidado, ou porque, como aluno, fui cuidado por um professor, ou porque, como professor, fui cuidado por algum colega ou pelo coordenador.

Sobre a questão do cuidar no contexto escolar, discuto o texto de Almeida (2012a). Não foi a primeira vez que o li. Carrego-o, em especial, como um referencial teórico para o meu trabalho, conforme mencionei, publicamente, à própria autora. Para mim, se trata de um dos textos que mais me coloca num movimento de constante reflexão como coordenador pedagógico.

Em minha trajetória como professor, vivi algumas relações interpessoais com coordenadores e gestores que, se não fosse pela minha

convicção pelo magistério, teriam me enveredado a outras áreas. Foram experiências autoritárias, burocráticas e castradoras e, por isso, quando assumi os papéis de coordenador e de diretor, nos anos seguintes, me dei conta de que eu teria de assumir, também, um compromisso pessoal em estabelecer relações afetivas saudáveis. Mas como fazer isso? O texto de Almeida (2012a) me trouxe algumas respostas, desde a primeira leitura.

Partindo das ideias de Henri Wallon (1879-1962), a autora enfatiza a importância do cuidar:

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos quanto mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (*socius*). Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de cuidar envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon (ALMEIDA, 2012a, p. 24).

Ao iniciar o ano de 2020, com um novo grupo de professores para o projeto do Ensino Médio Integrado, no Senac⁵, fiz uma escolha: dedicaríamos os três primeiros dias para nos conhecer, para nos descobrir. Nada de avisos, de planejamentos ou de planilhas de controle. Fomos tomar café, caminhar pelo bairro, visitar o SESC⁶ e participar de uma exposição. Fizemos um sarau, lemos poesia, trouxemos nossos objetos mais afetivos e contamos nossas histórias por meio deles. Descobrimos cada espaço da escola e, como grupo, nos descobrimos.

Essa decisão exigiu bancar os custos de *parar* por três dias, mas a mim não importou. O mais importante era garantir que aquele grupo começasse a construir sua identidade. Placco e Souza (2017) alertam, a esse respeito, sobre a necessidade de que o coordenador pedagógico invista na construção do coletivo. Segundo Almeida (2012, p. 43), “a escola deve ter um olhar especial para o fortalecimento destas relações”. Entendo que fiz, então, a escolha de priorizar as relações interpessoais, de assumir o cuidado com o professor, de ouvi-lo e de respeitar o local que ele ocupa na escola. Essa escolha favorece a criação de um ambiente com afecções de tonalidades

5 Sigla para Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial.

6 Sigla para Serviço Social do Comércio.

agradáveis, propício para a formação docente. Talvez, esse seja o maior desafio do coordenador dentre suas três competências: formar, articular e transformar. Nesse sentido, o cuidar não se dá somente no âmbito do professor-aluno, mas, também, na relação professor-coordenador e na escolha do tema cuidar para as formações com o aluno adulto, como a autora propõe em seu texto (ALMEIDA, 2012a). Em suas palavras:

O coordenador, tal qual o professor, tem uma tarefa que implica, e talvez dobrado, grande investimento afetivo. Cuidar do seu fazer, cuidar do conhecimento já elaborado, cuidar de seus professores requer envolvimento e desgaste emocional (p. 57).

Sobre o desgaste emocional, destaco que ainda tenho muito a aprender. Em tempos de isolamento social e de aulas remotas, alguns dos nossos encontros são dedicados somente a ouvir os professores por videoconferências. Importa-me saber como estão, assim como suas famílias, seus cansaços, suas dores, suas ansiedades, entre outros pontos. Ao final dessas conversas, os vejo mais aliviados e com o semblante mais leve. Quanto a mim, algumas lágrimas caem, ao desligar a câmera, sabendo que não poderei cuidar de todas as suas aflições, mas estou certo de que a escuta acolhedora propicia a construção coletiva do grupo, e um ambiente seguro e saudável para o educador.

Considero, apesar do momento que vivemos, o *desenvolvimento* dos professores. Para Pino (2005, p. 66), “o desenvolvimento humano passa, necessariamente pelo Outro, portanto, a história de cada uma das funções psíquicas é uma história social”. Dessa forma, busco no meu trabalho a relação e a construção com o Outro, seja o professor, seja o aluno, sejam os demais atores da escola, seja o meu Outro, que insiste em retomar os modelos vividos por mim, na época de escola.

28 DE ABRIL

TEXTOS-BASE:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar.
In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.).
O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade. 6. ed. São Paulo:
Loyola, 2012a, p. 41-60. (Coleção o coordenador pedagógico).

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança
na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO APRENDIZADO COM O OUTRO

Michael de Oliveira Lemos

“Qualquer aprendizagem significativa envolve mudança, e a mudança é uma experiência assustadora, porém se gera um resultado gratificante, o professor permite-se o risco de mudar [...]”

(ALMEIDA, 2012a, p. 58)

Com as leituras de Pino (2005) e de Almeida (2012a), lembrei-me de um educando com quem trabalhei em 2017.

Em março de 2017, comecei a lecionar em uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nela, encontrei uma equipe organizada, competente e comprometida, com quem ainda aprendo. No mesmo ano, conheci o educando Marcelo⁷, uma pessoa com deficiência intelectual, segundo o laudo médico. Trago esse caso, porque a relação da escola com Marcelo, a meu ver, ilustra o *cuidar* de que trata Almeida (2012a, p. 42): “Cuidar da outra pessoa no sentido mais significativo é estar atento ao seu bem-estar, ajudá-la a crescer e atualizar-se, e para isso o outro é essencial”. Nessa escola, o cuidar tem estado na atenção ao crescimento e ao bem-estar da pessoa.

Contextualizada a escola, passo a detalhar a história de Marcelo. Naquele momento, ele tinha 45 anos. Criado no interior de um estado do Nordeste, Marcelo foi identificado por sua família como uma criança que não atendia a comandas e que não se desenvolvia como as outras. A

7 Nome fictício.

família de Marcelo não tinha informações específicas sobre a condição daquela criança e nunca havia tido contato com uma pessoa com deficiência intelectual. Marcelo cresceu apenas dentro de casa; alimentava-se com ajuda da mãe, mas não tinha contato com o mundo externo e, assim, não construía outras aprendizagens.

Sem informações sobre o desenvolvimento de seu filho, vendo que não respondia às comandas, sua mãe o alimentava. Pino (2005) nos lembra de que o simples ato de nascer não garante a socialização dos bens construídos pela sociedade. Por isso, Marcelo não teve assegurada a sua socialização, pois dependia inteiramente de sua família, e esta não tinha formação para inserir Marcelo em outras práticas.

Subsidiada pela teoria walloniana, Almeida (2012a, p. 42) também discute a socialização desde a infância. Nas palavras da autora: “Wallon explicita que nascemos e nos tornamos mais humanos quanto mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte nós”. Ora, nosso educando convivia, basicamente, com a mãe; não saía de casa; não interagia; não andava pela rua; não via animais; não ouvia outras pessoas. A mãe de Marcelo interagiu com ele, por exemplo, durante as refeições, mas Marcelo não conhecia o mundo.

Após a morte de seus pais, a irmã de Marcelo se tornou sua responsável legal. Ela o trouxe para São Paulo, o levou a um médico – que constatou a deficiência intelectual – e o matriculou em uma escola regular. Tudo que conhecemos dele nos foi contado por ela.

Ao chegar à escola, em 2015, Marcelo foi matriculado no Módulo I, equivalente ao primeiro ciclo dos Anos Iniciais. Ele não andava entre as pessoas, mas se deitava no chão. Ao ver escadas, tinha medo. Quando viu uma televisão, saiu correndo. Marcelo não manuseava os materiais escolares.

Como o educando poderia desenvolver hábitos sociais, como caminhar entre as pessoas, subir escadas ou usar sapatos, se, conforme Pino (2005, p. 53), “as funções elementares se propagam por meio da herança genética, já as superiores propagam-se por meio das práticas sociais”? Segundo sua irmã, ele havia permanecido em casa por anos, fora do

caldo cultural da sociedade. Suas aprendizagens superiores não foram, portanto, desenvolvidas.

Sabíamos que haveria algum comprometimento, considerando a deficiência de Marcelo, mas acreditávamos que ele poderia desenvolver autonomia, a partir do contato com a cultura da escola. Um exemplo é aprender a andar entre pessoas, a subir escadas e a permanecer calçado. Marcelo poderia aprender esses hábitos, já que seu desenvolvimento motor ocorreu. Ele andava e movia os braços, mas fazer isso entre pessoas era difícil. Sobre a relação entre o biológico e o cultural no desenvolvimento humano, Pino (2005, p. 58) afirma:

Dizer que o desenvolvimento da criança é um fenômeno de natureza cultural pressupõe pelo menos, duas coisas: contar com o equipamento biogenético e neurológico da espécie, o qual, como já disse, leva as marcas da cultura e abre o acesso a ela, e conviver com os outros homens.

A partir da contribuição de Pino (2005), entendo que talvez não pudéssemos, como equipe docente, cobrar determinadas ações de Marcelo, em função de suas condições neurológicas e biológicas, mas insisto: hábitos como andar entre as pessoas e subir escadas são ações que o desenvolvimento motor de Marcelo lhe permitia; a dificuldade estava em fazer isso no meio social. *Conviver com outros homens* era o desafio dele, o que se justificava, segundo os relatos de sua irmã, já que Marcelo havia tido contato somente com sua mãe.

Com o tempo, no convívio com colegas de classe, educadores e demais funcionários da escola, Marcelo construiu hábitos sociais significativos: tinha autonomia ao entrar e ao sair da escola; subia escadas sem auxílio; apresentava comportamento leitor; identificava, durante a aula, o momento de pegar o livro, entre outros avanços. Lembro-me de um evento em que toda a turma de Marcelo subiu ao palco da escola, e, sem que percebêssemos, ele a acompanhou. Ninguém o chamou, mas ele teve a iniciativa, posicionou-se e comportou-se como os colegas, enquanto a apresentação acontecia. Esses comportamentos foram construídos ao longo de quatro anos.

Fico feliz em perceber os avanços que Marcelo apresentou ao longo de sua trajetória, e notar que os educadores de minha escola tinham, em sua prática, as ideias que encontro sintetizadas em Almeida (2012, p. 45): “Outro cuidado é refletir que o ponto de partida é diferente para cada aluno, porque suas bagagens são diferentes, esse ponto deve ser respeitado”. Quando preparávamos as aulas, lembrávamo-nos desse cuidado, considerando nossos objetivos e a bagagem de Marcelo. Acredito que isso contribuiu para seus avanços.

Marcelo concluiu o Módulo IV, equivalente ao 9º ano do Ensino Fundamental. Lembro-me da formatura, quando ele passeava pela escola, vestindo sua beca. Julgo que a sensação da equipe era de *superação*.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. O cuidado deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em suas aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação de cuidado, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus e minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

28 DE ABRIL

TEXTOS-BASE:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2012a, p. 41-60. (Coleção o coordenador pedagógico).

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

A IMPORTÂNCIA DO CUIDAR NO ENSINO MÉDIO

Lisandra Saltini

Instigada a escrever este Diário, busquei, nos meus rascunhos, construir relações entre os textos lidos até aqui, alguns conceitos fundamentais da teoria walloniana e a minha prática atual junto a escolas de Ensino Médio da rede pública.

Pensar sobre essas relações não foi um caminho simples, visto que estou, hoje, muito inserida na elaboração de projetos voltados para o Ensino Médio e nossa relação acontece, na maioria das vezes, diretamente com a equipe gestora das escolas, isto é, diretores e coordenadores pedagógicos, não com os alunos. A leitura de Almeida (2012a) me chamou a atenção pela possibilidade de ponderar a relação entre o cuidar e a adolescência, fase específica dos alunos do Ensino Médio.

A questão do cuidar, nesse período, tem algumas especificidades e é de grande relevância, a meu ver. Talvez, na Educação Infantil, a atenção dirigida a ela aconteça há mais tempo e esse é um tema visto com maior naturalidade, o que não significa que seja claro e simples a todas as pessoas. Contudo, no Ensino Médio, os olhares da escola e dos profissionais da educação, geralmente, têm maior enfoque nos conteúdos. As relações interpessoais e o que elas representam no desenvolvimento integral desses estudantes, pouco a pouco, vêm chamando a atenção de estudiosos.

Dessa forma, fiquei atenta ao destaque que o texto dá ao cuidar no Ensino Médio. Sabe-se que uma parcela significativa dos jovens brasileiros abandona a escola, em especial no Ensino Médio da rede pública.

Esse é um problema estrutural, que atinge cerca de 2,8 milhões de jovens, entre 15 e 17 anos, em todo o Brasil, segundo pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Avaliação de Iniciativas Públicas, conduzida a partir de dados anteriores a 2017. O mesmo estudo revela que 27% dos jovens brasileiros dessa faixa etária não chegavam a se matricular no início do ano letivo ou não concluíam a série em que haviam se matriculado.

Não há dúvida de que as causas desse fenômeno são diversas, multidimensionais e estruturais, mas é possível observar a dificuldade de reconhecer a importância do cuidar do outro nesse momento, o que pode ter um papel significativo nessa situação.

Almeida (2012a) destaca que o professor, ao planejar suas aulas, deve ter uma atenção especial com os objetivos propostos, garantindo que sejam valiosos, mas também exequíveis, o que significa que não devem ser algo que os estudantes não tenham condição de atingir, que impossibilite a aprendizagem e, portanto, que leve apenas a um sentimento de rebaixamento e de incapacidade. Refletir sobre as consequências dos objetivos que o professor estabelece para as suas aulas significa entender, observar, *cuidar* de quem são seus estudantes e de onde podem chegar. É preciso cuidar da proposição dos objetivos, para evitar que o incluído no sistema escolar se torne um excluído na escola.

Outro cuidado fundamental e destacado no texto é o do professor com o lugar de que parte o aluno, porque suas bagagens são diferentes, e esse ponto deve ser respeitado e considerado no processo ensino-aprendizagem. Esse aspecto também merece uma atenção diferenciada quando se pondera sobre os estudantes, particularmente do Ensino Médio, que já carregam uma grande bagagem no momento em que chegam a essa fase escolar; bagagens que trazem suas histórias pessoais e escolares, como, por exemplo, as de como seus professores, até aquela ocasião, demonstraram confiança em suas capacidades de aprender, de se desenvolver e de evoluir.

Conforme Almeida (2012a) afirma, se o professor não confia na capacidade do aluno, em suas potencialidades de desenvolvimento, dificilmente haverá um diálogo verdadeiro e a elaboração de planos

conjuntos. O estudante consegue captar o professor não apenas em sua fala, mas no seu jeito de se expressar, de se movimentar e, eu diria, de olhar para esse estudante. O professor é capaz, pois, de falar de diferentes formas o quanto acredita ou não naquele aluno. Na minha experiência com o Ensino Médio, com professores e gestores, essa descrença e falta de investimento no estudante acontecem com frequência.

O professor e a equipe gestora já dizem, logo no início do ano, saber quais são aqueles estudantes que se dedicarão e quais aqueles que *não dão para os estudos*, como escuto, regularmente, no trabalho com essas equipes. Mas como esse estudante recebe essa mensagem? Reflito sobre essa questão a partir do referencial walloniano.

Wallon (1986 [1954]) apresenta o ser humano como um ser geneticamente social, afirmando que o indivíduo se constitui como pessoa pelo cuidado do outro, passando, nesse processo, a internalizar o outro que não é um, mas muitos representantes de seu entorno cultural.

Isso me leva a outra pergunta: como esses sujeitos – estudantes do Ensino Médio – se constituem e conseguem aprender, a partir de representações de outros que os enxergam como pessoas sem possibilidades? Não há como responder a essa pergunta sem pensar o papel da escola.

A esse respeito, fico com o olhar walloniano. Para o autor (WALLON, 1986 [1954]), a educação escolar é, também, responsável por uma sociedade justa e solidária e, portanto, deve ser para todos e de qualidade, para permitir o desenvolvimento pleno de todos os alunos em suas potencialidades.

5 DE MAIO

TEXTO-BASE:

FONTES, Rejane de Souza. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200010&lng=en&nrm=iso. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200010>. Acesso em: 02 maio 2020.

A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS NUMA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL

Juliana Fonseca Costa

Em 2018, aceitei o convite para ocupar o cargo de Assistente de Direção, em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). A maior parte do meu horário de trabalho era no período vespertino, no qual estudavam as turmas dos Anos Iniciais.

Eu era responsável por acompanhar a entrada e a saída dos alunos e, por vezes, também o intervalo, quando havia falta de funcionários no pátio. Desde que iniciei meu trabalho nessa unidade escolar, percebi que a dinâmica da entrada era a mais tumultuada de todo o período e aquilo me afetou profundamente. As crianças adentravam ansiosas para correr e gastar toda a energia acumulada nas últimas horas. Correr não era o problema, mas sim, a falta de espaço. No pátio interno, que já não era grande, se reuniam catorze turmas, todas com 35 alunos; uma delas era de primeiro ano, composta por crianças com menos de seis anos, ou seja, que eram bem pequenas em comparação aos outros estudantes, e que estavam bastante desambientadas naquele início de ano – assim como eu, que estava me ambientando ao novo cargo.

Há muitas coisas na escola que sempre me incomodaram e, quando me tornei gestora, essa sensação aumentou. Eu sabia que esse incômodo não era apenas estético, mas estava diretamente ligado à relação dos alunos com o ambiente escolar. O pátio era sem atrativos: sua cor era um tipo de verde que me remetia a paredes de um hospital; havia grades

e cadeados por toda parte; o sinal imitava o de uma fábrica. Tudo me direcionava a instituições que, em vez de contribuir para a formação, castravam a individualidade e a afetividade dos que ali se encontravam. As reações das crianças eram o reflexo dessa instituição castradora. As menores, habituadas ao tratamento de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), logo estavam ambientadas à impessoalidade da Escola Municipal de Educação Fundamental (EMEF).

A maioria das crianças, por questões socioeconômicas ou familiares, vinha de suas casas sem terem comido a primeira refeição do dia, e a escola era a responsável pelo almoço de todas elas. Ali, no mesmo espaço, elas brincavam de pega-pega; batiam figurinhas, sentadas em círculos; simulavam lutas marciais; comiam; gritavam e faziam fila, da maneira como o espaço lhes permitia. Eu percebia que algumas delas iam diretamente à fila do refeitório, para pegarem o prato do almoço. Sentavam-se, para comer às mesas disponíveis ou, amontoadas nos bancos, com o prato no colo; às vezes, ficavam até mesmo em pé. Entretanto, a maior parte delas, apesar da fome, brincava à sua maneira, o máximo possível, para, depois, comer no último minuto, antes do sinal de entrada às salas de aula. Ao som do sinal, havia uma *debandada*: as crianças pareciam ser tomadas por um sentimento de ansiedade profunda; corriam para procurar por mochilas perdidas ou para continuar brincando, antes da chegada do professor ou da professora.

Invariavelmente, havia lesões que iam desde joelhos ralados a olhos roxos ou a fraturas, o que, para mim, era motivo de grande preocupação, pois, além dos riscos à integridade física a que as crianças se submetiam, percebi que, por trás de toda aquela necessidade de gastar energia e de viver a infância, havia indícios de uma escola despreparada para o acolhimento adequado de seus alunos. A escola não estava apta a propiciar-lhes um ambiente pacífico. Havia, ainda, a urgência de que aquelas crianças tivessem noções de autocuidado com o corpo, porque isso poderia prevenir muitos danos físicos e psicológicos.

Durante os intervalos, apesar de não haver tantas turmas no pátio, ocorriam agressões propositais e acidentes constantes entre as crianças. Algumas praticavam *bullying*, apesar da pouca idade. Eu sabia que aquele

comportamento tenderia a piorar se nada fosse feito. Como professora, eu tinha um olhar voltado para o *micro*; contudo, como Assistente de Direção, comecei a notar, no *macro*, as sutilezas de como a violência se estabelecia no ambiente escolar, para além da sala de aula, desde os Anos Iniciais.

Até aquele momento, eu tinha mais experiência profissional com adolescentes. Estava habituada a chamá-los para uma conversa. Tentei repetir isso com as crianças, porém, sem muito sucesso. Parecia que a *escuta pedagógica* (FONTES, 2005), apesar de ser muito importante, não era suficiente. Eu tentava conversar, mas as crianças permaneciam envergonhadas e, às vezes, chorosas. Elas não me conheciam e, para elas, eu representava aquela que *mandaria chamar seus pais*, o que, às vezes, era necessário. Por meio da conversa, tentava me aproximar de alguns alunos e corrigi-los, mas, no dia seguinte, eles apresentavam, novamente, o mesmo comportamento indesejado.

Essa situação foi evidenciando que eu agia de modo inadequado e que deveria mudar a minha estratégia, se quisesse um resultado diferente. Eu precisava estar mais atenta à “dinâmica das relações entre as crianças nos processos de acolhimento ou de exclusão” (ALMEIDA, 2012a, p. 52) e observar as inter-relações entre todos, crianças e adultos.

Atualmente, a partir do referencial walloniano (WALLON, 2007 [1941]), entendo aquele contexto de outra forma. Para o autor, o meio é o *lócus* onde a criança vive e deixa nele grandes marcas. O que acontecia no pátio, na entrada dos alunos, tinha reflexos na aprendizagem. Os professores gastavam muito tempo em sala de aula para captar a concentração e garantir um momento inicial proveitoso. Alguns deles me relataram o quanto era difícil se comunicar com os alunos até que eles se acalmassem.

Ainda segundo esse referencial teórico, compreendo que, naquele pátio, havia reunidas todos os dias, 490 crianças no chamado estágio categorial (WALLON, 2007 [1941]), que vai dos seis aos onze anos. Nessa fase, a força dos hábitos no processo de construção da personalidade é muito grande. Eu precisava, então, intervir nesses hábitos. Percebo como o conhecimento sobre os estágios de desenvolvimento são necessários

para as tomadas de decisão no interior da escola. Para Mahoney e Almeida (2005, p. 15), estudiosas da psicogenética walloniana,

na medida em que a teoria de desenvolvimento descreve características de cada estágio, está também oferecendo elementos para uma reflexão para tornar o processo ensino-aprendizagem mais produtivo.

Não havia nada que eu não tivesse visto em todas as escolas pelas quais havia passado. A diferença era que, naquele momento, eu estava afetada pela situação e me sentia mau por não fazer nada a respeito dela. Eu possuía, ainda, uma parcela de responsabilidade junto aos outros membros da equipe. Eu não tinha a pretensão de fazer nada sozinha, então, com o aval da Diretora, me propus a *escutar*, dessa vez, *o que os professores tinham a dizer*.

Sobre a escuta e seu papel em contextos educativos, Fontes (2005) ressaltava a importância daquilo que chama de *escuta pedagógica*, no trabalho do professor em ambiente hospitalar. Refletindo sobre o assunto abordado pela autora, trago o papel da escuta pelo gestor dos professores de sua escola. As crianças *expressaram*, por meio de seu comportamento, o que elas estavam sentindo, e os professores me *disseram* o que eu poderia fazer para melhorar aquela situação.

A equipe gestora de que eu fazia parte valorizava, nas palavras de Fontes (2005, p. 125), “o espaço da escuta com a possibilidade de troca de informações, dentro de um diálogo pedagógico contínuo e afetivo”. Isso facilitou a minha iniciativa. Ao serem questionados, muitos professores responderam-me que aquela situação era parte da normalidade, ou seja, estavam conformados. Outros achavam que os alunos eram incapazes de aprenderem novas condutas. Porém, a grande maioria concordava com a gravidade da situação.

Diante desse cenário, me mostrei aberta a parcerias para encontrar soluções. Recebi, inicialmente, o apoio de duas professoras. Entendi que eu tinha a obrigação de buscar, entre os profissionais da unidade escolar, pedagogos, em sua maioria, que conheciam a teoria e a prática melhor

do que eu, soluções para esse problema. Tínhamos de intervir no que, para mim, era um currículo oculto da escola.

Conversando com as professoras, pensamos em atividades coletivas e numa nova dinâmica de organização dos espaços disponíveis durante a entrada. Planejamos, também, um horário de intervalo adicional, para que as crianças tivessem mais tempo para comer e brincar. Nossa intenção não era, apenas, minimizar as agressões, mas criar condições para que novas formas de socialização surgissem, levando em conta o desenvolvimento dos alunos, em um ambiente mais saudável e pacífico. Para isso, disponibilizamos o acesso a jogos, a brinquedos e a brincadeiras.

Com o apoio das duas professoras e dos inspetores (na Prefeitura de São Paulo, esses profissionais são designados Auxiliares Técnicos de Educação), começamos a implantar no pátio o que chamamos de *cantinhos*. O pátio interno acabou se tornando uma grande área de brincadeira dirigida e de leitura. Nas mesas de refeição, colocamos toalhas e enfeites de centro, confeccionados pelos próprios alunos. Perto do guichê da cozinha, foi pintada na parede uma lousa, onde escrevíamos o cardápio do dia, com letras bem grandes, chamando a atenção das crianças para aqueles escritos e estimulando a leitura. Muitos daqueles que não comiam, no horário do almoço ou do intervalo, passaram a fazer isso, em virtude, creio, da mudança no ambiente. Nosso desejo era o de que aquelas crianças se alimentassem, com qualidade na escola, e sabíamos que isso refletiria, numa perspectiva walloniana, no *desenvolvimento integral* delas.

Para brincar, os alunos podiam ir ao pátio externo, longe das mesas de refeição e daqueles que preferiam aproveitar o tempo num lugar mais silencioso, com os brinquedos ou com os livros disponíveis, no pátio. A mudança foi bastante significativa e exitosa. A receptividade dos alunos aos brinquedos foi muito positiva. Essas ações resultaram numa queda drástica das ocorrências de acidentes e de agressões. Os professores também elogiaram a medida, alegando que os alunos estavam mais calmos e concentrados durante as aulas, participando ativamente dessa iniciativa.

Destaco que, durante essa fase de implantação, frequentemente eu ia até as salas de aula falar sobre a importância do bom convívio e da

necessidade de se manter o pátio limpo, pois esse também era um grande problema. Com o decorrer do tempo, até os problemas relativos à sujeira no pátio foram diminuindo. Percebi que as relações afetivas estavam sendo fortalecidas e, a meu ver, uma semente foi plantada naquelas crianças, que poderiam se tornar adolescentes capazes de expor seus pontos de vista, de cultivar bons relacionamentos e de acessar suas potencialidades.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. Deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus, minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

5 DE MAIO

TEXTO-BASE:

FONTES, Rejane de Souza. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200010&lng=en&nrm=iso. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200010>. Acesso em: 02 maio 2020.

O SEU OLHAR AMPLIA O MEU

Sandra Regina dos Santos

A função da arte

“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — Me ajuda a olhar!”

(GALEANO, 2002, p. 12)

Já atuando na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) há dez anos, em 2008, participei de uma atribuição, numa escola do Município de Poá. Naquele ano, eu havia participado de outras atribuições, mas sem sucesso. Finalmente, naquela escola, eu consegui a última turma disponível. O texto de Almeida (2012a) remete-me a essa memória. Para abordar a questão do cuidar, a autora faz referência a um personagem de que gosto muito, o Pequeno Príncipe, do escritor Antoine de Saint-Exupéry¹. Afinal, o que faz esse personagem? Ele *cuida* de seu planeta.

Naquela turma de EJA, como de costume, eu entrava na sala e lá estavam todos os alunos, muito bem-arrumados, cheirosos e com os olhos

¹ *O Pequeno Príncipe* é um conto infantil, escrito e ilustrado por Antoine de Saint-Exupéry. Foi originalmente lançado, na França, em 1943.

brilhantes, ávidos por conhecimento, por aprender o que ainda, por algum motivo, não haviam tido a oportunidade de aprender.

Assim como eles chegavam para a aula, eu também deveria agir, isto é, precisava ter reciprocidade, pois sentia uma enorme responsabilidade sobre eles. Esse sentimento de responsabilidade tem relação com o cuidar, que Almeida (2012a) aborda da seguinte forma: “Como seres humanos, necessitamos ser cuidados e cuidar” (ALMEIDA, 2012, p. 42). Assim, eles cuidavam de si, e eu cuidava deles.

Nos primeiros dias de aula, como diagnóstico, eu pedia a todos que escrevessem uma carta com poucas linhas para si, projetando o semestre. Nessa carta, os alunos poderiam expressar seus anseios, desejos, e o que tivessem vontade de escrever. A atividade, que durava de duas a três aulas, era planejada previamente, com o objetivo de conhecer a escrita dos alunos. Quanto à relação entre o cuidar e o planejamento didático, Almeida (2012a, p. 45) escreve que esse trabalho se inicia antes mesmo da aula:

O fazer do professor começa com o planejamento de suas aulas, e o primeiro passo é propor seus objetivos – que devem ser valiosos (porque vão colaborar para o desenvolvimento do aluno) e exequíveis (porque passíveis de serem atingidos pelos alunos).

Vejo, então, que meu cuidar precedia a ação em sala de aula, conforme o trecho de Almeida (2012a) destacado.

Ao final da aula, eu entregava um envelope aos alunos e introduzia, paulatinamente, o gênero textual *carta*. As cartas eram endereçadas ao próprio estudante e seladas, com selo fictício. No final da leitura de todas delas, eu fazia anotações pertinentes ao diagnóstico, lacrava o envelope, não tecia comentário algum e, depois, como os estudantes, aguardava ansiosa pelo final do semestre, para entregá-las aos *destinatários*.

Esse tipo de atividade se tornou uma constante. Ao ler as cartas, encontrava muitos desejos. Os anseios, em sua maioria, eram particulares,

porém, muito parecidos. Entretanto, li uma carta que me comoveu muito e que me deu vontade até de fazer algo, além da aula. Era o relato de Marcilene. Infelizmente não tenho o texto na íntegra, pois não guardei a carta, mas tentarei aqui descrever o que ele trazia:

Eu me chamo Marcilene. Tenho 24 anos. Sou catadora de lixo... Quero ter um diploma do ensino médio, para mostrar para minha família que consegui terminar a escola. Eles não acreditam em mim. Acham que eu serei catadora pela minha vida inteira, mesmo eu achando a profissão digna. Na verdade, eu tenho vontade de montar uma empresa de reciclagem, para empregar melhor e pagar melhor todos os funcionários. E, lá, na faculdade, vou fazer da minha história de vida um exemplo. Obrigada, professora, pela oportunidade de eu me expressar.

A experiência com Marcilene me mostrou como é importante tentar captar os sentimentos dos alunos, conforme Almeida (2012a) assinala. Sentimo-nos felizes, quando nossos sentimentos são captados. Aquela forma de diagnóstico para a EJA serviu como um *insight*, sem desconsiderar as dificuldades dos alunos. Era um sentimento de respeito que eu tinha por eles. Na época, não conhecia os estudos sobre *escuta atenta* e *olhar sensível*. Conhecendo-os, penso que já fazia um pouco disso, naquele contexto. Sobre a escuta atenta, destaco um trecho de Ceccim (1997, p. 31 *apud* FONTES, 2005, p. 123).

a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas. A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, [mais do que isso] busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade.

O trabalho de Fontes (2005) aborda, justamente, a questão da *escuta pedagógica* como uma atitude extremamente importante no fazer pedagógico do professor: quando fazemos essa escuta e ouvimos os

mundos dos alunos – para mim, uma tarefa complexa, pois cada pessoa é um universo a ser descoberto –, estamos lhes dando a oportunidade de externar seus sentimentos, seus anseios e suas dúvidas. Nos termos da pesquisadora, “não é uma escuta sem eco. É uma escuta da qual brota o diálogo, que é a base de toda a educação” (FONTES, 2005, p. 124).

Voltando à Marcilene, conversei com ela para ouvir um pouco mais de sua história e, novamente, me emocionei. Ao ouvir uma mulher adulta que não teve a oportunidade, na infância, de concluir a Educação Básica, e que, naquele momento, o fazia, foi ouvir o eco da esperança. Na minha experiência com a EJA, muitos desses estudantes apresentavam a necessidade de serem ouvidos, de receberem atenção. Isso lhes fazia toda a diferença. Neste sentido, o meu *insight* serviu-me de alerta para continuar fazendo a diferença.

A escuta que fiz de Marcilene e de outros alunos da EJA foi, ainda, uma escuta afetiva. Para tratar disso, trago um trecho de Fontes (2005, p. 135).

Constatei que, enquanto professores, precisamos estar atentos para como significamos as ações e atitudes do outro que afetam não só as emoções e visões de mundo, mas também a constituição de si.

Fontes (2005) escreve sobre uma escuta aberta a emoções, com base no referencial teórico walloniano. Entendo esse referencial a partir de Almeida (2010, p. 25), intérprete do psicólogo francês, que escreve:

A teoria psicogenética de Wallon, nesse sentido, é uma teoria otimista: enquanto o indivíduo mantiver sua capacidade de ajustes a um meio saudável, estará aberto a mudanças, em todas as etapas. A passagem do tempo impõe limites, mas também possibilidades, algumas nunca imaginadas.

Com otimismo e fazendo uma escuta atenta, me dediquei a acompanhar Marcilene, enquanto eu estive naquela escola. Saí de lá no ano de 2014. Em 2013, depois de muito lutar, Marcilene conseguiu entrar no

curso de administração, com bolsa integral – foi a maior vitória de sua vida. Hoje, ela já é formada e trabalha na gerência de um mercado em seu bairro. Mas não desistiu de seu sonho. Continua firme em seu propósito: abrir uma cooperativa, para empregar e pagar melhor seus funcionários.

Também continuo firme com o meu propósito: ampliar o olhar de meus alunos, para ver *a imensidão do mar*, a mesma imensidão que Diego pediu para seu pai, Santiago, que lhe ajudasse a ver.

5 DE MAIO

TEXTO-BASE:

FONTES, Rejane de Souza. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200010&lng=en&nrm=iso. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200010>. Acesso em: 02 maio 2020.

ESCOLA E HOSPITAL, ESPAÇOS PARA A ESCUTA ATIVA

Shirlei Nadaluti Monteiro

“levou um tempo para que eu percebesse que quem presta muita atenção no que é dito não consegue escutar o essencial. O essencial se encontra fora das palavras.”

(ALVES, 2015, p. 106)

O artigo *A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital*, de Fontes (2005), procura compreender a influência da educação no desenvolvimento cognitivo, emocional e físico de crianças hospitalizadas em enfermarias pediátricas. Para isso, a autora sustenta-se no referencial teórico walloniano. Ela investiga, especificamente, questões ligadas ao conhecimento construído durante o período de hospitalização, e à apropriação de sentidos por crianças sobre suas vivências de aprendizagem nesse ambiente. Essas questões abordam, ainda, a atuação do professor e novos caminhos para a educação, em linhas gerais, a partir do acompanhamento pedagógico em âmbito hospitalar. Fontes (2005) faz uma importante discussão sobre a história, no Brasil, do atendimento educacional às crianças hospitalizadas, bem como sobre as interfaces entre a atuação do professor e esse espaço tão específico. Essa parte da pesquisa revela que essa modalidade de educação tem sido ora atrelada aos moldes da escola regular, ora atrelada a uma prática pedagógica com as características próprias do contexto, respeitando os tempos e os espaços. A respeito dessas diferenças, a autora afirma:

que o ofício do professor no hospital apresenta diversas interfaces (políticas, pedagógica, psicológica, social, ideológica), mas nenhuma delas é tão constante quanto a da disponibilidade de estar com o outro e para o outro (FONTES, 2005, p. 123).

Porque está hospitalizada, o percurso de aprendizagem da criança é facilitado quando ela divide sua dor, dialogando e tendo alguém para ouvi-la.

Posto isso, pergunto: *E, na escola, o papel do professor seria diferente daquele expresso por Fontes (2005), no contexto do atendimento hospitalar?* Narro um fato que me ocorreu há alguns anos, quando lecionava em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. João, um menino muito apático, franzino e tímido, chegou à classe com os olhos tristes, quase chorando. Imediatamente, lhe perguntei o que havia acontecido, e ele respondeu, prontamente, que queria sua mãe.

Percebi que algo estava errado, mas, naquele momento, ele nada falou. Então, me abaixei e o abracei. Foi o suficiente para que ele chorasse. Apenas o segurei em meus braços e esperei. Seu silêncio naquele momento disse muitas coisas. A primeira, era que queria minha atenção, meu cuidado. A segunda, era que havia algo errado. A terceira, era que ele não sabia ou não conseguia falar o que estava sentindo.

Ele se acalmou. Para iniciar a aula, pedi aos alunos que desenhassem o que mais gostariam de fazer naquele instante, se não estivessem na escola. Enquanto as crianças registravam parquinhos com brinquedos, campos de futebol ou casinhas com bonecas, João desenhou o interior de uma casa, com uma mesa e com cinco pessoas em torno dela. Ao aproximar-me, lhe pedi que me dissesse quem eram as pessoas em volta da mesa. Assim, me respondeu: *eu; meu irmão, Júlio; minha irmãzinha, Sara; minha mãe e meu pai*. Perguntei por que ele queria estar àquela mesa, pensando que poderia estar com fome ou que poderia não ter tomado o café da manhã. Nesse momento, João disse que o pai havia brigado com a mãe e ido embora. A mãe estava triste quando o levou à escola. Ele queria estar com ela, em casa, porque o pai poderia retornar.

Ceccim (1997), citado por Fontes (2005), explica a *escuta pedagógica* como agenciadora de conexões, necessidades intelectuais, emoções e pensamentos. Em suas palavras:

a escuta se refere à apreensão/compreensão de expectativas e sentidos, ouvindo através das palavras as lacunas do que é dito e os silêncios, ouvindo expressões e gestos, condutas e posturas (CECCIM, 1997, p. 31 *apud* FONTES, 2005, p. 123).

Fontes (2005) acrescenta às ideias de Ceccim (1997) o argumento de que não há escuta sem eco. É da escuta que brota o diálogo, base de toda a educação. Portanto, não é somente a educação que ocorre nos hospitais que precisa estar pautada na escuta. A escola precisa ser um lugar privilegiado para que o diálogo, os silêncios (deliberados e não impostos), os gestos e os olhares dos educandos também sejam compreendidos pelos professores.

Almeida (2012a) afirma que, na perspectiva walloniana, somos geneticamente sociais e, por isso, nos constituímos pessoas pelo cuidar do outro. Nascermos e nos tornamos cada vez mais humanos, à medida que nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. E como isso ocorre? Nas palavras de Almeida (2012a, p. 42, grifos meus), “a partir do *acolhimento*, do *cuidado* desse outro. A relação do cuidar envolve necessariamente, a relação eu-outro”.

Na escola, a relação eu-outro (professor-aluno, por exemplo) ocorre, cotidianamente. Cabe ao professor desenvolver o cuidar atento, por meio de habilidades como observar, olhar e ouvir. Sobre isso, pautada em Wallon (2007 [1941]), Almeida (2012a) ressalta a importância de se observar a postura dos alunos, tentando apreender os sentidos de seus movimentos, de suas palavras e de seus sons, porque revelam muito do que as crianças estão sentindo e vivendo.

Fontes (2005), na seção metodológica, descreve as ações para a coleta dos dados, levando em conta a observação participativa nas atividades pedagógicas semanais, além de gravações das conversas com as crianças, sujeitos de sua pesquisa. Nessa etapa, afirma ter considerado

a “língua verbal e não-verbal (gestos, olhares, desenhos) [...], uma vez que constituíam sinais exteriores que acompanham as atividades das crianças” (FONTES, 2005, p. 130). A estratégia metodológica da pesquisadora vai ao encontro da leitura que Almeida (2012a) faz sobre os usos da teoria de desenvolvimento walloniana, no campo da educação.

Segundo Wallon (2007 [1941]), o desenho, que é uma forma de expressão, é revelador de pensamentos, porque também é uma forma de linguagem. Pelo desenho, a criança demonstra o conhecimento conceitual que tem da realidade e quais os aspectos mais significativos de sua experiência. Juntamente com o brincar, o registro pictórico é a forma de expressão privilegiada pela criança.

Tal afirmação pode ser constatada no episódio com João: ao ouvir seu silêncio e ao observar seu olhar, pude acolhê-lo num abraço. Contudo, apenas após o desenho, pude compreender o que estava lhe afetando e trazendo à tona os sentimentos de tristeza e preocupação. Assim é o fazer do professor: um eterno diálogo amoroso, no qual sempre aprendem, juntos, o aluno e, principalmente, o professor.

Com o episódio relatado, em consonância com a perspectiva walloniana, entendi que o aluno é um ser concreto e que deve ser compreendido na sua totalidade; entendi, também, que inteligência, emoção e movimento estão sempre imbricados, na relação com o meio vivido.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. Deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus, minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

19 DE MAIO

TEXTO-BASE:

ZARAZAGA, José M. Esteve. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. **Teoría Educacional**, Salamanca: Universidad de Salamanca, n. 18, p. 85-107, abr. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Wlr0i1>. Acesso em: 9 maio 2020. ISSN: 1130-3743¹.

1 Esse artigo foi compartilhado entre os alunos/autores de duas formas: o original, em espanhol; e uma tradução, não publicada, feita por Elaine Mathias de Castro, a pedido da professora Laurinda Ramalho de Almeida. Para este livro, os organizadores decidiram citar a versão em português brasileiro no corpo do texto, e a versão original, nas notas de rodapé. Esse procedimento é adotado em todos os Diários cujo texto-base é o mesmo. A paginação segue a publicação original.

O CUIDAR DO PROFESSOR COMEÇA PELO PLANEJAMENTO

Bruna Ribeiro Ramos Pereira

“Sabemos também que mais importante do que formar, é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda formação é autoformação. Por isso, a prática pedagógica inclui o indivíduo, com suas singularidades e afetos.”
(NÓVOA, 2001, on-line)

Quando li o texto de Zarazaga (2006), refleti sobre a importância do professor na sala de aula. O professor é, a meu ver, um formador, antes mesmo de entrar na sala de aula. É um formador desde a preparação de suas aulas, ao pensar o aluno como um ser singular, ao administrar conflitos e ao lidar com tantas outras situações do cotidiano escolar.

O texto apresenta três impressões de um aluno (o próprio autor) diante da presença de um professor, no primeiro dia de aula. Zarazaga (2006) descreve a agressividade de D. Joaquim, o rigor de D. Federico e, por fim, a vontade de aprender provocada por Frei Antonio. Identifiquei-me bastante com Frei Antonio que, por meio da literatura e de suas narrativas, conseguiu conquistar a confiança e o interesse de seus alunos, para, a partir daí, iniciar sua proposta didática, isto é, ensinar o alfabeto grego. Frei Antonio conseguiu, assim, estabelecer um vínculo com seus alunos, tentando chamar sua atenção e promover seu interesse.

Imediatamente, lembrei-me de um trecho de Almeida (2012a, p. 45), que discute a relação entre o cuidar e o planejamento da aula:

O fazer do professor começa com o planejamento de suas aulas, e o primeiro passo é propor seus objetivos – que devem ser valiosos (porque vão colaborar com o desenvolvimento do aluno) e exequíveis (porque passíveis de serem atingidos pelos alunos).

Assim, entendo que já existia *cuidado*, no sentido de zelo, por parte de Frei Antonio (ZARAZAGA, 2006), antes mesmo de ele entrar na sala de aula. Esse argumento me remete à minha trajetória, enquanto educadora. Nesse percurso, tive o privilégio de receber um aluno muito interessante, de origem chinesa: Tommy.

Tommy demonstrava ser um menino muito tímido e inteligente. No início, foi ridicularizado por seus colegas, pois tinha um comportamento *diferente*: segundo os alunos, vestia roupas *esquisitas*, não falava português e urinava em uma garrafinha PET. Tommy passava seus dias em silêncio, sem brincar e sem interagir. Após reuniões com o pai e com todos os colegas de sala, consegui alguns avanços. Tommy parou, por exemplo, de urinar na garrafinha PET.

Durante a roda de conversa com as crianças, expliquei-lhes porque Tommy era tão *diferente*; ele vinha, afinal, de *outro país*, com *costumes diferentes*. As crianças ficaram interessadas em sua história. Então, decidimos iniciar um novo projeto intitulado *Diversidade Cultural*. Nesse projeto, todos participariam trocando experiências, com a participação das famílias. Durante e após o projeto, foi impressionante ver a mudança na sala e o sorriso de Tommy, que agora fazia parte do grupo. Essa iniciativa me leva de volta ao texto de Zarazaga (2006). Segundo o autor, um professor é

um comunicador, é um intermediário entre a ciência e os alunos, que precisa dominar as técnicas básicas da comunicação. Além disso, na maior parte dos casos, as situações de ensino se desenvolvem em um âmbito grupal, exigindo dos professores um domínio das técnicas de comunicação grupal. Portanto, esse

processo de aprendizagem inicial, que agora se dá por tentativa e erro, implica em entender que uma aula funciona com um sistema de comunicação e interação² (p. 103).

No contexto do projeto sobre *Diversidade Cultural*, enquanto educadora e comunicadora, conscientizei as crianças sobre a importância de socializarem com um novo amigo e busquei propostas que os instigassem a pensar em formas de ajudá-lo. A comunicação foi essencial para o exercício da aprendizagem, como assinala Zarazaga (2006).

Por fim, foi muito importante para Tommy ser acolhido pelo grupo. As crianças encontraram várias formas de trazê-lo para o coletivo. Uma delas foi puxar os olhinhos, convidando o amigo para brincar, fingindo ser orientais, como o menino chinês.

2 “un comunicador, es un intermediario entre la ciencia y los alumnos, que necesita dominar las técnicas básicas de la comunicación. Además, en la mayor parte de los casos, las situaciones de enseñanza se desarrollan en un ámbito grupal, exigiendo de los profesores un dominio de las técnicas de comunicación grupal. Por tanto, ese proceso de aprendizaje inicial, que ahora se hace por ensayo y error, implica entender que una clase funciona como un sistema de comunicación e interacción”.

19 DE MAIO

TEXTO-BASE:

ZARAZAGA, José M. Esteve. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. **Teoría Educativa**, Salamanca: Universidad de Salamanca, n. 18, p. 85-107, abr. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Wlr0i1>. Acesso em: 9 maio 2020. ISSN: 1130-3743.

UM PRINCIPIANTE BEM INTENCIONADO

Dom Magri

“Mire veja: o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.”
(ROSA, 2001 [1956], p. 48)

Ao ler o texto de Zarazaga (2006) e sua narrativa sobre as experiências com seus professores, fui transportado a duas épocas diferentes. A primeira delas me causou inquietação em minhas memórias. A segunda, provocou-me o melhor dos sentimentos: a autoavaliação profissional.

Começo pela narrativa do primeiro professor descrito pelo autor (ZARAZAGA, 2006), **D. Joaquim. Certamente, foi discípulo ou mentor** do professor Aristarco, meu professor de Estudos Sociais, no antigo ginásio. A esse respeito, cabe esclarecer que omito o nome do desprestigiado docente, para não lhe dar créditos, nem mesmo num triste relato. Prefiro, assim, nomeá-lo como Aristarco, o tão famigerado, autoritário, insensível e vaidoso diretor de *O Ateneu* (2004 [1888]), romance escrito por Raul Pompéia.

O professor Aristarco era rude com os alunos; buscava, por meio do autoritarismo, impor os conteúdos de sua disciplina. Como no caso de D. Joaquim (ZARAZAGA, 2006), Aristarco aproveitava-se

do domínio que sua posição lhe conferia [...] e divertia-se ao observar nossas caras de medo quando fechava a porta da sala e se convertia no dono e senhor de nossas vidas [...] (ZARAZAGA, 2006, p. 88)¹.

Certa feita, um colega que vivia me importunando e bradando que meu comportamento era de um *gayzinho* resolveu que não bastariam as brincadeiras de sempre, me chamando de Wildgay (uma referência ao meu nome de nascimento – Wildney). Ele precisava mais do que isso. Deu início, então, a uma série de tapas na minha cabeça, enquanto Aristarco, virado para a lousa, *passava o ponto*, para copiarmos. Diferente de todos os outros dias, durante os quais me mantive quieto e assustado, naquele momento, resolvi reagir, empurrando o colega de classe. O revide dele foi um soco no meu nariz. *Alvoroço! Gritaria! Repressão!*

Professor Aristarco perguntou o que havia acontecido, e quando lhe contei do *bullying* que vinha sofrendo do colega de classe, para meu espanto, ele gritou para todos: – *Então, deixe esse jeitinho em casa, porque, aqui, na escola, caso não se comporte feito homem, vai apanhar muito mais*. Aristarco havia dado o sinal positivo para mais três anos de *bullying*. Acho que me lembrei desse fato, pois, hoje, é o Dia da Luta contra a Homofobia, e vejo que ainda há muito o que se fazer sobre o tema, inclusive dentro das salas de aula.

Na primeira possibilidade de sair daquele colégio, o fiz. Fui estudar no Centro de Formação para o Magistério (CEFAM, doravante) e, ali, ainda com quinze anos, conheci Frei Antonio, ou melhor, conheci muitas e muitos *Freis* Antonio – professores que transmitiam sua alegria no fazer diário da sala de aula.

Naquela escola, não havia lugar para Aristarcos, para D. Joaquins (ZARAZAGA, 2006) ou para o meu velho professor de Estudos Sociais. Esse sentimento de liberdade é sintetizado por Zarazaga (2006). Para ele, os alunos de Frei Antonio não ousavam “respirar mais forte que o

1 “*gozando del dominio que su posición le confería [...] se gozaba al observar nuestra cara de miedo cuando cerraba la puerta de la clase, y se convertía en el dueño y señor de nuestras vidas [...]*”.

devido”² (p. 94), não em função do autoritarismo, mas, sim, em função do significado que os conhecimentos passaram a representar para suas futuras vidas profissionais. No CEFAM, comecei a me sentir assim – como um aluno de Frei Antonio.

Foram anos incríveis, durante os quais estive afetivamente ligado às aprendizagens propostas pelos professores. Em 1992, finalmente era um professor iniciante. Assumi as aulas de uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. Ao chegar à sala, deparei-me com todas as angústias de um iniciante. Recordava-me de todos os ensinamentos do magistério. Entretanto, ao encarar a sala de aula e aquelas 36 crianças, descobri que precisava aprender muito mais.

Sobre o início da trajetória docente, identifico-me, novamente, com Zarazaga (2006, p. 95), que descreve as seguintes ações ligadas à formação de sua identidade profissional:

contar meus próprios inícios na docência; falar de meus medos e do meu processo de busca de minha própria identidade profissional, de meu próprio processo de melhoria e de amadurecimento profissional; falar de como entendo hoje minha profissão, como preparo minhas aulas, o que me importa, que valor dou a meu trabalho e como evolui ao longo do tempo³.

No trecho acima, o autor espanhol aponta, brilhantemente, um dos maiores problemas que um professor iniciante enfrentará no início de sua carreira: o fato de não ter claro qual é o seu papel profissional, a sua identidade, e como exercerá sua profissão, a cada dia, quando entrar numa sala de aula.

Eu não tinha a dimensão dessas reflexões, durante os anos do CEFAM, e enfrentei, como um bom professor iniciante, os medos dos primeiros anos. Dia a dia, fui descobrindo minha função social na escola,

2 “respirar más fuerte de lo debido”.

3 “contar mis propios inicios en la docencia, a hablar de mis miedos y del proceso de búsqueda de mi propia identidad profesional; de mi propio proceso de mejora y de maduración profesional, a hablar de cómo entiendo hoy mi profesión, cómo preparo mis clases, qué me importa, qué valor doy a mi trabajo y cómo he evolucionado a lo largo del tiempo”.

meu papel transformador e minha identidade. Hoje, entendo que construí minhas *identidades*; e foram muitas, ao longo desses 31 anos. Concordo com Zarazaga (2006) que não é bom limitarmos nossa trajetória profissional a uma *única* identidade.

Os diferentes contextos, escolas, grupos e meios que vivenciei construíram minhas identidades profissionais. Sobre esse processo, o de deixar de ser professor iniciante, Zarazaga (2006, p. 101) escreve:

Por estes caminhos, ao chegar ao trabalho prático da docência, o professor iniciante acredita que tem claro o modelo de professor ideal, mas não sabe como torná-lo realidade. Tem clareza do que deveria fazer em sala de aula, mas não sabe como fazê-lo. O choque com a realidade dura dois ou três anos (VONK, 1983; VEENMAN, 1984; VERA, 1988); neles, o professor iniciante tem que solucionar os problemas práticos que ocorrem ao entrar em uma sala de aula, fechar a porta e permanecer sozinho com um grupo de alunos⁴.

O percurso descrito pelo autor não é nada muito diferente da minha trajetória profissional e da de muitos colegas. Os anos iniciais foram uma continuidade do aprendizado necessário, para que, hoje, eu pudesse escrever este Diário como um processo de autoavaliação da minha escolha profissional. Sempre *afinando e desafiando*.

E, nesse caminho, sigo buscando expurgar os D. Joaquins e os Aristarcos, que, talvez, vivam em mim ou nas equipes que coordeno. Garantindo a diversidade, o respeito e as condições de um local seguro, para que, em minha realidade, nenhum jovem apanhe por ser quem é. Isso não faz de mim um *bom professor* ou o *melhor professor/coordenador*, mas coloca-me no local de educador consciente do meu papel como agente transformador.

4 “Por estos caminos, al llegar al trabajo práctico en la enseñanza, el profesor novato se encuentra con que tiene claro el modelo de profesor ideal, pero no sabe cómo hacerlo realidad. Tiene claro lo que debería hacer en clase, pero no sabe cómo hacerlo. El choque con la realidad dura dos o tres años (Vonk, 1983; Veenman, 1984; Vera, 1988); en ellos el profesor novato tiene que solucionar los problemas prácticos que implica entrar en una clase, cerrar la puerta y quedarse a solas con un grupo de alumnos”.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. O cuidado deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em suas aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação de cuidado, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus e minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

19 DE MAIO

TEXTO-BASE:

ZARAZAGA, José M. Esteve. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. **Teoría Educativa**, Salamanca: Universidad de Salamanca, n. 18, p. 85-107, abr. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Wlr0i1>. Acesso em: 9 maio 2020. ISSN: 1130-3743.

TRAVESSIAS DE UMA ARTE-EDUCADORA E GESTORA ESCOLAR

Jinlova de Oliveira Pantaleão

*“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal,
que se funda a educação como processo permanente.”*
(FREIRE, 1996, p. 58)

Eu sempre gostei de desenhar. Não tenho um dom nato para desenho, mas gosto muito. Desde a infância, pegava lápis e papel e fazia desenhos, principalmente os de observação. Observava objetos e paisagens e desenhava-os. Sempre estudei em escola pública e, no antigo 1º grau, hoje Ensino Fundamental, tive uma professora de Arte muito rigorosa com a indisciplina e exigente nas atividades. Chamava-se Dona Ituco. A maioria dos colegas não gostava dela, mas eu me encantava com a forma com que ela ministrava as aulas, geralmente, fazendo um exercício de sensibilização antes do início das lições.

Zarazaga (2006) argumenta, citando Ginott (1993)⁵, que o professor possui o poder imenso de fazer a vida de uma criança infeliz ou alegre. A professora Ituco me fazia me sentir muito alegre. Tive aulas com essa professora durante quatro anos e, por elas, eu *viajava*, guiada pela minha imaginação. Considerava-me a melhor aluna de Arte, não por uma

5 Nota dos Organizadores: Não tivemos acesso à obra citada por Zarazaga (2006). Assim, transcrevemos, aqui, a referência dela, segundo o autor espanhol: GINOTT, Haim. *Teacher and Child*. New York, Collier Books, 1993. Ressalvamos que, no corpo do texto e na lista de referências, Zarazaga (2006) usa a grafia *Ginnot*, com dois n's. No entanto, durante a fase de edição do livro, percebemos que se trata de um erro ortográfico ou de uma escolha editorial. A escrita correta do sobrenome do autor é: Ginott.

questão de dom, mas pela dedicação e pelo interesse. Isso me incentivou a buscar, mais tarde, conforme discutirei, uma formação voltada às artes.

Para discutir a relação entre a mediação da professora ou do professor e os objetos de ensino, destaco o argumento de Zarazaga (2006) sobre o papel do docente. Segundo esse autor, *os docentes são o elemento central para a criação do clima da sala de aula*. A professora Ituco conseguia criar um clima em que eu me sentia bem.

Ao iniciar o 2º grau (Ensino Médio, hoje), percebi que queria ensinar, queria ser professora. Os colegas sempre me pediam ajuda e explicações sobre as aulas e, para mim, sempre foi muito prazeroso ajudá-los. Então tive a certeza de que queria ser arte-educadora. A influência da professora Ituco continuava presente na minha formação. Em 1982, concluí o 2º grau, prestei vestibular na Universidade Presbiteriana Mackenzie e fiz o curso de Licenciatura em Artes Plásticas, atualmente Artes Visuais.

Na graduação, os professores, geralmente, recorriam às emoções e aos sentimentos, em relação com os aspectos cognitivos. Trabalhavam, então, com a vivência consciente das emoções que implica, sempre, um elemento subjetivo, isto é, a interpretação do sujeito sobre a situação que o emociona. Esse percurso, que articula razão e emoção, encontra respaldo em Zarazaga (2006). Para o autor, essa articulação está na base da construção de um clima emocional positivo, em sala de aula (cf. ZARAZAGA, 2020, p. 95).

Durante o curso, tive certeza de que estava no lugar certo; aquele era meu mundo, meu universo. No primeiro ano de graduação, participei do *Projeto Rondon*⁶. Na ocasião, a Universidade mantinha um *campus* no interior da Bahia, no município de Irecê. O estágio foi durante o mês de janeiro, em uma escola local, que atendia a crianças de sete a onze anos.

6 Nota dos Organizadores: O Projeto Rondon é uma ação interministerial do Governo Federal, em colaboração com Estados e Municípios. Com o apoio de diversas universidades, desenvolve ações que tragam bem-estar social a comunidades brasileiras. Aparentemente, até 2013, A Universidade Presbiteriana Mackenzie esteve envolvida nessa iniciativa. Em sua página na rede social *Facebook*, ainda ativa, em 2020, há a seguinte descrição: “É um projeto de integração social que envolve a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades carentes e ampliem o bem-estar da população” (PROJETO RONDON MACKENZIE, 2013).

Nesse projeto, intitulado *Escola nas férias*, desenvolvemos atividades de recreação educativa, em conjunto com estagiários do curso de Educação Física. Foi uma grande oportunidade, para entrelaçar os conhecimentos teóricos com a prática. Sinto que, naquela atividade, começou a construção da minha identidade docente.

Em 1985, concluí o curso de Licenciatura em Artes Plásticas. Em seguida, prestei concurso para professora da rede estadual de São Paulo. Fui aprovada e iniciei a carreira docente como professora de Educação Artística. Com a efetivação, já pensei na possibilidade de fazer carreira no magistério, cursando, após, complementação pedagógica com habilitação em Administração e Supervisão Escolar.

Nesse momento, ministrava aulas de Educação Artística, em uma escola estadual e em uma escola privada, para alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Seis anos depois, ingressei como professora de Arte na rede municipal de São Paulo, deixando a escola particular, e acumulando dois cargos como professora na esfera pública. Sete anos depois, ingressei como diretora em uma escola da rede estadual de São Paulo, passando, então, a acumular cargo de gestora e de professora de Arte (este, em uma escola municipal de São Paulo). Até hoje, tenho trabalhado nesse contexto. Refletir sobre essa trajetória me ajuda a ponderar sobre a minha identidade como professora. Essa reflexão, segundo Zarazaga (2006), é necessária para que o professor avalie o clima da sala de aula que ele costuma criar. Escreve, ainda, o autor:

Há muito tempo digo que a docência é uma profissão ambivalente. Nela, pode-se aborrecer soberanamente e viver cada aula com profunda ansiedade, mas também pode-se estar confortável e tocar o céu a cada dia com as mãos e viver com paixão a descoberta que fazem, em cada aula, seus alunos (ZARAZAGA, 2006, p. 98).

A meu ver, Zarazaga (2006) está certo quanto à ambivalência do magistério, pois, mesmo depois de tantos anos, ser professora é ainda um misto de ansiedade e de muita alegria. Como professora de Arte, sempre

procurei ter um olhar atento às atitudes dos alunos, tentando entender seus comportamentos, para, a partir daí, criar estratégias que proporcionassem a participação de todos. Entendo o componente curricular Arte como uma forma de expressão e considero fundamental o estreitamento dos laços entre professora e alunos.

Ilustro essas estratégias a que me refiro com uma situação específica. Ela ocorreu em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com um aluno de 7º ano do Ensino Fundamental. Foi muito marcante para mim. Esse aluno não demonstrava nenhum interesse pelas aulas; estava, sempre, quieto, em sua carteira. Não levava nem mesmo o material à classe. Aquela apatia me incomodava muito, pois eu queria que todos os alunos participassem das aulas.

Comecei a me aproximar desse aluno e a conversar com ele. Queria entender seu cotidiano e seus interesses. Foi numa dessas conversas que descobri que ele gostava de motos de corrida. Essa informação foi o *gancho* de que eu precisava, para me aproximar dele, e ele, de mim. Comprei um caderno de desenho, com uma capa dura, que estampava várias motos de corrida com a intenção de presentear-lo. Na aula seguinte, cheguei perto dele e disse que tinha lhe trazido um presente.

Quando ele abriu o pacote e viu a capa do caderno, seus olhos brilharam, e um sorriso estampou-se em seu rosto, como eu nunca havia presenciado. Senti a sensação de alegria em seu semblante, e seu coração batia mais forte. Seu rostinho ficou radiante e ruborescido. Desse dia em diante, em todas as aulas de Arte, ele estava com o caderno sobre a carteira e fazia as atividades, tanto as de Arte como as de outros componentes curriculares. Era o único caderno que possuía.

A estratégia que utilizei pareceu afetar, de maneira positiva, a relação desse aluno comigo e com os objetos de conhecimento. Isso mostra a importância do campo afetividade no processo ensino-aprendizagem como um todo e, em particular, na criação/gestão do clima afetivo na sala de aula. Para definir afetividade, baseio-me no referencial walloniano. Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 19), estudiosas da psicogênese de Henri Wallon (1879-1962), a afetividade é “a capacidade, a disposição

do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno, por sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis”.

Em sala de aula, procuro desenvolver os conteúdos, ao mesmo tempo em que tento afetar, positivamente, meus alunos, pois entendo que o professor deve enxergá-los em sua totalidade e concretude, não perdendo de vista a relação do indivíduo com o meio em que está inserido. Esses são, aliás, princípios postulados pelo próprio Wallon (2007 [1941]). Acredito que fiz isso, no caso narrado, quando dei atenção particularizada ao aluno.

Por fim, ainda sobre a questão do clima afetivo e da relação entre afetividade e aprendizagem, destaco a noção de *cuidar*, nos termos de Almeida (2012a). Pautada no referencial walloniano, a autora afirma que o professor, preocupado com a afetividade, deve observar a postura dos alunos, escutar atentamente as suas dúvidas, atentar-se à sua expressão corporal, a seu olhar e a seu sorriso. Deve acolher o outro, numa relação de reciprocidade. Foi o que eu fiz com meu aluno do 7º ano. É o que tenho feito como gestora. É preciso ouvir e ser ouvido. É preciso acolher e ser acolhido. A qualidade das relações interpessoais interfere nos processos educacionais.

19 DE MAIO

TEXTO-BASE:

ZARAZAGA, José M. Esteve. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. **Teoría Educativa**, Salamanca: Universidad de Salamanca, n. 18, p. 85-107, abr. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/2Wlr0i1>. Acesso em: 9 maio. 2020. ISSN: 1130-3743.

O PROFESSOR DÁ O TOM

Sandra Regina dos Santos

Lembro-me de uma ocasião na infância, quando brincava de bicicleta com uma colega da mesma idade. Eu a empurrava pela garupa, pois ela ainda estava em um momento de aprendizagem anterior ao meu. Cansada de ficar na mesma posição, arqueada, segurando a garupa para que ela não caísse, como num ímpeto, esbravejei: *Anda logo!* Assustada com a minha fala, a colega arguiu: *Calma! Você não disse que quer ser professora?*

Nesse momento, enxerguei, nitidamente, a imagem da professora Vera Lúcia, que, com uma calma peculiar, me admoestava pela disgrafia. Quanta paciência ela tinha, não só comigo, mas com toda a turma. Apesar de, muitas vezes, choramingar, por não conseguir desenhar a letra a contento da professora, eu podia perceber a amorosidade que ela dirigia aos alunos. Foi ela quem me ensinou, já na segunda série, a ler e a escrever. A postura da professora Vera Lúcia me remete ao texto de Zarazaga (2006), para quem os professores são o elemento central na construção do clima da sala de aula. A professora Vera Lúcia sabia como proporcionar um clima favorável à aprendizagem.

Na minha experiência como docente, a afirmação de Zarazaga (2006) pode ser comprovada, cotidianamente. É o professor que dá o tom do processo ensino-aprendizagem. Ele tem o poder de dar o tom, a cor e o sabor. Suas ações podem afetar sobremaneira a turma. É comum encontramos, nas escolas, salas de aula com diversos

tons e sons. Basta caminhar pelos corredores, para comprovarmos isso: de um lado, uma sala aturdida em que não se ouve a voz do professor; de outro lado, salas de aula em que não se ouve sequer o zunido de uma mosca. Eu sempre quis saber a receita. Segundo Zarazaga (2003, p. 88):

A mesma matéria em mãos de dois professores podem ser mundos muito distantes. Para sobreviver nestas instituições, é necessário ter a inexperiência, o reconhecimento infantil da inferioridade e essa fé cega e injustificada que as crianças têm na sabedoria dos adultos⁷.

Reporto-me à minha trajetória como docente, rememorando os artifícios que eu utilizava para conseguir afetar positivamente os alunos, que, ao adentrar à sala de aula, me fitavam ansiosos. Como eles me viam? Quais eram suas impressões? Obviamente, o tempo nos revela as nuances que nos atribuem e que constituem a nossa identidade docente.

Ao descrever o papel das emoções na sala de aula, Zarazaga (2006) apresenta três professores que perpassaram sua vida de estudante. O autor descreve-os em detalhes e relata as técnicas docentes (acho, aliás, que já tomei todas elas emprestadas), utilizadas por eles como mecanismos para chamar a atenção de seus alunos. Dessas descrições, destaco a de seu primeiro professor, Dom Joaquim.

A partir de minha mentalidade atual, estou certo de que aquele ano foi um pesadelo e de que D. Joaquín era um sádico. Um pobre homem que tentava compensar seus sentimentos de fraqueza e frustração aproveitando-se do domínio que sua posição lhe conferia sobre quarenta meninos de oito anos que não podiam se defender. Fora da aula não era nada. Inculto e grosseiro em suas maneiras e servil com os frades que lhe davam o sustento, divertia-se ao observar nossas caras de medo

7 *“La misma materia en manos de dos profesores pueden ser mundos muy distantes. Para sobrevivir en estas instituciones hace falta la inexperiencia, el reconocimiento infantil de la inferioridad y esa fe ciega e injustificada que los niños tienen en la sabiduría de los adultos”.*

quando fechava a porta da sala e se convertia no dono e senhor de nossas vidas durante sete horas do dia. Deleitava-se com o terror gratuito, graças ao qual conseguia manter quarenta crianças à mercê de seus mais leves gestos (ZARAZAGA, 2006, p. 88)⁸.

Essa descrição, mais do que impressionante, me fez pensar sobre o tom de sadismo de muitos professores, que, por medo ou por insegurança, agem de forma semelhante. Acredito que tais atitudes podem revelar situações internas à personalidade do docente. O professor, em sala de aula, é um comunicador. Estamos sempre comunicando algo.

Adiante, Zarazaga (2006) descreve, também, Dom Frederico, o ditador de regras, e Frei Antonio, o portador da esperança:

Frei Antonio era um homem alegre, a quem o riso brotava com espontaneidade limpa e clara, sem a mistura de nenhum outro componente. O riso bailava em seus lábios porque levava a alegria do lado de dentro e não lhe podia sair outra coisa (ZARAZAGA, 2006, p. 91-92)⁹.

A imagem de Frei Antonio me leva à outra memória: a do meu primeiro contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em 1998. Recém-formada, depois de uma atribuição de aulas repentina, me vi assumindo uma sala de aula. Eu sequer imaginava como atuar. Sobre esse sentimento de professor iniciante, Zarazaga (2006, p. 98) escreve: “Ainda me lembro da tensão diária para aparentar um academicismo sério, para aparentar que tudo estava sob controle, para aparentar uma sabedo-

8 “Desde mi mentalidad actual, estoy seguro de que aquel año fue una pesadilla y de que D. Joaquín era un sádico. Un pobre hombre que intentaba compensar sus sentimientos de debilidad y frustración, gozando del dominio que su posición le confería sobre cuarenta críos de ocho años que no podían defenderse. Fuera de clase no era nadie. Inculto y zafio en sus maneras, y servil con los frailes que le daban el sustento, se gozaba al observar nuestra cara de miedo cuando cerraba la puerta de la clase, y se convertía en el dueño y señor de nuestras vidas durante siete horas al día. Disfrutaba con el terror gratuito, gracias al cual conseguía mantener a cuarenta niños pendientes de sus más leves gestos”.

9 “fray Antonio era un hombre alegre, al que la risa le brotaba con espontaneidad, limpia y clara, sin mezcla de ningún otro componente. La risa bailaba en sus labios porque llevaba la alegría dentro, y no podía salirle otra cosa”.

ria que estava longe de possuir¹⁰”. O autor parece capturar exatamente como eu me sentia, naquele momento. Como ter sabedoria, na condição de professor iniciante? Nos deparamos com os mais diversos conselhos, até mesmo *não sorrir durante os primeiros três meses*. Desse modo, fui experimentando fórmulas próprias. Confesso que cometi alguns erros, parte deles engraçados, outros, comoventes.

Tenho percebido, ao longo da minha trajetória docente, que tudo tem o seu tempo de maturação. Essa maturação nos dá liberdade, nos ajuda a olhar para as nossas fraquezas e a entender que é possível melhorar. É preciso, seguindo essa lógica, cuidar de nós mesmos, para depois cuidarmos do outro. A esse respeito, concordo com a ideia de Almeida (2012a), para quem a nossa condição humana exige que cuidemos e que sejamos cuidados. É preciso cuidar daquele que tem estampado nos olhos a esperança de mudança de sua realidade por meio dos estudos, com a intenção de alcançar patamares mais elevados, nos mais variados campos. Ou que deseje, feliz, apenas dizer *eu concluí o Ensino Médio*. Para o professor dedicado, fica o contentamento de ter dado o seu melhor à educação de seus alunos e de ter afetado, positivamente, as suas vidas. A propósito desse sentimento, escreve Zarazaga (2006, p. 99):

Há tempos descobri que o objetivo final de um professor é ser mestre de humanidade. A única coisa que importa de verdade é ajudá-los a compreenderem a si mesmos e encontrar o sentido de sua profissão no contexto do mundo que os rodeia. Para ele, não há outro caminho além de resgatar, em cada uma de nossas aulas, o valor humano do conhecimento: todas as ciências têm, em sua origem, um homem ou uma mulher preocupado em decifrar a estrutura da realidade¹¹.

10 “*Aún me acuerdo de la tensión diaria para aparentar un serio academicismo, para aparentar que todo estaba bajo control, para aparentar una sabiduría que estaba lejos de poseer*”.

11 “*Hace tiempo, descubrí que el objetivo último de un profesor es ser maestro de humanidad. Lo único que de verdad importa es ayudarles a comprenderse a sí mismos y ubicar el sentido de su profesión en el contexto del mundo que les rodea. Para ello, no hay otro camino más que rescatar, en cada una de maestras lecciones, el valor humano del conocimiento: todas las ciencias tienen en su origen a un hombre o una mujer preocupados por desentrañar la estructura de la realidad*”.

O texto de Zarazaga (2006) me afetou, despertando em mim o desejo de melhorar e de perceber que sempre temos a oportunidade de reescrever a nossa história na história de alguém.

26 DE MAIO

TEXTO-BASE:

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Tradução e apresentação Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 [1919].

O MENINO É O PAI DO HOMEM

Diego Satyro

“Já na cabine me sentia miserável e na realidade não só diante de você, mas do mundo inteiro, pois para mim você era a medida de todas as coisas.”

(KAFKA, 1997 [1919], p. 16, grifos meus)

Carta ao pai (1917 [1919]) é um texto sobre ressentimentos, sobre os lados escuros da alma que recebem pouca ou nenhuma luz. A carta escrita por Franz Kafka, aos 36 anos, é endereçada ao pai, Hermann Kafka, embora não tenha sido postada. Em seu conteúdo, o autor escreve sobre passado e presente. Discorre sobre suas memórias, quando era criança e adolescente, e aborda episódios da vida adulta, como a recusa ou o desinteresse em visitar os pais numa casa de campo e a relação entre Hermann Kafka e seu neto.

O texto kafkaniano trata dos afetos e, por isso, pode ser lido como uma experiência interpretável a partir do referencial teórico walloniano. Serve, ainda, como um material fecundo para o exercício da analogia entre a relação adulto-criança no contexto familiar e no contexto educacional. Nesta entrada no meu Diário de Itinerância, abordo, então, os seguintes tópicos: o medo, o *socius* e o silenciamento. Por fim, narro uma experiência pessoal, menos kafkaniana, sem dúvida, em sua profundidade e escuridão, mas que pode consolidar as ideias do autor tcheco, lidas sob a ótica da teoria walloniana sobre o conjunto ou o domínio afetividade.

Medo é uma emoção evocada por Kafka (1997 [1919], p. 9), nas primeiras linhas de sua *Carta*:

Você me perguntou recentemente por que eu afirmo ter medo de você. Como de costume, não soube responder, em parte, justamente, por causa do medo que tenho de você [...].

Assim, a seu “Querido pai” (1997 [1919], p. 9), o autor não nega o que lhe disse e o que, no momento da escrita, continua afirmando: Kafka, mesmo adulto, ainda sente medo do velho Hermann, uma emoção cuja origem radica na infância, como o autor exemplificará, ao longo do texto.

O medo, para Wallon (2007 [1941]), pode ser interpretado como uma *emoção*. A emoção tem sua base orgânica e é uma afecção menos intelectualizada do que o *sentimento* e a *paixão*, elementos constituintes do conjunto afetividade. Enquadro o medo no âmbito das emoções, no sentido walloniano, porque, ao ler a descrição de Kafka de seu castigo noturno da infância, quando passou a noite fora de casa, abandonado ao frio e à solidão, o que deduzo não é, exatamente, uma reflexão sobre o que se sente e por que se sente dessa forma, no momento em que passa pela experiência. Deduzo que, aí, há uma criança sem condições de examinar todo o contexto e que é tomada pela situação, quer dizer, pelo frio, pelo abandono e pela sensação de menos-valia. Afinal, o próprio Kafka (1997 [1919]), maduro, entende que sofreu tal castigo, porque deve ter feito algo que merecesse uma consequência. O medo, assim como as outras emoções, tem um grande potencial de cegueira, porque as sensações corporais tomam as rédeas da razão.

Com base em Kafka (1997 [1919]) e em sua escrita autoral, observa-se que uma emoção da infância pode se tornar uma espécie de cicatriz ao longo da vida. O medo do menino Kafka nunca chegou a passar completamente. Tornou-se o medo do homem Kafka; um medo, talvez, menos paralisante, mas, ainda assim, constituinte da *pessoa*. Por *pessoa*, refiro-me a outro constructo walloniano (WALLON, 2007 [1941]). A *pessoa* é um conjunto do desenvolvimento humano, formado a partir do entrelaçamento do conhecimento, do ato motor e da afetividade. Apa-

rentemente, no conjunto conhecimento, o menino Kafka teve algumas oportunidades para se desenvolver e aprender, já que cresceu, segundo seu relato, em meio aos livros. No entanto, o conjunto afetividade ficou cingido pelo martelo do medo.

Outro constructo walloniano que pode ser usado para ler Kafka (1997 [1919]) é o de *socius*. Almeida (2010, p. 24), numa revisão da obra do pensador francês, define assim esse termo: “É esse outro íntimo que serve de intermediário para os Outros reais”. Mesmo adulto, tendo se relacionado com outras pessoas durante sua vida, como amigos e mulheres (Kafka cita uma namorada com quem pensou em se casar), o aval de seu pai pairava sobre suas decisões. Parece que, para o escritor, aonde quer que ele fosse, seu pai estaria presente, tal qual um fantasma, desempenhando o papel do *socius* walloniano, na formação da *pessoa*. Talvez, isso explique por que Kafka dedicou sua vida à literatura, um trabalho solitário, em que a interação com a escrita é mais frequente e intensa do que com outros indivíduos. A hipótese do *socius* que leio na figura de Hermann Kafka pode ser localizada no seguinte trecho da *Carta* (1997 [1919], p. 17): “Todas aquelas ideias na aparência independentes de você estavam desde o início gravadas pelo seu juízo desfavorável”.

O medo e a reprovação antecipada levaram Kafka àquilo que chamo de *silenciamento*. Escreve o autor:

A impossibilidade do intercâmbio tranquilo teve outra consequência na verdade muito natural: **desaprendi a falar**. [...] logo cedo, **você me interdito a palavra**, sua ameaça “Nenhuma palavra de contestação!” e a mão erguida no ato me acompanharam **desde sempre** (p. 22, grifos meus).

Desde criança, Kafka se viu com a voz aprisionada. Não é estranho, nesse sentido, que sua *Carta* seja tão longa, em termos de gênero discursivo. Havia muito o que dizer, mas que foi, durante uma vida, interdito. Uma interdição que pode ser caracterizada como uma violência simbólica. Não se trata, apenas, de romper com o turno de fala do outro, mas de impedi-lo de assumir esse turno, de impedi-lo de trazer ao

mundo aquilo que Kafka era, de fato, e não o que seu pai esperava que ele fosse: forte, obediente, ambicioso.

No lugar de professor-pesquisador, reflito, a partir de Kafka (1997 [1919]), de Wallon (2007 [1941]) e de Almeida (2010), o quanto, por analogia, tenho de Hermann e de Franz Kafka em mim. Acho que carrego mais do menino Franz do que do velho Hermann. Sobre isso, compartilho um relato pessoal.

No primeiro ano de graduação em Letras, com dezoito anos, tive aula de Latim. Eram quatro aulas por semana, com uma professora doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Eu me encantei com a língua latina, mas padecia nas quatro aulas semanais. A professora não era só grosseira. Suas respostas ríspidas, olhares de reprovação e comentários irônicos eram um combustível para a turma. Éramos, na sua maioria, jovens de 18 a 22 anos. Uma parte do grupo adorava aquela profissional. Adorava-a, porque ela era objetiva, categórica e usava, às vezes, uma linguagem chula. Eu acho que eu era sensível demais. Em inglês, diriam: *too soft*. Para mim, ela não tinha graça nenhuma. Ela me dava medo, apesar eu já ter 18 anos. O medo, em questão, era de ter minha ignorância, minha falta de conhecimentos em língua latina (e, evidentemente, eu tinha mais lacunas do que qualquer outra coisa) exposta para a turma toda.

Num dia de seminário, planejei-me para tocar num ponto de que ela gostava: mitologia. Não lembro o conteúdo do seminário, mas lembro da referência a um mito. Preparei-me para fazer tal referência e, no fundo, agradá-la. Fiz o comentário e perguntei algo, como *não é isso, professora?*. Não me lembro exatamente do que ela disse, mas sei que ela não deu a menor importância. Tratou aquilo com descaso, como se eu tivesse dito algo óbvio e desnecessário.

Senti-me como o menino Kafka, frente a seu pai, gigante, frio e mal humorado. Inicialmente, quando soube que havia grupos de estudo de língua e cultura latinas na USP, cogitava frequentá-los. Com o decorrer das aulas, minha relação com aqueles objetos mudou. Eu só precisava ser aprovado em Latim. E, preferencialmente, com nota máxima, porque

não poderia negociar nada com aquela profissional. Não consegui o dez. Obtive 9,5, porque, para ela, em todos os seus exames, *dez era para Deus*.

Acho que carrego essa experiência comigo até hoje, porque nunca desejei ser o professor irônico que, ao expor as pessoas, faz outra parte do grupo rir. Nem por isso acho que nunca causei medo nos alunos. Todos temos um lado escuro, que não iluminamos nem deixamos que os outros iluminem. Acredito que escrever sobre ele é um primeiro passo em direção a alguma forma de luz, como fez Kafka, em sua obra.

26 DE MAIO

TEXTO-BASE:

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Tradução e apresentação Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 [1919].

A INFLUÊNCIA DAQUELES QUE MORAM EM NÓS

Shirlei Nadaluti Monteiro

Carta ao pai, de Kafka (1997 [1919]), foi escrito, quando o autor tinha 36 anos. O texto é uma resposta ao pai do escritor, em forma de carta (aliás, nunca entregue), para a seguinte pergunta: *Por que Kafka sente medo de seu pai?*

Ao longo das muitas páginas, o autor tenta explicar a relação conturbada com o velho Hermann Kafka, desde a mais tenra infância. Kafka afirma que, embora não seja culpa somente do pai, foi a educação dada por ele – ríspida, com castigos, severa e autoritária – que o tornou inseguro e que deixou marcas que o acompanham por toda a sua vida.

O autor narra os dias da infância, revivendo momentos dolorosos de vergonha e de sofrimento. Porque era sempre repreendido e, muitas vezes, humilhado, passou a viver no silêncio. Assim permaneceu por muito tempo, encontrando na escrita uma forma de poder expressar os seus sentimentos. A carta externa, ao mesmo tempo, o amor e a tristeza por não ter correspondido às exigências do pai.

Precisei reler o texto muitas vezes para poder escrever este Diário. A cada trecho, mais sentido a teoria walloniana fazia. Esse referencial teórico postula as ideias de que o homem deve ser compreendido em sua totalidade e de que seus aspectos motor, afetivo e cognitivo se entrelaçam, formando a *pessoa*, na interação com o meio.

Segundo Mahoney e Almeida (2005, p. 16), intérpretes do pensador francês,

Wallon assume que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. O foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais.

Sobre o *meio*, conjunto mais ou menos duradouro das circunstâncias nas quais se desenvolvem as pessoas, o autor esclarece:

O meio é um complemento indispensável ao ser vivo [...]. Não é menos verdadeiro que a sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam possibilidades de evolução e diferenciação individual. **A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias de sua existência**, da qual não se exclui sua possibilidade de escolha pessoal (WALLON, 1986 [1954], p. 168-169, grifos meus).

As circunstâncias vividas por Kafka em sua infância transformaram a sua existência. O desafeto e a desvalorização de seu pai causaram nele a triste marca da insegurança e da autodesvalorização. Sustento esse argumento em dois trechos, que servem como exemplos: “Perdi a confiança nos meus próprios atos. Tornei-me instável, indeciso” (KAFKA, 1997 [1919], p. 24) e “Nem mesmo sua desconfiança dos outros é tão grande quanto a minha autodesconfiança, para a qual me educou” (p. 70).

Enquanto professores e assumindo os argumentos de Wallon (1986 [1954]), podemos refletir sobre o nosso papel na escola, já que somos parte integrante do *meio* em que estão inseridos os alunos. *Será que em algum momento fomos tão rígidos e autoritários como o pai de Kafka, silenciando nossos alunos?*

De um lado, Wallon (1986 [1954]) define a escola como um meio peculiar à infância e um lugar privilegiado para que a criança possa desenvolver as suas potencialidades. De outro lado, o professor é o mediador entre o conhecimento e as aprendizagens dos alunos. Assim,

precisamos estar conscientes de nossa responsabilidade. São as nossas ações cotidianas de cuidado, de encorajamento, de respeito às diferenças e às individualidades, de uma escuta atenta aos anseios e às necessidades dos alunos que farão a diferença no sucesso dos estudantes.

Os alunos não podem ser silenciados; pelo contrário, precisam ser ouvidos, levados em consideração, em todos os momentos da aula, que deve ser um ambiente de convivência e de aprendizagens. Esse olhar atento, esse *cuidar* por parte do professor, reforça que nós somos seres essencialmente sociais, como afirma Wallon (1986 [1954], p. 165):

O indivíduo, se ele se apreende como tal, é essencialmente social. Ele o é não em virtude de contingências externas, mas por uma necessidade íntima. Ele o é geneticamente.

Conforme Almeida (2012), nesse processo de cuidar e de ser cuidado, nos constituímos pessoas e passamos a abrigar em nós, a internalizar, o outro – o que não é um, mas muitos, representantes de nosso entorno cultural. Nas palavras de Wallon (1986 [1954], p. 165):

O *socius* ou o outro é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. Ele é normalmente reduzido, invisível, recalcado e como que negado pela vontade de dominação e de completa integridade que acompanha o eu. Entretanto, toda deliberação, toda indecisão é um diálogo por vezes mais ou menos explícito entre o eu e um oponente.

As muitas pessoas com quem convivemos, com quem aprendemos e com quem nos relacionamos, ao longo de nossas vidas, deixam em nós marcas, lembranças e sentimentos que nos definem e nos moldam. São os *socius* que nos acompanham e que dialogam conosco, quando tomarmos decisões, por exemplo.

Ao nos remetermos ao texto de Kafka (1997 [1919]), a figura de seu pai parece ter sido internalizada por ele, de forma negativa, criando barreiras e silenciamentos. O escritor descreve, em termos wallonianos, o *socius* de seu pai encravado na sua *pessoa*:

Você assumia para mim o que há de enigmático em todos os tiranos, cujo direito está fundado, não no pensamento, mas na própria pessoa. Pelo menos assim me aprecia [...]. Em todos os meus pensamentos eu estava sob forte pressão da sua parte (p. 17).

Para finalizar, trago uma tira de Quino (2009 [1991], p. 217), que ilustra, num tom mais bem-humorado, a influência do *socius* na constituição da *pessoa*:



Somos professores, formadores de opinião, de caráter e de cidadãos. Que possamos ser internalizados por nossos alunos de forma positiva, servindo de referência e de inspiração a suas vidas. Sejam e saibamos ser, pois, *o inquilino* de nossos alunos.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, mas não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. O cuidado deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em suas aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação de cuidado, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus e minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

2 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

WALLON, Henri. As idades sucessivas da infância. In: WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Introdução Émile Jalley. Tradução Claudia Berliner. Revisão técnica Izabel Galvão. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1941], p. 191-198. (Coleção psicologia e pedagogia).

CHRONOS E KAIRÓS: QUAL É O TEMPO DA ESCOLA?

Diego Satyro

“Vencedor de seu pai Urano, Crono se tornou o senhor todo-poderoso do universo. Em vez de beneficiar seus parentes, libertando os irmãos, preferiu reinar sozinho e os deixou encerrados nas profundezas da terra.”

(POUZADOUX, 2001, p. 21)

Em *As idades sucessivas da infância*, Wallon (2007 [1941]) trata, conforme aponta o título, das idades *da infância* e não *da criança*. Essa escolha lexical reflete um argumento do autor, que, aqui, parafraseio: as idades são *da infância*, porque correspondem a etapas de uma *evolução biológica* do ser humano, ao passo que o *desenvolvimento*, sempre situado e particular, é *da criança*, isto é, de um indivíduo específico. Apresentada essa tese, nesta entrada de meu Diário de Itinerância, discutirei os seguintes tópicos: a linearidade e a recursividade do pensamento *walloniano* e algumas ideias desse pensador ligadas ao campo educacional. Por fim, exemplificarei alguns dos argumentos discutidos com cenas do meu cotidiano profissional.

Linearidade e recursividade são movimentos que podem caracterizar processos diferentes. Um processo linear pressupõe um único sentido, seja crescente, seja decrescente. Um processo recursivo, no entanto, aponta para uma direção retroativa e, de certa forma, considera as *idas e vindas* como partes constituintes de um processo como um todo. O que se vê em Wallon (2007 [1941]) é, no meu entendimento, uma articulação desses dois movimentos. Há, em seu texto, traços de linearidade e de

recursividade que se complementam. Os trechos abaixo, retirados de um longo parágrafo, dão conta de explicar essa dinâmica dupla e simultânea:

“os sistemas da vida psíquica **não são camadas que simplesmente se sobrepõem** umas às outras pela combinação de elementos gradualmente mais organizados, embora comuns a todas” (p. 191, grifos meus).

“Ela [a nova ordem de fatos do desenvolvimento] **não abole as formas precedentes** de vida ou de atividade, pois **precede dessas formas**” (p. 191-192, grifos meus).

“Para ocorrerem, essas **mutações exigem períodos de latência**; tornam o **crescimento descontínuo**” (p. 192, grifos meus).

“Uma **sucessão mais ou menos longa de idades cronológicas** pode se inserir na **duração de uma mesma idade funcional**” (p. 192, grifos meus).

De um lado, Wallon (2007 [1941]) não exclui a ideia de que as idades cronológicas da criança interferem no amadurecimento de suas funções. De outro lado, o autor considera, também, que as idades *não são camadas que simplesmente se sobrepõem*, porque, nessa sobreposição, mais do que uma mera adição, há rupturas e “crises” (p. 198). É aí que linearidade e recursividade se complementam.

A linearidade está na base da evolução biológica. Espera-se que as crianças, de modo geral, tenham condições de começar a andar, por exemplo, a partir do primeiro ano e não do primeiro mês de vida. Aprender a andar é um exemplo de como a linearidade interfere no desenvolvimento, predominantemente, do domínio conhecido como *ato motor*. Entretanto, porque há *latências* e *descontinuidades*, se espera, ainda, que a criança de um ano alterne os momentos em que está de pé, caminhando, com outros nos quais engatinha e se arrasta pelo chão, por meio de suas nádegas. Portanto, *a recursividade está na base do desenvolvimento, que leva à aprendizagem.*

A relação linearidade-recursividade que vejo na argumentação de Wallon (2007 [1941]) me parece ser uma variável do processo de ensino-

aprendizagem, em sala de aula. Embora, nesse artigo, o pensador discuta as idades da infância (cronológica, biológica e geral) e da criança (situada e específica), penso que seus postulados poderiam ser generalizados, no contexto educacional, a quaisquer idades. O que hoje uma aluna ou um aluno aprende a fazer com o conhecimento pode não só ser esquecido, como, também, *desaprendido*. O autor não enfatiza a aprendizagem escolar, mas trazendo suas ideias para esse contexto, considero válido refletir sobre a pertinência de sua argumentação. Ela nos serve como um alerta, no sentido de que o desenvolvimento e as aprendizagens decorrentes dele não são etapas roteirizadas. Há bifurcações, *trifurcações*, *polifurcações*...

Aliás, nesse artigo, Wallon (2007 [1941]) faz uma incursão no universo escolar. Ainda que seja um trecho relativamente longo, prefiro transcrevê-lo na íntegra, porque, a partir dele, farei alguns comentários:

A escola, ao contrário [do *ritmo* da criança de seis anos, que “é incapaz de fazer evoluções rápidas entre os objetos ou as tarefas” (p. 196)], exige uma mobilização por demanda das atividades intelectuais para assuntos sucessiva e arbitrariamente diversos: aliás, ela muitas vezes abusou da permissividade¹. As tarefas impostas devem afastar em maior ou menor medida a criança de seus interesses espontâneos; e com excessiva frequência só conseguem dela um esforço coagido, uma atenção artificial ou mesmo uma verdadeira sonolência intelectual. Em muitos casos, são exercícios cuja utilidade só se revela a longo prazo e não aparece para o executante. Por isso, pareceu necessário sustentar sua atividade com estimulantes acessórios; é essa a finalidade das recompensas e das punições, cuja fórmula essencial ainda é, para muitos, “o doce ou o açoitete”, isto é, um simples método de adestramento. No outro extremo, estão os que pretendem fazer repousar as atividades obrigatórias da criança em seu sentimento de responsabilidade. Uns atrasam, outros antecipam. O animal adestrado devolve gesto por sinal, segundo as associações que lhe foram inculcadas; não executa uma *tarefa*, na qual há busca de um objetivo, ajuste de meios, regras a observar e sustentação do esforço por certo tempo.

1 Nota de Wallon (2007 [1941], p. 196): “É o que pretende remediar o método do ‘centro de interesse’ (Decroly)”.

Mas, sucessivamente absorva em cada uma de suas tarefas, a criança tampouco parece capaz de suportar seu peso mediante a imagem que possa ter do que lhe compete: recorrer prematuramente a isso é ditar-lhe os traços desse dever, é impor-lhe uma dependência factícia, mal compreendida, em vez de favorecer a evolução de sua autonomia” (p. 196-197, grifos do autor).

Entendo que a defesa do autor poderia ser resumida nesta frase (entre outras que o leitor pode considerar): *a escola precisa respeitar o tempo da criança*. Talvez, de modo geral, a escola pública, principalmente, não tenha condições estruturais de oferecer tempos e espaços adequados a todos os alunos, considerando suas especificidades. O problema é quando somente o olhar sobre as idades da infância é levado em consideração, negligenciando as particularidades dos indivíduos. Na minha experiência como professor, em diferentes redes de ensino, o que prevalece é, de fato, o olhar para a faixa etária. É dele que emergem falas como “*a criança de primeiro ano...*” (significando que todas as crianças de primeiro ano têm as mesmas necessidades); “*os alunos de sétimo ano são sempre assim...*”; “*não gosto do primeiro ano do Ensino Médio, porque, nessa fase, eles são todos...*”.

Acredito que, no mesmo trecho, outros aspectos educacionais são criticados por Wallon (2007 [1941]). O autor é desfavorável a uma concepção de currículo que seja totalmente verticalizada e que não considere os interesses dos alunos, como é possível inferir deste trecho: *[a escola convencional] exige uma mobilização por demanda das atividades intelectuais para assuntos sucessiva e arbitrariamente diversos*. É contrário ao *adestramento*, um termo associado ao comportamentalismo, que prevê a instalação de comportamentos, recompensados ou não pelo professor. Essa noção de recompensa ou punição aparece no dito popular *doce ou açoite*.

A mim, as ideias wallonianas discutidas no trecho citado são bastante atuais. Ainda em 2020, apesar de as escolas brasileiras avaliarem os alunos por ciclos, até o 9º ano do Ensino Fundamental, predomina, repito, *a lógica das idades*. Todos os alunos de primeiro ano têm de aprender as mesmas coisas, no mesmo ritmo; todos os alunos do segundo ano têm de aprender as mesmas coisas, no mesmo ritmo, e assim sucessivamente.

Gestores podem negar o dogmatismo dessa lógica e cobrar avaliações adaptadas ou flexibilizadas dos alunos às equipes docentes, mas os tempos e os espaços institucionalmente compartilhados por crianças, adolescentes, jovens e adultos são, quase exclusivamente, os mesmos, independentemente das condições concretas de aprendizagem dessas pessoas. Nessa estrutura sofrem, também, os professores, que têm a missão de criar os tempos e os espaços que as instituições não conseguem garantir. Criam, dentro de suas possibilidades, o que é *possível*, e não o *ideal*.

A título de ilustração, narro duas cenas que se repetem no meu cotidiano, pré-pandemia: como professor de Língua Inglesa dos Anos Iniciais, não tenho uma sala-ambiente. Vou às turmas das crianças e convivo com elas por 50 minutos. Minha entrada já é conflituosa. Quando chego à sala, os alunos param de fazer algo que já haviam começado com a professora ou com o professor polivalente. Para as crianças de seis anos, conforme escreve Wallon (2007 [1941]), sair de uma atividade, nessa fase, para começar outra, não é uma tarefa fácil para eles, nem para mim. Depois, passados os 50 minutos, outro desafio surge: os alunos querem, quase sempre, que a aula continue. Isso me deixa feliz, mas me incomoda, também. Muitas vezes, retornarei àquele grupo na semana seguinte, apenas. No retorno, dado o espaço de tempo entre uma aula e outra, preciso retomar o que foi ensinado, o que vejo como parte natural do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, sem um valor negativo. Contudo, vejo também que esse processo de retomada constante, aula a aula, requer tempo – e, assim, voltamos à defesa de Wallon (2007 [1941]): *é preciso que a escola respeite o tempo da criança*. A questão que fixo, aqui, é: que tempo é esse? O tempo de *Chronos* ou o tempo de *Kairós*? O tempo contado em horas e minutos ou o tempo interno, o da sabedoria?

9 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. (org.). **Henri Wallon**. Tradução Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986 [1954], p. 168-178. (Coleção Psicologia).

CONSTITUIÇÃO DE UM GRUPO EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL

Alessandro Alves de Carvalho

“Encontro

[...] Saber-se Um com seus educandos

Tendo a certeza do desafio da reciprocidade

Saber do mistério da verdadeira comunicação

E da sua fantástica necessidade

Construir no dia a dia o sabor de estar junto

Que se perpetuará no tempo

Talvez nem tanto para o mestre

Mas seguramente para o discípulo

Fazê-lo atravessar a ponte,

Já sabendo que ela será retirada

Fazer da sua disciplina

O ponto de encontro com a vida.

Assim, falar do relacionamento professor-aluno

É falar do próprio mistério do ensinar e do saber.”

(SANTO, 2014, s.p.)

Como elaborar um Diário de Itinerância sobre o artigo *Os meios, os grupos e a psicogênese da criança*, sem associá-lo à constituição do nosso grupo? Afirmo *nosso*, porque me sinto pertencente a ele e acredito que esse seja o sentimento compartilhado pelos colegas.

Lembro-me do primeiro dia de aula. A professora entrou na sala e logo propôs um semicírculo para que todos pudessem olhar e serem olhados; em seguida, solicitou uma breve apresentação de cada participante, iniciando pela sua própria apresentação. Fez, então, um breve comentário sobre as discussões que seriam feitas, no decorrer do semestre.

Naquele momento, mal sabíamos o que estaria por vir: suspensão das atividades acadêmicas presenciais; suspensão das aulas presenciais nas escolas; e a opção das empresas pelo *home office*. Em resumo, um cenário de incertezas e de grandes desafios. No nosso primeiro encontro via *Skype*, confesso que não me senti muito bem. Devido ao barulho externo, à dificuldade de concentração e à conexão ruim da *internet*, julguei que não teria grandes proveitos. Admito que meu julgamento foi precipitado, pois, numa disciplina que visava a estudar as relações afetivas no contexto escolar, sob a liderança da professora Laurinda, não ficamos abandonados. Entendo que o estudo das relações afetivas sob a ótica da teoria walloniana, por meio de Diários de Itinerância, foi justamente o que propiciou a constituição deste grupo.

Um dos conceitos fundamentais desse referencial teórico é a noção de *meio*. Nas palavras do autor (WALLON, 1986 [1954], p. 170):

O meio nada mais é do que um conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do humano correspondente. A maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio e, também, de certos refinamentos de costumes que podem fazer coexistir, nos mesmos locais, pessoas de meios diferentes.

Partindo deste entendimento, considero a universidade um *meio*, e nele estão inseridos os *grupos*. A esse respeito, escreve Wallon (1986 [1954], p. 174):

Um grupo não se define abstratamente, sua existência não está relacionada a princípios formais, nem sua estrutura é explicada

por um esquema universal. Temporários ou duráveis, todos os grupos se atribuem objetivos determinados, dos quais depende da sua composição; da mesma forma a repartição de tarefas regula as relações dos membros entre si e, na medida do necessário, sua hierarquia. Nele pode haver postos de iniciativa, de comando, de apoio, de submissão, de oposição crítica.

A partir desses argumentos, compreendo que a constituição do grupo pode acontecer de várias maneiras, sempre temporárias. É esse o caso do nosso grupo. Ele tem a duração de um semestre e um objetivo determinado, isto é, discutir as relações afetivas no contexto escolar. Mas o que fez este grupo, na minha percepção, ter se constituído com tanto *envolvimento*? Para tentar responder a essa pergunta, recorro ao texto de Almeida (2012a).

A autora reforça a importância de se valorizar, simultaneamente, cada um e todos do grupo. Afirma que “é preciso permitir que as subjetividades transpareçam, sem obscurecer o objetivo do coletivo” (ALMEIDA, 2012a, p. 86) e que é fundamental investir no *nós, todos*, fazendo referência a Henri Wallon, para quem *nós* pode ter o sentido de *nós, todos* ou o sentido de *nós, os outros*, mas aquele deve prevalecer em relação a este, por conta do princípio da solidariedade.

Acredito que, mesmo em tempos difíceis, como este que vivemos, com tantas dificuldades, com encontros apenas via *Skype*, a constituição desse grupo só se tornou possível graças à sensibilidade da professora no papel de líder, e à cooperação de todos os componentes. Esses fatores tornaram legítima nossa união e o nosso compromisso com os objetivos propostos.

9 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. (org.). **Henri Wallon**. Tradução Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986 [1954], p. 168-178. (Coleção Psicologia).

NADA SERÁ COMO ANTES

Jinlova de Oliveira Pantaleão

*“Que notícias me dão dos amigos?
Que notícias me dão de você?
Sei que nada será como está; amanhã ou depois de amanhã.”*
(NASCIMENTO, s.d., *on-line*)

Nesta última semana, pensei muito a respeito do momento único que estamos vivenciando, por conta da pandemia do novo coronavírus. Temos passado por um momento de quarentena, com distanciamento e isolamento social, que, inicialmente, acreditávamos durar por, aproximadamente, 30 dias, mas já se estende por dois meses, com previsão de flexibilização gradativa em breve. No que se refere ao retorno às aulas presenciais, a previsão é, apenas, para o mês de agosto, com retorno gradual dos alunos, ainda sem sabermos, ao certo, por qual segmento essa retomada iniciará.

A quarentena me levou a uma mudança brusca nas minhas práticas, enquanto diretora de uma escola estadual de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com *home office* e plantões presenciais semanais, exigindo de mim e de toda a equipe da escola um domínio maior dos aplicativos e das plataformas tecnológicas, que, até então, não faziam parte do nosso cotidiano.

Sinto, diariamente, os anseios das professoras quanto às aulas *on-line*, à aprendizagem dos alunos, às dúvidas e às incertezas do futuro.

Quanto tempo ainda ficaremos afastados do contexto presencial? Como será nossa rotina no retorno?

Por conta das atividades remotas, reflito sobre a falta que o professor faz no interior da escola. Entendo a escola como um local de convivência com grupos de aprendizagem. Em função do distanciamento social, fomos obrigados a desenvolver habilidades do ambiente digital e a capacidade de aprender e de ensinar a distância. Para refletir sobre o papel da escola e a constituição de grupos, trago para este Diário o artigo de Wallon (1986 [1954]), destacando a noção de *grupo*, de acordo com esse autor.

Para Wallon (1986 [1954]), os *grupos* não se definem abstratamente. Temporários ou duráveis, todos os grupos se atribuem objetivos determinados, dos quais depende sua composição. Escreve o pensador francês:

O grupo é indispensável à criança, não somente para sua aprendizagem social, como também para o desenvolvimento de sua personalidade e para a consciência que ela terá desta última. O grupo a coloca entre duas exigências opostas. Por um lado, há afiliação ao grupo como conjunto, senão o grupo perde sua qualidade de grupo. A criança deverá assimilar seu caso ao de todos os outros participantes; deverá identificar-se com o grupo em sua totalidade, ou seja, com indivíduos, interesses e aspirações. Por outro lado, só poderá agregar-se verdadeiramente ao grupo se entrar em sua estrutura, ou seja, assumindo um lugar e um papel determinados, diferenciando-se dos outros, aceitando-os como árbitros de suas façanhas e fraquezas. Em resumo, assumindo-se entre os outros membros a postura de indivíduo distinto que tem sua autoestima e cuja autonomia, conseqüentemente, não pode ser ignorada (WALLON, 1986 [1954], p. 176).

A quarenta tem privado nossas crianças de conviver em grupos. Neste contexto, percebi a necessidade emergente de reordenar novas maneiras de ensinar, devido à perda da convivência diária. Sinto agonia com as lacunas afetivas. A *escola presencial* faz falta, porque a *convivência faz falta*: convivência entre alunos e entre alunos e professores. A falta do professor, nesse caso, vai além dos conteúdos escolares. As

professoras estão preocupadas com o retorno às aulas presenciais, porque há a questão dos cuidados com a prevenção do contágio e a questão da superação de defasagens das aprendizagens. Eu me preocupo, ainda, com as perdas emocionais. Pergunto-me: como nós vamos lidar com os lutos desses alunos e das professoras? Como vamos enfrentar as perdas de pessoas e de emprego, que muitos têm sofrido, durante esse período, tentando lutar pela sobrevivência?

É certo que a turbulência traz novas exigências. Não podemos ficar sentados, à beira do caminho. É preciso seguir em frente, mesmo com tantas dúvidas e incertezas. Esse sentimento de urgência me leva a esta passagem de Cortella (2016, p. 129): “Assim, caminhamos para um futuro, com esforço e alegria, sabendo que ciladas e sobressaltos exigem de nós paciência na turbulência e sabedoria na travessia”.

Semanalmente, na escola, temos uma reunião da equipe gestora, composta por mim, pela Vice-Diretora, pela Professora de Coordenação Pedagógica e pelas professoras, intitulada Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). É um momento de discussão, com foco nas ações pedagógicas. Na reunião da semana de planejamento, discutimos sobre a avaliação bimestral dos alunos, além de falarmos sobre como cada professora estava se sentindo, frente às aulas remotas, em relação ao distanciamento social e quanto à organização do retorno às aulas na escola. Foi uma conversa muito boa. Surgiram sugestões de adequação dos espaços, com a proposta de aquisição de brinquedos permanentes para o pátio. Pensamos em uma grande festa, com muita música, lanche com cachorro-quente, que as crianças adoram, e com a participação de toda a comunidade escolar.

As professoras comentaram que elas e os alunos estavam ansiosos para a chegada desse momento. Todos sentem falta da escola. Entendo que existe, nesse sentimento compartilhado, traços de um *grupo*, em termos wallonianos.

os grupos de idade escolar são frequentemente considerados grupos voltados exclusivamente a brincadeiras e jogos [...]. Na escola, o professor pretende ter diante de si somente alunos

individuais. E a formação de grupos tem sido em geral assinalada, pelos psicossociólogos americanos, como o indício de estruturas sociais complexas, instáveis, ameaçadas de mudanças e elaboradas por novos valores culturais (WALLON, 1986 [1954], p. 175).

Percebemos, *como grupo*, a complexidade das estruturas sociais, a instabilidade e as mudanças constantes nas ações pedagógicas, o que nos tem levado à reflexão permanente sobre os possíveis novos valores culturais. Nada será como antes; nós estamos diferentes e o mundo está diferente.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. O cuidado deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em suas aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus (diferentes) minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

9 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

WALLON, Henri. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. (org.). **Henri Wallon**. Tradução Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986 [1954], p. 168-178. (Coleção Psicologia).

PARA SEMPRE, EM SEU CAMINHAR

Shirlei Nadaluti Monteiro

“Pola Bonilla modelava barros e crianças. Ela era ceramista de mão cheia e mestra de escola nos campos de Maldonado; e nos verões oferecia aos turistas suas esculturas e chocolate com churro.

Pola adotou um negrinho nascido na pobreza, dos muitos que chegam ao mundo sem ter com que, e criou-o como se fosse um filho.

Quando ela morreu, ele já era homem crescido e com ofício. Então os parentes de Pola disseram a ele:

Entre na casa e pode levar o que quiser.

E ele saiu com uma fotografia dela debaixo do braço e se perdeu nos caminhos.”

(GALEANO, 1994, p. 170, grifos do autor)

Como é difícil começar a escrever sobre um texto lido e as impressões que ele nos causou! A que pensamentos e emoções essa leitura me remete? A leitura de Wallon (1986 [1954]) me levou de volta à Almeida (2010), trazendo à tona alguns pensamentos sobre a minha prática profissional. Como um texto que traz, em seu bojo, a teoria de desenvolvimento humano walloniana, segundo a qual a criança é vista em sua totalidade, poderia ser tão relevante para a minha prática educativa?

Sou professora de Apoio Pedagógico na Rede Municipal de São Paulo e atendo, no contraturno escolar, a crianças do 3º ao 9º ano, com dificuldades de aprendizagem. São crianças à margem de sua turma,

que necessitam de um atendimento diferenciado para poder superar as dificuldades apresentadas na sala regular. Esses alunos requerem, então, um *olhar diferenciado*, para que haja avanços significativos em sua trajetória escolar.

Este é o meu papel: ter um *olhar afetivo*, com o cuidado de compreender essas crianças e esses adolescentes por inteiro. Segundo Almeida (2010, p. 25), a teoria walloniana postula que o “psiquismo é uma unidade que, em cada momento, resulta da integração dos conjuntos ou domínios: afetividade, conhecimento ou cognição, ato motor, pessoa”.

Ainda sobre a integração, destacada por Almeida (2010), chamo a atenção para este trecho do próprio Wallon: “É contrário à natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela é um todo indissociável e original” (WALLON, 2007 [1941], p. 198).

Porque os conjuntos ou os domínios são imbricados, há de se considerar que a manifestação da afetividade pode facilitar ou dificultar a aprendizagem. No caso dos meus alunos, as dificuldades preponderam. Então, me pergunto: Por que eles parecem não aprender? O que tem os afetado? Quais são as suas preocupações, seus conflitos, suas dores, seus medos e suas angústias? Tento responder a esses questionamentos, com base em Almeida (2010, p. 25), que afirma:

a constituição da criança ao nascer não será a única lei do seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias vividas nos diferentes meios e grupos oferecidos pela sociedade.

Mas os questionamentos não param aí. A partir dessa reflexão, de fundo walloniano, outras questões emergem: Como é o lar desses alunos? E como são as suas famílias? Com quem eles moram? Esse grupo de perguntas me leva a ponderar sobre o *meio*, complemento indispensável do ser vivo. Para Wallon (1986 [1954], p. 170), o meio é “o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais”. Assim, o primeiro meio social no qual a criança é inserida é a própria família.

É necessário conhecer um pouco da história de vida dos alunos, para compreendê-los de forma integral, pois alguns foram até retirados de suas famílias, ao nascer, por diversos motivos. A escola onde trabalho está situada num bairro da Zona Leste de São Paulo e atende a crianças de um abrigo, cujos pais, muitas vezes, não podem ou não conseguem visitá-las.

Posto isso, assumo o argumento de que

a ação que a família exerce sobre a criança é o resultado de sua estrutura que não pode suportar amputações, nem desvios, sem que isto acarrete consequências mais ou menos graves para cada um de seus membros (WALLON, 1986 [1954], p. 172).

Entendo que, como professores, não podemos deixar de considerar essa perspectiva.

Ainda sobre a *pessoa completa*, formada pelo entrelaçamento dos conjuntos cognitivo, afetivo e motor, a teoria walloniana me remete ao aspecto orgânico desse ser que está em minhas mãos. Observo o seu comportamento e o seu corpo. Há os que cruzam os braços, me dizendo que não querem aprender (sem ao menos falar uma só palavra). Há os que se encolhem, não levantam a cabeça. Muitas vezes, não reconheço as suas vozes, pois já estão acostumados a ficar apenas me olhando. O corpo me mostra o medo, a timidez e as dúvidas estampadas no rosto.

Com a autoestima fragilizada, eles se percebem com dificuldade, guiando o meu olhar para esta totalidade: cognição, corpo e afeto, imbricados, formando a pessoa do aluno concreto e real, que precisa da minha ajuda.

É essa pessoa a que me refiro. Não posso ajudá-los a entender *a matéria*, a apropriarem-se do conhecimento culturalmente elaborado e ensinado/aprendido na escola, se não puder ouvi-los, se não puder ter uma escuta ativa e acolhê-los em minhas aulas. Eu sou parte do seu meio. Devo tentar modificá-lo de forma positiva, colaborando para o desenvolvimento dos alunos.

Penso que minhas práticas se convergem para esse *olhar cuidadoso*, pois, muitas vezes, ouço dos estudantes, tidos por seus professores e colegas de classe como incapazes e indisciplinados, as seguintes afirmações:

– *Por que meus professores não me ouvem como você?* Eles precisam ser ouvidos por mim.

– *Aqui eu aprendi a raiz quadrada, e lá, na classe, com todo mundo junto, eu não consegui aprender.* Como professora, preciso encontrar caminhos diversos, para que a aprendizagem ocorra.

– *Posso te contar o meu fim de semana?* Como professora, faço parte do meio, das circunstâncias de sua existência. Preciso me interessar pela vida do aluno.

– *Professora, não conheço a praia, um dia você me leva?* As diferenças culturais, econômicas e sociais estão presentes no ambiente escolar. É preciso levá-las em consideração ao planejar as aulas.

– *Nossa aula passa tão rápido, quero ficar mais!* Quando o vínculo entre o professor e o aluno está formado, a aula é mais leve; o ambiente se torna agradável e o processo de ensino-aprendizagem pode ocorrer, mesmo com todas as adversidades.

Para Wallon (2007 [1941], p. 122),

É inevitável que as influências afetivas que rodeiam a criança desde o berço tenham sobre sua evolução mental uma ação determinante [...]. Assim, o social se amalgama ao orgânico.

Essa afirmação traduz, na teoria, o que a prática me ensina diariamente. A cada vínculo criado, eu afeto meus alunos de forma positiva, modificando as suas aprendizagens, que se expressam nas manifestações de alegria ao aprender, esboçadas no olhar, no sorriso e no abraço.

Sinto-me como a Pola Bonilla da epígrafe, que modelava barros e crianças. Olho meus alunos e vejo o barro, ainda disforme, que precisa ser

moldado para se tornar o “homem crescido e com ofício” (GALEANO, 1994, p. 170). Assim como ela, sou mestra de escola, um lugar de vínculos e de aprendizagens, de constantes interações, que fazem nos sentirmos pertencentes a um grupo, num *meio* permeado por pessoas diferentes, mas com uma característica em comum: somos seres humanos à procura do outro, para nos completarmos. Que eu possa ser levada pelo meu aluno, como o filho de Bonilla a levou: para sempre, em seu caminhar.

16 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: Universidade de Taubaté, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128>. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2014.v7.n1.a128>. Acesso em: 9 jun. 2020.

MEMÓRIAS, AFETOS E SABERES DE UMA PROFESSORA E FORMADORA

Diego Satyro

*“O Abrir e o Fechar
Do Ser é igual e
Desigual, se o for,
À Flor no Caule.*

*Que de mesma Semente
Vão, em igual Botão,
Paralelos, perfeitos
No que já não são.”*

(DICKINSON, 2018 [1865], p. 81)

Esta entrada no meu Diário de Itinerância é, ao mesmo tempo, uma análise do texto escrito por Almeida (2014), *Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito*, e uma confissão. Embora seja um texto acadêmico, porque a esfera em que circula é a universidade, num programa de pós-graduação, me permito usar o termo *confissão*, consciente de que é algo profundamente pessoal e subjetivo. Essa permissão advém da autora em discussão, que, aqui, ocupa um trabalho multidimensional: suas ideias são objeto de leitura; é leitora deste texto; é professora da disciplina em que o texto circula e é adepta, ela mesma, do uso do termo *confissões*, em seu escrito. Minha confissão, que não colocarei em suspenso, é: ler o texto de Almeida (2014) é uma mistura de desenvolvimento profissional e sabedoria de vida.

Sabedoria é outra palavra que costuma ser expurgada do discurso acadêmico. Mesmo em Educação, campo em que se abordam aspectos de foro social e psíquico, há, parece-me, uma escolha histórica por outras palavras, mais ligadas ao cogito: *cognição, conhecimento, saberes e aquisição*. Conhecimento e saberes estão presentes em Almeida (2014), assim como em outros textos da autora. No entanto, a meu ver, ultrapassando a questão do cogito, está a *sabedoria*. No texto em análise, é a sabedoria do *ser professora*, do sujeito que não é professor(a), ocasionalmente, mas vive a Educação, mesmo antes de ser legitimada ou legitimado por um diploma ou por um registro profissional.

Conforme antecipa o título, o texto de Almeida (2014) é escrito em primeira pessoa. Não se trata da constituição genérica do *ser professora* ou do *ser professor*. O artigo guarda muitas semelhanças com a linguagem do ensaio. Inicialmente, a autora narra sua infância em Avaré (SP). Escreve sobre seus primeiros contatos com a cultura escrita e o seu processo de alfabetização. Ao lado da avó Laurinda, entrou no mundo da escrita, “mediado pela afetividade” (*op. cit.*, p. 6). Há, nessa constatação, duas vozes: a da menina, que tem interesse por livros e por aquilo que eles representam; e a da pesquisadora, que indexa, em seu texto, uma relação entre aprendizagem e afetividade. Seu objeto de pesquisa – e de *uma vida*, considerando os anos dedicados a essa investigação – estava, naquele momento, sendo plantado.

Não é por acaso que o trabalho de Almeida (2010, 2012, 2012a, 2012b, 2012c), com muita frequência, seja tão intensamente interdiscursivo. No artigo citado, há um entrelaçamento entre o discurso científico e o discurso literário, especialmente poético. *Ter aprendido a ler numa/ por uma relação afetivamente positiva formou uma leitora*. A pesquisadora Laurinda Ramalho de Almeida sabe – e isso decorre, também, do conhecimento científico – que, ao lado de sua avó, a menina Laurinda não estava aprendendo, apenas, a decodificar o sistema de escrita alfabética; ela estava desenvolvendo o gosto pela leitura, fruto da qualidade da relação entre quem ensinava e quem aprendia.

Sobre sua trajetória inicial na pesquisa, escreve Almeida (2014, p. 10, grifos meus):

As relações que mantive com os meios sociais nos quais passei a infância e a adolescência, as relações professor-aluno que vivenciei, **me direcionaram para estudar, a fundo, a questão da afetividade.**

Chamo a atenção para a expressão linguística *me direcionaram*. Esse segmento me remete a uma noção de Edgar Morin (2015, p. 67): há pessoas que têm uma “possessão de ideias”. Elas escolhem uma ideia que, em alguma medida, parece que as escolheu. Adepta de uma visão dialética e materialista, que investiga o que é concreto e totalizante, do ponto de vista marxista/walloniano, acredito que a autora discordará de mim. Intuo, entretanto, que a afetividade seja uma ideia-motriz, uma noção que a move, mesmo quando ela não sabia como nomeá-la.

Quanto à academia, Almeida (2014) descreve seu percurso de leitura e de pesquisa, começando por Carl Rogers (1902-1987), passando por David Ausubel (1918-2008) e chegando, finalmente, em Henri Wallon (1879-1962). Sobre a proposta da psicogenética walloniana, a autora afirma: “percebi nela uma resposta bastante lúcida para superar a dicotomia cognição/afetividade” (ALMEIDA, 2014, p. 11). Talvez, a escolha pelos estudos wallonianos, que têm ocupado suas pesquisas há mais de trinta anos, possa ser explicada, entre outros fatores contextuais, pela força na integração, ao invés da fragmentação, advogada pelo pensador francês. A psicogenética walloniana postula duas integrações fundamentais: organismo-meio e ato motor-conhecimento-afetividade-pessoa. Não existe, nessa lógica, compartimentalização. Posto isso, retomo a pessoa concreta, professora, que atua na pós-graduação. Num sentido walloniano, no lugar de aluno, o que vejo é justamente alguém que não separa o conhecimento científico dos afetos. Eles estão todos ali, juntos, misturados, entrelaçados.

A autora prossegue a discussão, meio autobiográfica e meio teórica, com a ideia de *incidente crítico*, parte de sua agenda de pesquisa mais

recente. *Incidente crítico* é um conceito de Peter Woods (1993), citado pela autora, que transcrevo abaixo:

[...] momentos e episódios altamente significativos que têm enormes consequências para o desenvolvimento e mudanças pessoais. Não são planejados, antecipados ou controlados. São *flashes* que iluminam fortemente alguns pontos problemáticos. São essenciais na socialização de professores e do seu processo de desenvolvimento, dando-lhes maior segurança em sala de aula (WOODS, 1993, p. 3 *apud* ALMEIDA, 2014, p. 13).

O que a escolha pela ideia de *incidentes críticos* informa sobre a formadora de professores e pesquisadora? Refletindo sobre isso, chego a esta conclusão provisória: *o interesse pela vida vivida*. Não é à toa que, em Almeida (2014), há uma articulação entre o trecho acima e a noção de *experiência*, segundo o espanhol Jorge Larrosa. A vida é da ordem do imprevisível – dentro e fora da sala de aula. O olhar da pesquisadora acolhe essa imprevisibilidade; não a joga fora, em favor do controle dos dados, de uma comprovação de hipóteses a todo custo ou de uma testagem de prática pedagógica supostamente inovadora. Os *flashes* de memória, que materializam os incidentes críticos, podem ser belos – e feios; carregados de autocontrole – ou de rompantes; informados pela teoria científica – ou pelo senso comum. Há, aí, um interesse pelo ser humano, que pode sempre melhorar e cuidar mais e melhor de seus alunos ou professores. Mas há, em primeiro lugar, um *ser humano* – falho, frágil e inacabado.

Adiante, a autora relata seus próprios *incidentes críticos*. Resumidamente, nessa seção do artigo, Almeida (2014) se revê no lugar de professora inexperiente, de orientadora educacional e de aluna do secundário, atual Ensino Médio. Mostra como foi se formando, se transformando, ao longo dos anos, na interação com o meio, com os grupos, com os indivíduos e com o conhecimento. Sobre este aspecto, convido o leitor a retomar o *insight* que a autora compartilha em seu escrito, quando era estudante, numa aula de Filosofia. Esse *insight* indica que seu senso de alerta à noção de *meio*, fundamental na psicogenética walloniana, precede

à *professora Laurinda*. Aluna da Escola Básica, ela se tornou sensível a esse tópico, sobre o qual discute hoje, de outro lugar enunciativo.

O artigo avança para a apresentação de alguns achados de pesquisa sobre o perfil de bons professores. Segue com as confissões. A respeito delas, destaco dois itens.

Na primeira confissão, Almeida (2014, p. 22) escreve:

o jeito de ser professor [...] é fortemente influenciado por sua trajetória de vida. Ao lidar constantemente com as incertezas, dúvidas e contradições presentes tanto no aprender como no ensinar, traz as marcas dessa trajetória que lhe dá o jeito de ser professor e estar na profissão.

O entendimento da autora/formadora/professora vai na contramão da lógica de desenvolvimento profissional focada, apenas, na competência técnica. O *jeito de ser professor* começa na vida vivida fora da sala de aula e retorna a ela. Não se trata de um ciclo vicioso, em que a sala de aula é um local de passagem, mas, de novo, aparece o *olhar de integração*: se a sala de aula é *vivida* pelo professor, o que se vive dentro e fora dela constitui o profissional.

Na terceira confissão, surge o que, aqui, chamo de *balanço* (op. cit., p. 23):

Minha visão de 50 anos de trajetória na educação é uma mistura de entusiasmo e pessimismo, com alguns lances de desespero e esperança. Mas o entusiasmo e a esperança predominam.

O *balanço* da autora é, acredito, o de muitos educadores. Viver a educação é viver *uma mistura de entusiasmo e pessimismo*. Fazer da afetividade e das relações interpessoais um objeto de pesquisa e de estudos, acionando esses conhecimentos e integrando-os aos afetos, na práxis, não torna a vida das pessoas mais fácil. Professores que acreditam na necessidade desse conhecimento não são *possuídos*, usando termo de Edgar Morin, por ideias pacificadoras. As relações humanas são,

sempre, delicadas. No entanto, existe, aí, uma escolha – ou escolhas. A escolha por um objeto de luz e sombra, com suas tonalidades agradáveis e desagradáveis; com suas histórias de vida como pano de fundo; com sua relevância, sentida na pele por profissionais da Educação. Frente a isso, outra escolha se sucede: na relação entre o meio e o objeto, o que motiva a professora-pesquisadora? Os momentos duros ou os momentos amorosos? O excerto acima responde a essa questão. Para nós, leitores, alunos e professores em formação, ficam o legado e a sabedoria.

Meus Diários foram construídos num pouco a pouco, de forma criativa. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, mas não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar esse construído do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12),

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de envolvimento, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. Deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (1997) em aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação de cuidado, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nossa educação no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias digitais. O exercício da leitura sobre memórias e formação de memórias em textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997) e Almeida (2012). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de Formação. O encontro com meus (diferen

16 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: Universidade de Taubaté, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128>. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2014.v7.n1.a128>. Acesso em: 9 jun. 2020.

TERRENO FÉRTIL E SEMEADURA

Juliana Fonseca Costa

“[...] a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estranho em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence.”

(BARBOSA, 2000, p. 16)

Ao refletir sobre o tema deste Diário de Itinerância, uma palavra me ocorreu e percebi que era a partir dela que deveria discorrer: *escolhas*. Em seguida, comecei a pensar sobre as minhas escolhas profissionais e os caminhos que me levaram aonde, hoje, estou. Concluí que o ponto inicial é o meu amor pela arte. Mas de onde ele veio? Ele nasceu e floresceu em mim, mas quem o plantou?

Comparo uma criança a um terreno fértil, que deve ser cultivado e onde se pode plantar de tudo. Algumas sementes serão produtivas e gerarão frutos; outras, terão de ser plantadas em outros solos para florescer. Sua safra durará muitos anos, talvez, a vida inteira. Importam o solo e a habilidade de quem o cultivou. Discorro sobre esse processo de cultivo, com base no meu convívio familiar.

Minha mãe é professora de Matemática e de Ciências. Em casa, meu irmão e eu tivemos o privilégio de ter acesso à parte significativa do conhecimento que uma criança poderia ter, para desenvolver-se intelectualmente. Nós dois crescemos gostando de Ciências: eu, de animais e plantas; ele, de insetos. No entanto, nenhum de nós se formou em Biolo-

gia. O terreno de meu irmão era fértil para as ciências exatas. Ele cursou Engenharia e, às vezes, dá aulas particulares de Matemática. Eu, contudo, lembro das aulas desse componente curricular com um certo pavor.

Esforçava-me muito para alguma plantinha nascer naquele território. Tão logo terminei o Ensino Médio, minhas habilidades com números se limitaram ao controle financeiro comum a qualquer pessoa que cuide, minimamente, do próprio dinheiro. Com exceção das ciências exatas, eu tinha boas notas na escola, principalmente, em Redação e em Arte. Minha facilidade para escrever vinha do gosto pela leitura e do meu interesse pela arte. Esta foi cultivada por uma segunda educadora da família: tia Sandra.

Ela ingressou no curso de Educação Artística quando eu era criança. Às vezes, me levava para assistir às aulas. Tive contato com tintas, papéis, professores de história da arte, teatro, música e visitas a museus (MASP, Casa das Rosas, Instituto Itaú Cultural, entre outros). Lembro-me de como seus colegas de turma eram divertidos e de como eu também queria colegas como aqueles, quando ingressasse na Educação Superior. Eles davam muitas risadas e isso me marcou.

No decorrer dos anos, meu vínculo com o mundo da arte continuou. Ao chegar à fase adulta, percebi que nenhum outro curso me agradaria mais do que o de Educação Artística. De repente, percebi que eu estava carregando os blocos de concreto, os pacotes de argila, as pastas A3, e fazendo as incontáveis visitas aos museus de arte, aos fins de semana, junto a amigos tão divertidos quanto os da minha tia. A semente de tia Sandra estava florescendo.

Naquele momento, o de pré- formação como arte-educadora, eu não tinha consciência de que minha escolha era fruto de um cultivo por minha mãe e por tia Sandra. Eu pensava, até então, que minhas escolhas se resumiam a aptidões. O exercício de consulta às minhas *memórias afetivas* me leva, então, a refletir sobre a forma como pensava. Esse exercício é o mesmo de Almeida (2014, p. 8), como se lê no trecho a seguir:

vejo que minhas memórias afetivas ajudam-me (sic) a mostrar quem sou. Afinal a afetividade, tudo o que nos atinge positiva ou negativamente, faz parte de nossa constituição.

A partir do referencial teórico walloniano, entendo que o interesse é importante, mas o incentivo do/no meio é fundamental¹. Todo o meu vivido, ainda fazendo referência a Almeida (2014, p. 10), compõe as “apropriações simbólicas e culturais do [meu] entorno”. Como professora da escola pública, afirmo que a maioria dos meus colegas conhece o terreno onde está e tem consciência de sua posição como semeadores solitários. Às vezes, na ânsia de ensinar, me esqueço de que muitos alunos não têm livros em casa – como eu tive –; não vão a museus – como eu pude e posso ir. É meu papel levá-las e valorizar o que conhecem. Quando paro, reflito e leio o aluno e a mim mesma, posso desempenhar melhor a docência. É preciso olhar para o aluno em sua concretude e totalidade, como prevê a psicogenética walloniana.

Vejo o quanto preciso sair de uma relação verticalizada com os alunos e levá-los a outra visão de mundo, que não é melhor nem pior, mas é diferente. Desejo lançar sementes, para que, um dia, elas brotem, regadas por sensibilidade, criatividade e empatia.

1 Nota dos Organizadores: A discussão sobre a noção de meio, na perspectiva walloniana, está nos Diários de Itinerância do dia 9 de junho, escritos por Carvalho (2020), Monteiro (2020) e Pantaleão (2020).

16 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: Universidade de Taubaté, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128>. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2014.v7.n1.a128>. Acesso em: 9 jun. 2020.

INCIDENTES CRÍTICOS DE UMA PSICÓLOGA E FORMADORA

Lisandra Saltini

Assim como Almeida (2014) afirma que ser professor é um processo constitutivo, ao longo do tempo, e que essa constituição acontece por meio de marcas que lhe são deixadas em sua trajetória pessoal e profissional, também vejo, em muitas vivências pessoais e profissionais, quem sou hoje.

Minha identidade profissional, em constante construção, é fortemente marcada por diferentes vivências. Acho que sempre soube disso e, por esse motivo, busquei aprender com elas. Hoje, ao estudar as ideias de Henri Wallon (1879-1962), reconheço parte das minhas percepções em sua teoria, principalmente, no que diz respeito à integração organismo-meio e aos domínios funcionais (afetividade, conhecimento e ato motor). Para Wallon (2007 [1941]), o sujeito é concreto, situado e inserido em seu meio social e cultural. Esses argumentos iluminam a minha suspeita do quanto as vivências, as relações e os afetos constituem quem sou e qual é a minha identidade profissional, pois sou um sujeito inserido em determinados meios, com determinadas relações, mas que, também, faz escolhas, a partir das/nessas relações.

Outra descoberta que a leitura de Almeida (2014) me trouxe foi o entendimento de que as vivências podem ser *incidentes críticos*. Podem ser, então, momentos e episódios altamente significativos, com enormes consequências para o desenvolvimento, acarretando mudanças pessoais e profissionais.

Para poder entender melhor se, de fato, alguns desses momentos que vivi durante minha trajetória profissional são incidentes críticos, narro, a seguir, dois episódios e, enquanto os narro, busco atribuir-lhes sentidos.

O primeiro deles aconteceu enquanto ainda estava na faculdade de Psicologia, em um estágio em hospital psiquiátrico, como era chamado, naquela época, esse tipo de instalação. O estágio não era obrigatório. Eu o fazia, porque tinha certeza de que minha área de atuação seria na saúde mental.

Eu tinha 22 anos. Desenvolvia atividades com os pacientes internados e buscava entender o que lhes poderia ter levado à tamanha desestruturação. Propus, então, a um paciente, chamado Carlos, que jogássemos dominó. Rapidamente, ou talvez generosamente, ele aceitou o convite. Começamos a jogar e, enquanto jogávamos, eu lhe fazia perguntas sobre sua vida, sua situação, sua família e o que ele gostava de fazer. Após dez partidas seguidas, exclamei, com alguma indignação: *caramba, não consigo ganhar uma partida!*

Ele, sem demonstrar muito estranhamento ao que estava acontecendo, me disse: *Claro, você não está jogando comigo, está aqui para me fazer perguntas.*

Esse episódio tem permanecido comigo até hoje. Acredito que ali, naquele hospital, entendi muito sobre o significado da *presença* e sobre alguns aspectos constituintes das relações interpessoais. Talvez eu também possa fazer uma ponte entre o meu relato e a visão de Larossa (2002 *apud* ALMEIDA, 2014) sobre o sentido do termo *experiência*: experiência é o que nos acontece e nos toca.

Quando comecei a jogar com Carlos, não estava aberta a uma *experiência*, no sentido dado pelo pedagogo espanhol, mas tinha uma intenção clara com minhas ações e perguntas. Buscava, usando uma expressão da Psicologia, *recolher conteúdos* necessários à construção do meu entendimento sobre a loucura. Porém, ao ser afetada pela fala de Carlos, pude viver, acredito, uma experiência e só assim me deixar afetar. Pude ser atingida por tal experiência, ainda que ela tivesse uma tonalidade desagradável, problematizando minha postura e minha pre-

sença (ou a falta dela) diante dos pacientes a quem atendia. Por fim, pude refletir sobre como aquela relação interpessoal poderia afetar a ambos. Talvez, esse relato possa ser lido como um *incidente crítico*, devido a suas consequências em mim e pelo que pude refletir e aprender com ele.

Outro momento de minha trajetória que, a meu ver, pode ser interpretado como um incidente crítico aconteceu, quando eu estava formada, no início de minha vida profissional.

Atuava em um projeto social ligado à prevenção de drogas. Nesse projeto, se acreditava que a prevenção poderia iniciar-se desde cedo na vida das crianças, se houvesse atenção ao desenvolvimento infantil e às relações interpessoais, em casa e na escola. Além das atividades com as crianças, como brincadeiras, uma das ações desenvolvidas junto a escolas públicas de Educação Infantil (as EMEIs) era a reunião com os pais. O objetivo era o diálogo sobre esse tema, um tanto tabu no mundo infantil.

Para as reuniões, eram agendadas conversas com os pais dos grupos atendidos, como forma de propor um diálogo sobre seus filhos e suas dificuldades cotidianas, e, dessa maneira, construirmos juntos, equipe do projeto social e famílias, caminhos que melhorassem suas relações em casa.

Certa vez, se agendou uma reunião com todos os pais do grupo de crianças que eu havia atendido. Preciso destacar que não havia ninguém da equipe gestora ou do grupo de professores para me acompanhar nesse dia.

Iniciei minha conversa conforme planejado. Os pais mostraram-se bastante envolvidos e interessados. Porém, após quase uma hora de conversa, já com o grupo *aquecido*, alguns pais começaram a me contar sobre suas insatisfações com a escola e sobre a falta de espaço que tinham para dialogar com a equipe gestora. Julgando-me uma boa psicóloga, coloquei em prática o que trabalhamos profundamente na faculdade: a escuta. Mostrei-me aberta para ouvi-los. No entanto, eu não pertencia, dia a dia, àquele meio; eu não era parte da escola, mas alguém externo a ela e, por isso, o que fiz, ao final da reunião, foi lhes dizer que precisavam buscar meios de levar todas aquelas questões à equipe gestora. Disse-lhes,

também, que eu as levaria, para que, juntos, pudessem construir formas de encaminhar tais desafios.

E foi o que fiz. Levei à equipe gestora, no dia seguinte, um relatório completo da reunião. Contudo, para a minha surpresa – naquela ocasião, porque, possivelmente, hoje, não teria ficado surpresa com tal reação – a diretora da escola *acabou comigo*. Disse que eu não poderia ter aberto aquele espaço para os pais, para que eles colocassem tais questões, uma vez que não era esse o meu papel. Afirmou que aquelas pautas não faziam parte da reunião, que eu precisaria ter dado um limite mais claro aos familiares e que, por ser inexperiente, não consegui fazer isso.

Sem dúvida, esse episódio foi um incidente crítico que alimentou meu repertório, não apenas como psicóloga, mas, principalmente, como formadora, o que, atualmente, representa grande parte da minha atuação profissional. Aprendi muito com ele sobre as relações de poder, sobre os espaços institucionais, sobre os processos de escuta e, enquanto escrevo, concluo: sobre a afetividade, também.

Meus Diários foram construídos num processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, mas não foi impeditivo à construção de relações interpessoais. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção do desenvolvimento do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12)

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós. Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação que envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidado da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários da professora em suas escolhas por textos fundamentais à educação. Deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (2012) em aulas remotas. O cuidado remoto ocorreu. Sobre a relação, Almeida (2012, p. 43) afirma: "a escola deve ter um olhar fortalecimento das relações".

Hoje, em função da pandemia do coronavírus, o maior desafio enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nosso ensino no ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias no livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação de textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997). Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de escrita que possibilitou o reencontro com meus (diferentes) meus, minhas experiências profissionais e com minha participação na primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), que apresentamos, em nossos escritos, os professores que nos moldaram nossas vidas.

16 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: Universidade de Taubaté, v. 7, n. 1, p. 4-26, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128>. DOI: <https://doi.org/10.32813/2179-1120.2014.v7.n1.a128>. Acesso em: 9 jun. 2020.

A AFETIVIDADE COMO LASTRO PARA O COGNITIVO²

Michael de Oliveira Lemos

Em 2012, assumi o cargo de analista técnico/pedagogo na Fundação CASA³, em Franco da Rocha. Lembro-me, ainda, do caminho que fazia para chegar lá, um lugar muito longe da minha casa. Saía muito cedo. O uso do transporte público cansava mais que o trabalho. Havia, especialmente, a pressão em trabalhar num lugar que a maior parte da sociedade trata de forma negativa, com apontamentos relacionados apenas à violência.

Ao chegar a esse Centro de Atendimento, fiquei muito empolgado. Era um lugar lindo, cheio de flores, de quadros, com cores leves, que deixavam o ambiente claro. Fiquei realmente emocionado com a equipe que me recebeu. A coordenadora pedagógica me recepcionou com um sorriso que me acalmou, e com um abraço que me fez sentir parte da equipe.

Longe do preconceito que boa parte da sociedade paulista atribui à Fundação CASA, esse Centro de Atendimento propunha um meio completamente diferente. A diretora, uma psicóloga séria e muito comprometida, tinha clara a perspectiva walloniana de *meio*, que, a seguir, trago nas palavras do próprio autor:

2 O título é um enunciado escrito por Almeida (2014, p. 20).

3 Nota dos Organizadores: CASA é a sigla para Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. É “uma instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, que tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)” (FUNDAÇÃO CASA, 2014, *on-line*).

O meio nada mais é do que um conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais, que são, porém transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente (WALLON 1986, p. 170).

É possível minuciar a citação de Wallon (1986) na prática daquele Centro de Atendimento. De fato, a Fundação CASA que eu conheci é um *meio*, pois apresenta circunstâncias mais ou menos duráveis para que os indivíduos se desenvolvam. Lá, os adolescentes ficavam o dia todo, por períodos longos ou curtos. Por terem claro que o meio influencia o sujeito e que este reage à influência que recebe, pois ela não é aceita passivamente, a diretora e sua equipe mantinham um *meio* em que o diálogo e a afetividade se faziam presentes, o tempo todo.

Apesar desse ambiente calmo, alegre e sensível, os educandos vinham de partes diferentes do Estado de São Paulo. Havia cometido atos infracionais e, ao mesmo tempo, eram vítimas de um sistema racista e opressor que dissemina a violência na sociedade. Apesar desse contexto, percebi que o *meio* daquele Centro de Atendimento possibilitava transformações diretas nos adolescentes e na equipe.

Eu recebia os adolescentes quando chegavam. Entrevistava-os, para saber sobre sua vida escolar. Orientava-lhes sobre a escola de que participariam e sobre os cursos que poderiam fazer.

Já trabalhava nessa instituição há algum tempo quando conheci Cláudio, um educando⁴. Um adolescente com um semblante fechado; não falava e parecia estar sempre com raiva. Realizei a entrevista e tentei manter um contato mais próximo com esse jovem, mas, nos primeiros dias, não houve sucesso por parte de nenhum integrante da equipe nessa aproximação.

Algum tempo depois, esse educando se aproximou de grupos que não produziam atividades e que faziam apologia à violência. Isso começou a nos preocupar muito. Almeida (2014, p. 11), subsidiada pela teoria walloniana, nos lembra que

4 Nome fictício.

[...] por ter Wallon se apoiado no materialismo dialético, falava sempre de um indivíduo concreto, situado em um meio cultural, o que levava a compreender não apenas o aluno, mas o par aluno-meio social, com isso, o professor teria condições de tornar mais produtivo o processo ensino-aprendizagem.

A partir do aporte teórico de Almeida (2014), vejo que a equipe entendeu que, diante daquela situação, era importante *compreender o par aluno-meio social*. Fizemos, então, uma pesquisa sobre os meios, anteriores à chegada ao Centro de Atendimento, que Cláudio havia integrado. As escolas anteriores e sua família foram a base dessa pesquisa, que nos trouxe informações importantes. Os meios que Cláudio integrara eram violentos e isso repercutiu na construção daquele sujeito. No entanto, pensando que não recebemos passivamente as influências do meio, começamos a procurar os talentos e os interesses do adolescente.

Para ilustrar um dos problemas que tivemos, me lembro de uma ocasião em que Cláudio brigou com um colega de classe e não quis mais frequentar as aulas. Depois de muita insistência para que ele mudasse sua conduta, perdi a paciência e desisti. A emoção de Cláudio me contagiou, seguindo a lógica do *contágio emocional*, de acordo com Wallon (2007 [1941]), e eu fiquei muito irritado. Não me lembro, em detalhes, do que a equipe fez para que Cláudio voltasse às aulas; apenas me lembro de que ele voltou. Hoje, em retrospecto, percebo onde errei, pois “toda vez que a emoção toma conta, a razão diminui” (ALMEIDA, 2014, p. 14).

Eu tentava de muitas maneiras, mas não conseguia resultados em relação às mudanças de postura de Cláudio. Ainda falando sobre o impacto da emoção no conjunto afetividade, destaco o que Almeida (2014, p. 16) afirma:

A teoria walloniana [...] postula que a emoção, expressão da afetividade, tem um poder plástico, expressivo e contagioso. Por essas características, é um bom instrumento para o professor “ler” o seu aluno.

Eu, na ocasião do desentendimento com Cláudio, *não li meu aluno*.

Atualmente, baseado na teoria dos estágios do desenvolvimento do psiquismo, na linha walloniana, compreendo que o estágio da puberdade e da adolescência que Cláudio vivia tem, entre outras características, este perfil:

[...] a desorientação em relação a si mesmo, tanto do ponto de vista físico [...] como do ponto de vista dos valores morais; é a época dos questionamentos, das atitudes de confronto e de autoafirmação, ao mesmo tempo em que precisa de apoio dos familiares e dos pares, contrapõe-se aos valores que os adultos representam, apresenta atitudes intempestivas e de arrogância [...] (ALMEIDA, 2012b, p. 91).

De certa forma, eu sabia, em alguma medida, o que Almeida (2012) descreve na citação acima, mas, quando fui contagiado pela emoção de Cláudio, esse conhecimento não foi acionado e me irritei. Felizmente, havia uma equipe que, de maneira sensível e profissional, pôde nos ajudar, a mim e a Cláudio.

Muitos foram os desentendimentos de que Cláudio era protagonista, de forma violentas, às vezes. A equipe se desdobrava em análises e em propostas; fazia observações e sabia da importância das análises advindas delas⁵. Apesar desses investimentos, parecia que nada transformava as condutas de Cláudio, até que constatamos seu interesse por arte.

Percebemos que a arte, em particular a linguagem do desenho, fazia com que Cláudio se percebesse ativo, e sua autoestima era elevada. Ele não só se interessava, como se envolvia em atividades em grupo; eram momentos tranquilos e de construção de conhecimentos. Era perceptível que a arte *afetava* Cláudio. Seus desenhos eram esteticamente interessantes. Para examinar o papel da afetividade, no processo ensino-aprendizagem, me baseio na afirmação de Almeida (2014, p. 18): “A afetividade – tudo aquilo que nos afeta, positiva ou negativamente – nos constitui como

5 Sobre a importância das observações e das análises produzidas a partir delas, numa perspectiva walloniana, recomendo a leitura de Almeida (2012b).

pessoa, portanto como aluno e também como profissional”. Em síntese, o trabalho com arte afetava Cláudio, causando sensações agradáveis.

Segundo Almeida (2014), educadores têm mais possibilidades de promover o desenvolvimento dos educandos, quando fazem “da afetividade um lastro para o cognitivo” (p. 16). A equipe do Centro de Atendimento captou o sentido dessa afirmação. À medida que a afetividade, expressa pelo interesse de Cláudio por atividades com arte, era exteriorizada e desenvolvida, houve uma aproximação de muitos profissionais da equipe com o educando. Os professores, por exemplo, permitiam que ele se comunicasse por meio de seus desenhos, o que resultou numa participação com mais qualidade. Não resolvemos todos os problemas, mas foi assim que as relações interpessoais e os conhecimentos foram construídos.

23 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

RAMOS, Graciliano. Um cinturão. In: RAMOS, Graciliano. **Infância**. 20. ed. Rio de Janeiro: Record, 1984 [1945], p. 31-35.

QUAL É O LUGAR DA INFÂNCIA? ENTRE A OPRESSÃO E A RESTAURAÇÃO DE HUMANIDADES

Juliana Fonseca Costa

“Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós, brasileiros, somos, por igual, a mão possessa que os supliciou. A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal que também somos. Descendentes de escravos e senhores de escravos seremos sempre servos da malignidade destilada e instalada em nós, tanto pelo sentimento da dor intencionalmente produzida para doer mais quanto pelo exercício da brutalidade sobre homens, sobre mulheres, sobre crianças convertidas em pasto de nossa fúria.”

(RIBEIRO, 1995, p. 120)

As relações humanas marcadas pela violência sempre existiram. A esse respeito, há escritores brasileiros, como Graciliano Ramos (1892-1953), Carolina Maria de Jesus (1914-1977) e Jorge Amado (1912-2001), que fizeram crítica social em suas narrativas, e que possibilitam, ainda hoje, reflexões sobre essa temática.

Neste Diário discuto “Um cinturão”, capítulo do livro *Infância*, de Graciliano Ramos (1984 [1945]). Nessa obra, o narrador, em primeira pessoa, relata um episódio de sua infância. Considerando o momento histórico desse romance, escrito na primeira metade do século XX, entendo que é possível observar um retrato de um certo tipo de infância brasileira daquele período. Escreve Ramos (1984 [1945], p. 31) sobre o episódio:

Eu devia ter quatro ou cinco anos, por aí, e figurei na qualidade de réu. Certamente já me haviam feito representar esse papel, mas ninguém me dera a entender que se tratava de julgamento. Batiam-me porque podiam bater-me, e isto era natural.

O incidente gira em torno do cinturão que dá título ao texto. A fala repetida e violenta do pai é: “Onde está o cinturão?” (RAMOS, 1984 [1945], p. 33). O menino, atônito, é incapaz de proferir uma só palavra. Ele não sabe onde está o objeto que o pai procura. A criança tem apenas uma certeza, aparentemente rotineira, como se vê na citação anterior: o adulto vai agredi-la.

O menino é tomado pelo pavor e espera pelo inevitável. É interessante pensar a relação entre a incapacidade do menino para falar e a origem da palavra *infância*, título do romance. *Infância* redonda de *infante*. Segundo Cunha (2010, p. 357), em latim, *infans-antis* significa “que não fala, infantil”. O personagem de “Um cinturão” é um *infante*, porque não *consegue* se expressar. O medo paralisa-o.

Diante disso, faço uma reflexão acerca dos espaços que as crianças e os adolescentes, de fato, encontram na sociedade atual, que deveriam garantir o acesso a diferentes formas de cultura, ao lazer e à saúde, além do direito à integridade física e emocional, conforme regula o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Aliás, o mesmo Estatuto legisla que, na escola, o professor deve notificar à equipe gestora os casos possíveis de abuso, negligência ou violência, envolvendo seus alunos⁶.

O professor atento é capaz de observar o que seu aluno expressa não só por meio da linguagem verbal, mas, também, por meio de seus movimentos, de suas interações e de suas reações. Por diversas vezes, como educadora ou como Assistente de Direção, vivenciei episódios em que os alunos se comunicavam com violência, e, ao menor contato com seus responsáveis, era possível perceber indícios de que eles reproduziam, na escola, aquilo que viviam no meio familiar. Essa situação parece re-

6 “Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 1990, *on-line*).

forçar o postulado walloniano (2007 [1941]) de que o meio pode dirigir condutas. Acredito, então, que alguns alunos oprimem seus colegas na escola porque são oprimidos em suas casas. Fazem parte dessa opressão, ainda, a apatia e o silêncio.

Sobre a opressão e a violência na sociedade e, por extensão, no meu entendimento, no interior da escola, Freire (1987 [1968], p. 20) afirma:

A violência dos opressores, que os faz também desumanizados, não instaura uma nova vocação – a do ser menos. Com discordância do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

Consciente da dimensão política do ato de educar e da perspectiva walloniana sobre a relação indivíduo-meio, entendo que, na escola, é preciso zelar pelos meios que são construídos, para que o ciclo de opressão dê lugar à restauração da humanidade nas pessoas. Essa restauração não aconteceu com o menino descrito por Ramos (1984 [1945]). Seu texto documenta, então, mais do que um episódio de infância, uma mágoa e uma relação opressiva, cujas marcas se estenderam à fase adulta.

30 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, Fanny. (Org.). **Meu professor inesquecível:** ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997, p. 25-33.

INFÂNCIA, AFETOS E LEITURAS

Diego Satyro

“Apenas para a sra. Dalloway o momento era completo; para a sra. Dalloway, junho era fresco. Uma infância feliz [...]; as flores, a fumaça ascendente da tarde; o grasnido das gralhas, descendo do alto, baixando e baixando pelo ar de outubro – não há nada para substituir a infância. Uma folha de menta a traz de volta: ou uma xícara de borda azul.”

(WOOLF, 2018 [1925], p. 8)

O ensaio de Queirós (1997) é um texto de tom memorialístico. O escritor descreve passagens de sua infância, num Brasil que já não existe mais, embora não faça referência a nenhuma data. Conforme antecipa o título, o autor escreve sobre seus professores. Essas *personas*, é importante notar, não são, apenas, profissionais da Educação formal. Ao longo do texto, Queirós conta como aprendeu a ler, mesmo antes de frequentar a escola. Quem o ensinou foi sua própria família. Chegando ao fim de seu relato, destaca a figura da professora da primeira série, dona Maria Campos.

Há dois pontos, entre outros, que me chamam a atenção no relato do escritor. São eles: a relação entre aprendizagem e afetividade e a concepção de leitura. Sobre o primeiro, considero que Queirós, já adulto e um literato, faz um jogo simultâneo entre o ato de relatar e o ato de interpretar. Ele escreve como foi aprender a ler dentro de sua casa da infância, sabendo que havia, por parte dos familiares e da funcionária – a empregada Maria Turum – zelo pelo menino Bartolomeu. O *meio*

funcional familiar, usando um termo específico da teoria psicogenética walloniana, imprimiu naquele sujeito um senso de cuidado e de amor. Ilustro esse argumento com duas passagens do texto; a primeira delas é uma referência ao pai do escritor:

De vez em quando ele interrompia a leitura e **me acariciava com os olhos, me amando sem mãos**, como se me desejando outros futuros diferentes do seu (QUEIRÓS, 1997, p. 26, grifos meus).

A próxima passagem é uma descrição de Maria Mutum: “Conforme o meu olhar, **ela me oferecia um pedaço de doce ou me abraçava em seu colo**” (QUEIRÓS, 1997, p. 27, grifos meus).

A infância do menino Bartolomeu, segundo seu relato, foi *nutrida*, predominantemente, por afecções de tonalidade agradável. O alimento recebido foram o olhar de aprovação; os doces; os abraços; e a liberdade de interagir com o avô, seus escritos e desenhos. O menino foi nutrido, ainda, de conhecimentos da cultura popular. Os *causos* que seu avô gostava de contar não eram proibidos a ele, ainda criança. A impressão que tenho é a de que o autor pôde *viver sua infância*, algo que, ainda hoje, no nosso país, é furtado de milhões de crianças.

Tomado como um estudo de caso, no campo da Psicologia da Educação e da Formação de Professores, a narrativa autobiográfica de Queirós (*op. cit.*) poderia dar corpo à tese postulada por Henri Wallon de que o desenvolvimento e a aprendizagem humana passam pela afetividade e são informados, mediados e qualificados por ela. Não se trata de uma lógica linear do tipo causa-efeito, mas de uma retroação constante e dinâmica. Se a criança sofre afecções desagradáveis com muita frequência, o desenvolvimento de seus outros conjuntos, como o do conhecimento e o da pessoa, será prejudicado. Não se trata de não se desenvolver ou de não aprender mais nenhum conhecimento, mas de haver barreiras, onde, talvez, elas poderiam não existir.

Não me parece raro que o menino Bartolomeu tenha desenvolvido o gosto pela palavra escrita. Ele estava embebido num mundo narrativo. O

avô narrava contos populares, o rádio narrava eventos do Brasil, a mãe lia poemas e a avó lia o jornal. Nesse meio funcional afetivamente positivo, formava-se um *leitor*. Aliás, um leitor da “palavramundo”, nos termos de Paulo Freire (1989, p. 9). Em seu belíssimo ensaio *A importância do ato de ler*, originalmente proferido em 1981, o pensador pernambucano escreve:

Ao ir escrevendo este texto, ia “tomando distância” dos diferentes momentos em que o ato de ler se veio dando na minha experiência existencial. Primeiro, a “leitura” do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da “palavramundo”.

A ideia de *palavramundo* é bifronte: ela abarca a leitura da palavra escrita e a leitura do que não está escrito, mas é vivido, isto é, a leitura da própria *experiência existencial*. Quando alguém lê o significante *família*, lê mais do que um conjunto de letras, organizadas em sílabas, numa língua nomeada como Português. Pode ler, também, a sua própria família, o que ela significa para quem lê – e não para quem produz verbetes de dicionários –, o que ela significa no Brasil e no mundo, em 2020. Leem-se sentimentos, aspectos sócio-históricos e formas identitárias, além de letras e sílabas.

Para Paulo Freire (1989), a leitura deve ser, sempre, uma leitura do escrito e uma leitura do mundo, simultaneamente. Usando uma expressão do historiador Roger Chartier, Paulo Freire nos ensina que é possível *ler sem livros* (CHARTIER, 2019). O que se lê, então? Justamente o que o menino Bartolomeu começou a ler, antes de entender os sinais gráficos na parede ou no jornal. Queirós leu, primeiramente, o receio que Maria Turum tinha do avô do garoto, caso atrasasse o almoço. Leu a devoção religiosa da avó e a preferência por uma cultura, digamos, secular, do avô. Leu a inteligência de Maria, que sabia, como ninguém, avaliar o grau de cozimento do feijão. Possivelmente, essas leituras facilitaram, mais tarde, a compreensão crítica das palavras *bronca*, *almoço*, *reza*, *feijão*, *avó*, *avô*, entre outras.

Essa aprendizagem afetiva e significativa da escrita foi surpreendida pelo processo de alfabetização em contexto escolar. Surpreendida, porque, nesse outro meio funcional, a escola, para se sujeitar ao grupo, no sentido de diluir as diferenças em nome de um padrão de comportamento, Queirós (1997) relata que precisou fingir, justamente, que não sabia tanto. Ele tinha de ler ao nível das crianças de sua idade. Mais uma vez, tomando o texto como um possível *corpus* de pesquisa, na forma de um estudo de caso, poderíamos supor que essa experiência foi trágica (defensores do *home schooling*, hoje, poderiam usar esse texto para suportar seus argumentos em detrimento do ensino institucionalizado), mas ela não foi. Não foi, porque a escola, para ele, não serviu, apenas, para o desenvolvimento de técnicas. Ali, o apreço pelas narrativas, embaladas por um ambiente afetivamente positivo e seguro, se alongou, desde a casa de seus pais. A pessoa responsável por isso foi sua primeira professora, a já citada Maria Campos.

É possível aprender com o relato de Queirós que, tanto dentro quanto fora da escola, a aprendizagem está integrada às afecções promovidas nos diferentes meios de que o sujeito participa e com os quais interage. Para professores, fica, mais do que um alerta, a sensibilização a esse postulado walloniano, que pode ser constatado nas memórias de Queirós e de seus leitores.

No meu caso, penso em como era prazeroso ouvir a leitura em voz alta pela minha mãe de contos fantásticos. Cansada, ela pegava no sono algumas vezes. Lembro-me de que, ocasionalmente, eu tinha de insistir para que ela lesse contos que eu já havia memorizado. Em dado momento, as histórias eram tão minhas, talvez, até mais do que eram para Jacob e Wilhelm Grimm, ou para J. M. Barrie, que eu a corrigia.

Da escola, não lembro de momentos *mágicos* em rodas de leitura organizadas pelas professoras. Não lembro de nenhuma delas lendo em voz alta, dramatizando, como tenho feito, há anos, com os meus alunos, *pequenos e grandes*. No entanto, me lembro de um espaço que, com o tempo, já acostumado ao meio escolar, foi se tornando um pouco meu também: a biblioteca.

Entendo o fascínio de Queirós pela materialidade do livro. O autor relata seu interesse pelos livros de sua mãe, mesmo já conhecendo seu conteúdo. Eu era – ainda sou – totalmente apaixonado pelas capas, pelas ilustrações, pelas páginas que, às vezes, traziam uma letra gótica ou um símbolo, como uma rosa e uma espada. As bibliotecas, desde a Educação Básica até a Educação Superior, parecem que me seduziram, como as sereias de Ulisses, em *Iliada*, e a Sherazade, d’*As mil e uma noites*. E como isso parece reverberar hoje na minha vida? Além de professor, formado em Letras, investigo os letramentos em contexto escolar. Talvez eu queira pesquisar as donas Marias Campos, que, independentemente da metodologia de ensino que adotam, da concepção de linguagem que têm, levam seus alunos pelas mãos e, com afeto, abrem as portas – e, no Brasil, são os professores, frequentemente, os responsáveis por isto – do mundo da leitura e da literatura.

30 DE JUNHO

TEXTO-BASE:

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, Fanny. (Org.). **Meu professor inesquecível:** ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997, p. 25-33.

APRENDIZAGEM E TRANSFORMAÇÃO POR MEIO DOS DIÁRIOS DE ITINERÂNCIA

Dom Magri

“Nunca viajo sem meu diário.”
(WILDE, s.d., p. 17)

Chegamos ao último Diário do semestre. Antes de iniciar a discussão teórica deste texto, preciso registrar como essa estratégia de formação me afetou positivamente, durante um semestre atípico. Encantei-me com os escritos. A cada semana, era um novo descortinar das leituras e da teoria walloniana.

Comecei pelos diários rascunhos⁷. Os primeiros diários foram cheios de emoção e alguma ansiedade pela novidade do instrumento. Para Barbier (2007, p. 138 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 254), no diário rascunho, o autor:

escreve tudo o que ele tem vontade de anotar no fervilhar da ação ou na serenidade da contemplação. Nesse momento, ele não procura efeitos de estilo. Empenha-se em registrar o que lhe parece importante na sua vida ligada à de outrem.

Em seguida, as palavras foram encontrando seu lugar, tornando-se mais expressivas, e servindo às contribuições da teoria psicogenética

7 Nota dos Organizadores: *Diário rascunho* é uma expressão usada por Barbier (*In*: BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2007), para referir-se à primeira etapa da produção dos Diários de Itinerância. Almeida (2012) retoma o percurso pensado pelo pesquisador francês em seu trabalho.

walloniana, que estuda a pessoa concreta, construída pelos conjuntos cognitivo, afetivo e motor.

Dessa forma, o tema *afetividade* ocupou lugar central em nossas discussões e em meus Diários. Foi um resgate importante para a compreensão do meu papel como educador. Possibilitou, ainda, a reflexão sobre a construção da minha identidade profissional e o aprofundamento das teorias que sustentam a minha pesquisa.

Em diálogo com Queirós (1997, p. 33), concluo “que, de tudo aprendido, resta a certeza do afeto como a primordial metodologia”. Pode parecer estranho apresentar as conclusões ainda no início deste texto, mas esse é um fato que não se pode esperar para contar. A afetividade é central para os estudos de Wallon (2007 [1941]; 1986 [1954]) e de Almeida (2019, 2014, 2012, 2012a, 2012b, 2012c, 2010; MAHONEY; ALMEIDA, 2005), assim como pode ser inferida em Kafka (1997 [1919]), além de estar presente nos Diários dos colegas e nas experiências de Queirós (1997), *nosso Bartô*.

Queirós (1997) expressa sua afetividade pelas letras, ao relatar os escritos de seu avô, nas paredes da casa da infância. Lembro-me de que, quando criança, minha mãe reservou a parede do corredor entre a sala e os quartos para que pudéssemos escrever. Ali, tínhamos uma pequena caixa com giz, canetinhas e lápis coloridos. Era nossa grande folha sulfite. Anos depois, certo de que sua escolha contribuiu para meu processo criativo, ao perguntar-lhe por que ela nos presenteou com uma parede da casa, sua resposta foi simples: *não queria que riscassem o sofá*. Danado pragmatismo dos contadores (sou filho de uma contadora)!

Meus Diários foram construídos *num pouco a pouco*, dentro do meu processo criativo. O semestre com aulas remotas, sem o olho no olho, me assustou, inicialmente, mas não foi impeditivo à construção de relações interpessoais pautadas na afetividade. Numa perspectiva walloniana, posso explicar essa construção com a própria noção de *desenvolvimento* do autor. Segundo Almeida (2012a, p. 12),

Wallon explicita que nascemos e nos tornamos cada vez mais humanos quanto mais nos enriquecemos com o outro que passa a fazer parte de nós (*socius*). Como? A partir do acolhimento, do cuidado desse outro. A relação de cuidar envolve, necessariamente, a relação eu-outro, da qual trata Wallon.

Além disso, nosso semestre foi feito de cuidados. Cuidados sempre especiais da Shirlei; cuidado do grupo, ao falar sobre os Diários dos colegas; cuidado da professora em suas escolhas por textos fundamentais à nossa formação. A escola deve ser um ambiente de cuidado, como relata Queirós (1997), o que presenciei nas aulas remotas. O *cuidado remoto* ocorreu. Sobre a relação entre o cuidar e a escola, Almeida (2012, p. 43) afirma: “a escola deve ter um olhar especial para o fortalecimento das relações”.

Hoje, em função da pandemia do novo coronavírus, o maior desafio que temos enfrentado é o ensino remoto. Devemos construir nossas memórias afetivas por meio do ambiente digital. Sem dúvida, construímos memórias e elas estão registradas neste livro. O exercício da leitura sobre memórias e formação docente, aliás, aparece em textos lidos durante o curso, como o de Queirós (1997) e o de Zarazaga (2006).

Destaco, ainda, a dimensão formativa dos Diários de Itinerância. O processo de escrita possibilitou o reencontro com meus (diferentes) ex-professores, com minhas experiências profissionais e com minha participação, como aluno, desde a primeira infância, na escola. Tanto Queirós (1997), quanto Zarazaga (2006) e eu apresentamos, em nossos escritos, os professores que, de alguma forma, afetaram nossas vidas.

Sobre o papel das próprias memórias na dimensão formativa, Almeida (2014, p. 8) escreve: “Minhas memórias afetivas ajudam-me a mostrar quem sou. Afinal, a afetividade, tudo o que nos atinge positiva ou negativamente, faz parte da nossa constituição”. Essa afirmação pautou minha própria escrita. Almeida (2014, p. 10), ainda, complementa:

Ser professor é uma constituição que se faz ao longo do tempo, na trajetória pessoal e profissional. Sua atuação traz as marcas dessa trajetória, das memórias afetivas da infância, do ser aluno, da entrada na profissão, das representações que tem sobre a docência, das expectativas suas e dos outros, de suas realizações e frustrações.

Posto isso, considerando os estudos sobre a afetividade e a experiência com os Diários de Itinerância, tomei a decisão de propor aos professores que coordeno a escrita de seus Diários. Estamos no início, escrevendo, por ora, sobre o período remoto e sobre nossas emoções e relações nesse contexto. Mas afirmo minha intencionalidade de estreitar os laços afetivos por meio dos Diários.

Quero, ainda, lhes oferecer outros textos de natureza formativa e lhes acompanhar durante o processo de suas escritas. Pretendo utilizar os Diários para reafirmar as relações interpessoais entre coordenador e professores, e, com isso, garantir que a afetividade seja protagonista entre os corredores das escolas e/ou nas plataformas virtuais.

OUTRO JEITO DE CONCLUIR

Laurinda Ramalho de Almeida

Diego Satyro

Shirlei Nadaluti Monteiro

Para manter a coerência com o formato do curso, baseado na construção coletiva de conhecimentos, e tendo como ponto de partida a afetividade nas relações formativas, este capítulo apresenta uma outra forma de conclusão. Em nosso último encontro, os alunos foram solicitados a responder duas perguntas, durante a aula, em um formulário digital:

- O que a elaboração dos Diários de Itinerância significou para você neste semestre tão atípico que vivemos?
- Como você vê o potencial do Diário de Itinerância em processos formativos?

Optou-se por não fragmentar as respostas dos autores, que são apresentadas na íntegra.

1. Diários de Itinerância e seus significados

No início, achei que não daria conta de escrever os Diários. Eram muitas atividades; parecia que tudo estava fora do lugar. Porém, com o passar das aulas, fui percebendo o quanto era significativo refletir sobre o cotidiano, sobre como se deu minha formação e sobre o quanto fui influenciado pelos outros que me constituíram. Foi, ou melhor: está sendo, um momento de muito, mas muito aprendizado. Estar em contato com as

obras propostas pela professora Laurinda, com os textos compartilhados pelos amigos que fiz neste grupo (confesso que me emocionei, algumas vezes), e fazer um *link* dessas leituras com o vivido está sendo uma experiência única [...]. Além disso, não sei se estou correto, mas existe uma proximidade entre o Diário de Itinerância e os Incidentes Críticos. Estes também poderiam ser uma estratégia, na minha percepção, bem pertinente como proposta formativa, quando eu estiver coordenando um grupo.

Alessandro Alves de Carvalho

Foi um grande desafio realizar esta matéria de forma remota, ao longo deste semestre. No início, fiquei bastante insegura e preocupada com a proposta do Diário de Itinerância. Acredito que o vínculo do nosso grupo e as mediações da professora Laurinda contribuíram muito para a elaboração dos Diários. Aos poucos, as produções aumentaram e tudo foi ficando mais claro. Ao escrever, eu tive a oportunidade de resgatar muitas memórias, positivas e negativas, o que, de certa forma, me ajudou bastante e me afetou muito. A experiência foi muito rica; mesmo com muita dificuldade para escrever, aprendi muito. Discutir os textos, antes de realizar as propostas, e ouvir os comentários dos colegas fizeram a diferença. Definitivamente, fui afetada de forma positiva.

Bruna Ribeiro Ramos Pereira

O Diário de Itinerância foi mais do que uma tarefa. Foi uma forma de produzir conhecimento. Embora ele tenha se pautado, sempre, em textos da literatura científica e da literatura ficcional, pude, pela primeira vez, na pós-graduação, me colocar numa posição de paridade com os autores estudados. Sem dúvida, não há simetria entre o conhecimento que produzi com aquele produzido por Henri Wallon ou pela professora Laurinda Ramalho de Almeida. Os conhecimentos deles são a referência. Isso não se alterou para mim. O que se alterou foi a oportunidade de fazer um entrelaçamento. Não acho que tenha escrito, exclusivamente, sobre as ideias de outrem. Escrevi sobre *coisas* – na falta de uma palavra melhor. E essas *coisas* eram tão importantes aos autores de fundo quanto para

mim, pois pude abordar minha trajetória de vida e profissional. Onde há processos educativos pode haver processos formativos com autoria.

Diego Satyro

Como disse em meu último Diário, essa estratégia me afetou positivamente. Entendo que, diante do cenário de isolamento social, a construção de Diários que articulam narrativas emocionais proporcionou momentos ricos de reflexão. Escrevê-los possibilitou refletir sobre minha prática profissional e minhas histórias como aluno. Relembrar os princípios da minha formação, docência e experiências foi relevante para a construção do conhecimento. (...) Os Diários tiveram impacto tão positivo, que comecei a planejar um processo de formação continuada com os professores da minha equipe, a partir da elaboração de Diários de Itinerância (...). Como estratégia formativa, acredito que não haja estratégia mais assertiva para abordar o tema *afetividade*, se não pela própria escrita afetiva, que desenvolvi nos Diários.

Dom Magri

A elaboração dos Diários de Itinerância, neste cenário de pandemia e de distanciamento social, representou, para mim, um imenso aprendizado, no sentido de trazer minhas vivências pessoais e profissionais para um texto *tecido* com alguns autores, referindo-se à teoria de Henri Wallon. Foi um grande desafio conseguir interpretar os textos indicados e trazê-los para as minhas experiências. No entanto, com os Diários, percebi que é possível relatar vivências e, por meio desses relatos, refletir sobre nossas práticas e aprimorá-las cada vez mais. Isso só foi possível com a leitura, a discussão prévia e a intervenção de todos colegas nas minhas produções. No início das aulas remotas, achei que essa tarefa não seria possível. Mas, com o passar do tempo, nosso grupo apresentou uma interação surpreendente, sempre com a mediação e a energia contagiante da professora Laurinda. Confesso que me surpreendi positivamente com os resultados.

Jinlova de Oliveira Pantaleão

A escrita dos Diários de Itinerância significou um desafio, uma possibilidade de evolução na minha prática de escrita e uma compreensão mais profunda acerca dos textos teóricos, ao associá-los às minhas experiências e lembranças. Foi possível perceber que acontecimentos aparentemente corriqueiros da minha trajetória profissional, quando revisitados na forma de Diário de Itinerância, trouxeram uma reflexão maior a respeito do meu ofício. Para mim, essa experiência foi extremamente enriquecedora, principalmente porque pude compreender os textos sob a visão dos colegas e ainda conhecê-los um pouco mais. Apesar de as aulas terem sido remotas, me senti muito mais próxima de todos do que em outras oportunidades, nas aulas presenciais.

Juliana Fonseca Costa

Confesso que esse foi mais do que um semestre atípico. Não achei que fosse ter forças para chegar aqui, ao seu fim, para concluir tudo o que precisava dar conta ou mesmo para seguir minha trajetória no Mestrado. Dediquei-me, principalmente, a aprender com ela. Não entendo que pude aprender tudo o que a experiência de escrita de Diários poderia ter me ensinado, mas ela me deixou alguns aprendizados importantes. Desde o começo, acredito, também, que os Diários são uma ferramenta que possibilita tanto a aprendizagem do aluno, quanto o acompanhamento e uma avaliação formativa por parte do formador. Ao final do curso, compreendi e pude sentir que um texto lido só é de fato compreendido, quando estabelecemos com ele um diálogo real, conversamos com o autor e buscamos trazê-lo para quem somos e para o que fazemos. Da mesma forma, aprendi que minhas experiências profissionais só podem, de fato, ser modificadas por novas teorias ou conceitos, quando consigo concretamente estabelecer esse diálogo.

Lisandra Saltini

A elaboração dos Diários de Itinerância possibilitou a integração entre teoria e prática. Sinto que a teoria me vigia, enquanto reflito sobre os textos, e essa percepção me leva a avaliações importantes. Muitas

vezes, agimos e não percebemos, na prática, qual é a teoria que nos subsidia. Os Diários de Itinerância trouxeram-me maiores reflexões sobre os textos lidos, além de terem sido uma avaliação e uma autoavaliação do meu trabalho. Sinto-me autor de minhas escritas e de minhas reflexões. A teoria, a meu ver, tem exatamente este papel: o de levar o sujeito à possibilidade de avaliar e de refazer suas ações. A teoria não é, sozinha, protagonista; ela é, junto com a prática, um elemento imprescindível. A percepção disso é importante e acredito que os Diários de Itinerância contribuam para que o sujeito perceba que a teoria não está distante dele, além de serem um instrumento de autoavaliação pelo aluno e de avaliação pelo formador.

Michael de Oliveira Lemos

A elaboração dos Diários de Itinerância significou uma retomada de mim mesma. Até então, os fatos ocorridos em sala de aula eram apenas *fatos*. A possibilidade de poder contá-los suscitou uma maneira de olhar para a minha trajetória docente como um conjunto de histórias a serem narradas. Cada um de nós possui histórias maravilhosas e, nos Diários, tive o prazer de ouvir e ler trajetórias lindas, de colegas espetaculares, que, com suas experiências de vida, tanto particulares quanto profissionais, ressignificaram, a cada dia, a minha prática cotidiana. Como estratégia formativa, os Diários nos ajudam a entrar em contato conosco mesmo, olhando as potencialidades e as fragilidades que carregamos em nossa vida e em nossa prática docente.

Sandra Regina dos Santos

A elaboração dos Diários de Itinerância significou ter a possibilidade de realizar muitas reflexões sobre o fazer pedagógico do professor e do gestor, com relação à afetividade, no contexto escolar. Significou, também, fazer parte de um grupo que se constituiu como tal ao longo do semestre, num trabalho colaborativo, recheado de muita cumplicidade. A condução das discussões, os apontamentos sobre os textos escritos e as

explicações sobre a teoria que a professora realizou, ao longo do semestre, foram a *materialização* da afetividade, contida no título da disciplina. A escrita dos Diários de Itinerância contribuiu, ainda, para pensarmos em nossa identidade profissional, em nossas vivências e em como elas nos constituem. Com as leituras dos textos de diversos autores, de textos sobre a teoria de desenvolvimento walloniana e dos Diários escritos por meus colegas, tornou-se possível responder a uma pergunta sobre a qual fui refletindo, ao longo das aulas: *Quem somos nós, educadores, então?* Somos a mistura de tudo o que nos rodeia, de todas as nossas vivências, como se elas fossem pedacinhos retirados das obras esculpidas por todos aqueles que nos inspiraram, que nos marcaram de forma positiva ou negativa, deixando em nossa memória afetiva a matéria-prima para nos moldarmos, para nos constituirmos.

Shirlei Nadaluti Monteiro

2. Temas em destaque

Considerando que o objetivo deste livro é apresentar os Diários de Itinerância, nós, organizadores, optamos por, apenas, listar alguns temas que nos pareceram indicativos da potencialidade desse recurso.

• **Autoria**

Nas aulas em que os Diários de Itinerância eram socializados, as expressões dos cursistas eram predominantemente alegres, por se perceberem *autores* de seus escritos, em contraste à posição de *comentadores* dos textos lidos.

• **Desenvolvimento da escrita acadêmica**

À medida que os Diários de Itinerância eram escritos, a reflexão sobre o ato de escrever, na esfera acadêmica, aumentava. A nosso ver, foi um processo de encontro e reencontro com a própria escrita. Ressaltamos que, durante as aulas, as críticas dos colegas aos textos elaborados não pareceram, em nenhum momento, causar melindres ao grupo.

• Relação teoria-prática

A integração entre conhecimento e afetividade, dois conjuntos constituintes da pessoa, no referencial walloniano, foi mobilizada para a escrita dos Diários de Itinerância. Na leitura e estudo dos textos-base, que serviram de mote aos Diários, predominou o conjunto do conhecimento. Já o conjunto da afetividade, expresso por emoções e sentimentos, predominou nas lembranças articuladas com o referencial teórico. Os textos da coletânea mostram que esses componentes, de difícil compreensão, ganharam corpo, na medida em que foram integrados à vida pessoal e profissional dos autores.

• Constituição do grupo

O grupo foi, paulatinamente, se constituindo, a partir da disposição dos participantes em colaborar, durante as aulas, com críticas construtivas sobre os textos elaborados, reconhecendo o ponto em que cada um estava em sua escrita. O sentimento de pertencer ao grupo levou-os a verbalizarem o quão agradecidos estavam à professora, que lhes apresentou a escrita dos Diários, e aos colegas, que colaboraram para a melhoria de suas produções.

Em uma tentativa de síntese, nós, organizadores, entendemos que este livro dá corpo a uma experiência coletiva: a da escrita como disciplina de um pensamento que integra conhecimento e afetividade. Esse trabalho, durante um semestre tão atípico e até estarrecedor, foi muito importante. Ao demandar esforço de leitura, escrita, reescrita e escuta de críticas, sem considerá-las depreciativas, aspectos negativos decorrentes da pandemia se abrandavam. Ganhavam força, gradativamente, o rigor científico, a aprendizagem colaborativa e os vínculos afetivos. Apesar de certa desconfiança inicial por parte de alguns alunos, os Diários de Itinerância se mostraram não somente uma possível estratégia formativa, entre outras, mas um fio condutor de afetos, de ideias e de movimentos em direção a um mundo mais diverso, mais justo e a uma escola mais solidária e cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SILVA, Jeanny Meiry Sombra. (Org.). **Incidentes críticos e profissionais da educação: uma estratégia para a formadores**. Campinas, SP: Pontes, 2020.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. A escola, espaço para conhecimento, convivência e representação do mundo. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões emergentes na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2019, p. 9-26. (Coleção o coordenador pedagógico).

_____. Como me Constituí Professora: Explicitando o Implícito. **Revista Ciências Humanas**, Taubaté: Universidade de Taubaté, v. 7, n. 1., p. 4-26, jan-jun. 2014. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/128>>. Acesso em: 9 jun. 2020. doi://doi.org/10.32813/2179-1120.2014.v7.n1.a128.

_____. Diários de itinerância, recurso para formação e avaliação de estudantes universitários. **Estudos em avaliação educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 23, n. 51, p. 250-269, jan./abr. 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.18222/ae235120121961>.

_____. O coordenador pedagógico e a questão do cuidar. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade**. 6.ed. São Paulo: Loyola, 2012a, p. 41-60. (Coleção o coordenador pedagógico).

_____. Contribuições de Henri Wallon para o trabalho do coordenador pedagógico. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O Coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Loyola, 2012b, p. 81-102. (Coleção o coordenador pedagógico).

_____. Wallon e a Educação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **Henri Wallon: psicologia e educação**. 11.ed. São Paulo: Editora Loyola, 2012c, p. 71-87.

_____. Cognition, corpo e afeto. **Revista Educação – História da Pedagogia: Henri Wallon**. São Paulo: Editora Segmento. Out. 2010. ISSN: 1415-5486. p. 20-31.

ALVES, Rubem. **Rubem Alves essencial**. 1ª ed. São Paulo: Planeta, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 24, 2016 [1952-1953].

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Livervivo, 2007.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos e Utópicos**. s.ed. Belo Horizonte: C/ Arte, 2000.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

CHARTIER, Roger. **Conferência: Ler sem livros**. Mediação: Guiomar de Grammont. São Paulo: Casa do Saber, 2019. Disponível em: <https://app.casadosaber.com.br/>. Acesso em: 28 mar. 2020.

CORTELLA, Mário Sergio. **Por que fazemos o que fazemos?**. São Paulo: Planeta, 2016.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4.ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DICKINSON, Emily. **Emily Dickinson: Não sou ninguém**. Trad. Augusto de Campos. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008..

FONTES, Rejane de Souza. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p. 119-138, ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 02 mai. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782005000200010>.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 [1968].

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FUNDAÇÃO CASA. Desenvolvida pelo Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente. Disponível em: <<http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/Default.aspx>>. Acesso em: 23 jul. 2020.

GALEANO, Eduardo. Janela sobre herança. In: GALEANO, Eduardo. **As Palavras Andantes**. Porto Alegre: L & PM Edições, 1994.

_____. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: LP&M, 2002.

GRUPO DE ESTUDOS E AVALIAÇÃO DE INICIATIVAS PÚBLICAS. **Evasão e abandono escolar?**, [s.d.]. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Poster_Gesta_Evasa%CC%83oEscolar_Download.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. 1.ed. 1.reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

KAFKA, Franz. **Carta ao pai**. Tradução e apresentação de Modesto Carone. São Paulo: Companhia das Letras, 1997 [1919].

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da educação**, São Paulo, n. 20, p. 11-30, jun. 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141469752005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 abr. 2020.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Um pensador sem medo da contradição. **Revista Educação – História da Pedagogia: Henri Wallon**. São Paulo: Editora Segmento. Out. 2010. ISSN: 1415-5486. p. 6-17.

NASCIMENTO, Milton; BASTOS, Ronaldo. **Nada será como antes**. Interpretação: Milton Nascimento. Disponível em: <<https://www.letras.mus.br/milton-nascimento/47436/>>. Acesso em: 8 jun. 2020.

NÓVOA, Antonio. Antonio Nóvoa: “Professor se forma na escola”. **Nova Escola**, 1 mai., 2001. Entrevista concedida a Paola Gentile. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

MURRAY, Roseana. **Roseana Murray: poemas para ler na escola**. Seleção e apresentação: Hebe Coimbra. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

PINO, Angel. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vygotsky**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu: (crônica de saudades)**. São Paulo: Paulus, 2004.

POUZADOUX, Claude. **Contos e lendas da mitologia grega**. Trad. Eduardo Brandão. Ilustrações: Frédérick Mansot. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PROJETO RONDON MACKENZIE. **É um projeto de integração social....** s.d. Facebook: @ProjetoRondonMackenzie. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ProjetoRondonMackenzie/>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Foram muitos, os professores. In: ABRAMOVICH, Fanny. (Org.). **Meu professor inesquecível: ensinamentos e aprendizados contados por alguns dos nossos melhores escritores**. São Paulo: Editora Gente, 1997, p. 25-33. .

QUINO. **Toda a Mafalda**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009 [1991].

RAMOS, Graciliano. Um cinturão. In: RAMOS, Graciliano. **Infância**. 20.ed. Rio de Janeiro: Record, 1984 [1945], p. 31-35.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1956].

SANTO, Ruy César do Espírito. **Desafios na formação do educador** [Recurso eletrônico]: retomando o ato de educar. 4. ed. São Paulo: Summus, 2014.

SATYRO, Diego. **Estratégias de ensino de língua inglesa e afetividade na EJA: olhares múltiplos**. 2018. 286 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOUZA, Vera Lucia Trevisan de; PLACO, Vera Maria Nigro de Souza. Um, nenhum e cem mil: a identidade do coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. In: PLACO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. (Org.). **O coordenador pedagógico e a legitimidade de sua atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2017. (Coleção o coordenador pedagógico), p. 11-28.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Introdução: Émile Jalley. Trad: Claudia Berliner. Revisão técnica: Izabel Galvão. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007 [1941]. (Coleção psicologia e pedagogia).

_____. **As origens do caráter na criança**. Trad. Heloysa Dantas de Souza Pinto. s. ed. São Paulo: Nova Alexandria, 1995 [1949].

_____. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, Maria José; NADEL-BRULFERT, Jaqueline. (Org.). **Henri Wallon**. Trad. Elvira Souza Lima. São Paulo: Ática, 1986 [1954], p. 168-178. (Coleção Psicologia).

_____. Psicologia e educação da infância. In: Wallon, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WILDE, Oscar. **A importância de ser prudente e outras peças**. Trad. Sonia Moreira. Introdução, comentários e notas: Richard Allan Cave. s.ed. Penguin/ Companhia das Letras: Rio de Janeiro, [s.d.].

WOOLF, Virginia. **A Duquesa e o Joalheiro e Outros Contos**. Trad. Irineu Franco Perpetuo. Edição bilíngue. São Paulo: Folha de São Paulo, 2018.

ZARAZAGA, José M. Esteve. Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. **Teoría Educativa**, Salamanca: Universidad de Salamanca, n. 18, p. 85-107, abr. 2006. Disponível em: <<https://bit.ly/2Wlr0i1>>. Acesso em: 9 maio. 2020. ISSN: 1130-374.



QUEM SOMOS

Alessandro Alves de Carvalho

Mestrando em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. É pós-graduado em Gestão Educacional e Escolar pela PUC-SP e licenciado em Educação Física. Atua na Educação Básica, na rede Estadual de São Paulo, designado como Professor Mediador de Conflitos.

E-mail: aleprofedf@gmail.com.

Bruna Ribeiro Ramos Pereira

Mestranda em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Licenciada em Pedagogia e pesquisadora da Primeira Infância. Atua como Coordenadora Pedagógica Bilíngue, na Educação Infantil, no ensino privado, em São Paulo.

E-mail: brunarrp@yahoo.com.br.

Diego Satyro

Doutorando e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. É pós-graduado em Ensino de Língua Inglesa, graduado em Letras e em Pedagogia. Atualmente, atua como professor da Educação Básica na Prefeitura de São Bernardo do Campo. Membro do Grupo de Pesquisa e de Estudos da Abordagem Hermenêutico-Fenomenológica Complexa (GP e AHFC/CNPq).

E-mail: diegosatyro@bol.com.br.

Dom Magri

Mestrando em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. É pós-graduado em Gestão Educacional e graduado em Pedagogia, com habilitação em Gestão escolar. Atua como coordenador do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática, e na formação de professores no Senac-SP.

E-mail: dommagri@uol.com.br.

Jinlova de Oliveira Pantaleão

Mestranda em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Pós-graduada em Gestão Escolar pela UNICAMP e em História da Arte pelo Centro Universitário de Belas Artes-SP. Licenciada em Artes Plásticas pela Universidade Mackenzie e em Pedagogia pela UNINOVE. Professora Titular de Ensino fundamental e Médio de Arte na Prefeitura Municipal de São Paulo, gestora escolar na Educação Básica da rede Estadual de São Paulo e Professora no Ensino Superior em Guarulhos.

E-mail: jinlovaop@hotmail.com.

Juliana Fonseca Costa

Mestranda em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Graduada em Educação Artística pela Universidade de Guarulhos e pós-graduada em Gestão Escolar pela Faculdade Mozarteum. Atua como Assistente de Direção e como Professora de Arte, na Rede Municipal de São Paulo.

E-mail: juliana_fcosta@hotmail.com.

Laurinda Ramalho de Almeida

Doutora em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora e vice-coordenadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação e professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação-Formação de Formadores, ambos da PUC-SP.

E-mail: laurinda@pucsp.br

Lisandra Cristina Saltini

Mestranda em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. Pós-graduada em Psicopatologia Psicanalítica na Clínica Contemporânea pelo Sedes Sapientiae e em Gestão de Projetos pela Fundação Getúlio Vargas. Graduada em Psicologia pela PUC-SP. Atua como analista de projetos socioeducacionais no Instituto Unibanco, na área de gestão escolar, junto às redes estaduais de educação.

E-mail: lis_saltini@hotmail.com.

Michael de Oliveira Lemos

Mestrando em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. É especialista em Educação: Ética, valores e cidadania na escola, pela USP, e em Gestão da Aprendizagem pela Universidade Brás Cubas. É licenciado em Pedagogia e em História. Atua como professor de História na rede Estadual de São Paulo e na rede Municipal de São Paulo.

E-mail: lemosmichael@hotmail.com.

Sandra Regina dos Santos

Mestranda em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. É pós-graduada em Psicopedagogia, em Docência do Ensino Superior e em Contação de Histórias e Danças Circulares. É licenciada em Pedagogia e Letras. Atua na Educação Básica da Rede Estadual (São Paulo) e Municipal de Itaquaquecetuba. Atua junto à equipe de Formadores de Professores da rede municipal.

E-mail: ventola2006@bol.com.br.

Shirlei Nadaluti Monteiro

Doutoranda em Psicologia da Educação pela PUC-SP. É Mestre em Educação: Formação de Formadores pela PUC-SP. É Pós-graduada em Psicopedagogia e em Didática do Ensino Superior, além de ser licenciada em Pedagogia. Atua na Educação Básica na Prefeitura do Município de São Paulo e na formação de professores na SOMA Assessoria Educacional. Membro do Grupo de Pesquisa de Políticas Públicas da Infância (PUC-SP/CNPq).

