

A ESCRITA DE CABEÇA PARA BAIXO: um estudo sobre a prática docente

THE HEAD DOWN WRITING: a study on the teaching practice

ESCRITURA DE LA CABEZA ABAJO: un estudio sobre la práctica docente

Maria das Graças Porto Pires

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Especialista em Linguagem, Pesquisa e Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Vitória da Conquista. Professora da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga-BA.
mgracappires@hotmail.com

Lúcia Gracia Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Adjunta do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB/Amargosa. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Líder dos grupos de Pesquisa: Docência, Currículo e Formação; Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos.
luciagferreira@hotmail.com

Rita de Cássia Souza Nascimento Ferraz

Doutora em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/Itapetinga. Líder do grupo de Pesquisa Centro de Pesquisa e Estudos Pedagógicos.
ritaksouza@hotmail.com

Recebido para avaliação em 30/12/2016; Aceito para publicação em 01/03/2018.

RESUMO

Esse artigo refere-se à experiência vivenciada numa sala de aula multisseriada, de uma escola pública localizada na zona rural de um município do interior da Bahia, com um aluno que apresentava dificuldades de leitura e de escrita (escrevia de cabeça para baixo), durante o ano letivo de 2006. Foram utilizadas como instrumentos a observação e a entrevista. Através dos resultados, observou-se que foi preciso uma mudança na prática pedagógica da professora, envolvendo o aluno nas atividades desenvolvidas na sala de aula de forma que este pudesse interagir com os colegas. Durante a intervenção este aluno passou a escrever no ângulo correto do caderno, mas ainda não lia o que escrevia.

Palavras-chave: Escrita; Problema de Aprendizagem; Formação Docente.

ABSTRACT

This article refers to an experience lived in a multilevel classroom, a public school located in a rural town in the interior of Bahia, with a student who had difficulties in reading and writing (writing upside down) During the 2006 school year. The instruments used were observation and interview. From these results, we found that it took a change in the teacher's practice, involving students in activities in the classroom so that it could interact with colleagues. During the intervention these students went on to write the book at the correct angle, but still did not read what she wrote.

Keywords: Writing; Learning Problem; Formation Educational.

RESUMEN

Ese artículo se refiere a un experiencia vivenciada en un salón de clases de niveles múltiples, una escuela pública situada en un pueblo rural en el interior de Bahía, con un estudiante que había dificultades en la lectura y la escritura (escritura al revés) durante el año escolar 2006. Los instrumentos fueron utilizados como la observación y la entrevista. De estos resultados, encontramos que tuvo un cambio en la práctica del docente, participación de los estudiantes en las actividades en el aula para que pueda interactuar con sus colegas. Durante la intervención estos estudiantes se dedicaron a escribir el libro en el ángulo correcto, pero todavía no he leído lo que escribió.

Palabras clave: Escritura; Problema de Aprendizaje; Formación Docente.

INTRODUÇÃO

Hoje, o ensino, ao mesmo tempo em que possibilita a aprendizagem, promove também a existência e a descoberta de problemas relacionados à aprendizagem dos alunos (PROENÇA, 2002). Diante desse quadro, torna-se relevante destacar que as dificuldades de aprendizagem podem ser, também, oriundas de problemas na escolarização, constituindo-se, dessa forma, em obstáculos enfrentadas pelos professores na prática pedagógica, que prejudicam, assim, a aprendizagem dos alunos. Os vários problemas de aprendizagem apresentados pelos discentes, principalmente os de escola pública, são analisados e estudados sob várias concepções teóricas. Desde a explicação das dificuldades, sob um olhar social, político, cultural (PATTO, 1999; COLLARES, 1994), até uma análise mais específica da estruturação interna do aluno com o problema no aprender (PAÍN, 1985).

Segundo Paín (1985), os problemas de aprendizagem podem ser caracterizados como problema de aprendizagem-sintoma e problema de aprendizagem-reativo. Para a autora, as causas dos problemas reativos de aprendizagem, referentes à infraestrutura física da instituição educativa, podem estar na precariedade da alimentação dos alunos, na carência de material didático, na má motivação dos professores em função dos salários e do cansaço físico, na exaustão de crianças que exercem tarefas em casa ou “trabalham” para ajudar na renda familiar, enfim, numa situação externa aversiva, pouco propícia ao estabelecimento de um espaço pedagógico que estimule a vontade de aprender. Trata-se de uma preponderância de fatores sociopolíticos. Estaríamos, então, diante de problemas reativos de aprendizagem, pois os mesmos decorrem de uma reação de desmotivação em relação ao aprender, em decorrência da precariedade da experiência pedagógica e de dificuldades concernentes à saúde física do aprendiz. Neste tipo de problema de

aprendizagem, as dimensões social e econômica, bem como orgânica (desnutrição, miopias não detectadas, problemas neurológicos congênitos ou provenientes de maus tratos etc.), representam obstáculos à construção de um espaço e de uma prática pedagógica que garanta o mínimo de infraestrutura necessária para uma experiência de aprendizagem.

Quanto aos problemas de aprendizagem sintoma, Fernández (1990) salienta que suas causas não podem ser delegadas exclusivamente a fatores externos ao aprendiz, isto é, não provêm de falhas de infraestrutura material. Trata-se de uma situação na qual o aluno está diante de um espaço físico com estrutura adequada e não apresenta problemas orgânicos pungentes, mas, em função de obstáculos de caráter afetivo e relacional, a sua dimensão cognitiva (inteligência) é prejudicada, atrapalhada em seu curso, o que faz com que este sujeito apresente dificuldades na aprendizagem ou até mesmo regrida em relação às competências já alcançadas. Em função de uma dificuldade em simbolizar e elaborar experiências afetivas conturbadas, provenientes de medos, problemas familiares, complexos de inferioridade, ausência de sentimentos de pertença grupal etc., as crianças acabam inibindo suas capacidades de aprendizagem, o que revela um obstáculo na cognição operado pela ausência de possibilidades de simbolização de algumas experiências afetivas. O problema de aprendizagem sintoma é gerado por meio da história pessoal do sujeito, geralmente criado pela rede de vínculo familiar, enquanto o reativo é criado dentro da própria escola.

Nesse sentido, Fernández (1990) lembra que Paín faz uma comparação do problema sintoma e do problema reativo com o sujeito anoréxico e o sujeito desnutrido. Os dois sujeitos não comem, mas é no anoréxico que não há desejo de comer, apesar de haver o alimento; enquanto no desnutrido há o desejo de comer, mas não há o alimento.

Weiss (2002) afirma que em sua prática de atendimento, não obstante o fato de a maioria das crianças serem encaminhadas pelas escolas públicas, há uma grande frequência deste problema de aprendizagem marcado pela incapacidade do sujeito simbolizar suas experiências afetivas conturbadas ou traumáticas; desse modo, a autora aborda a criança não apenas em relação ao seu potencial cognitivo, isto é, não sonda exclusivamente suas competências ou 'incompetências' mentais para a aprendizagem, mas procura enxergá-lo como um todo, como um sujeito que, ao agir no mundo, coloca em cena sua história afetiva (simbólica), sociocultural, corporal etc. Mais precisamente, procura detectar de que maneira suas vivências afetivas (simbólicas) estão obstaculizando seu desempenho escolar. Assim, por meio dessa investigação, não se pretende "classificar o paciente em determinadas categorias nosológicas, mas sim obter uma compreensão global da sua forma

de aprender e dos desvios que estão ocorrendo nesse processo” (WEISS, 2002, p. 28). O que se busca é organizar os dados obtidos em relação à sua vida biológica, intrapsíquica e social, de forma única, pessoal.

A articulação entre a Psicologia e a Pedagogia possibilita o estudo e posterior compreensão desses problemas de aprendizagem, apontando prováveis saídas para a solução dos problemas. A Psicopedagogia passa, então, a ser mais um elemento teórico para o entendimento deste fenômeno que insiste em se fazer presente no âmbito escolar. Com isso, a investigação psicopedagógica, acerca das “fraturas” que o sujeito suporta no processo do aprender, procura apreender o sentido que o sintoma de aprendizagem tem para ele. Desse modo,

O sintoma está sempre mostrando algo, é um epifenômeno. Com o sintoma o sujeito sempre ‘diz alguma coisa aos outros’, se comunica, e ‘sobre o sintoma sempre se pode dizer algo’. O sintoma é, portanto, o que emerge da personalidade em interação com o sistema social em que está inserido o sujeito (WEISS, 2002, p. 28, destaques da autora).

Essa compreensão dos problemas de aprendizagem denuncia o caráter de sintoma que os qualifica, denominando-o, portanto, psicopedagógico. Assim, para Sisto et al. (2001), a etiologia do problema de aprendizagem não se encontra unicamente na estrutura individual, uma vez que o sintoma também se inscreve na trama dos vínculos familiares, ou seja, a condição interna da aprendizagem está ligada à história pessoal ou familiar do sujeito aprendiz.

Diante do exposto, o trabalho psicopedagógico implica compreender a situação de aprendizagem do sujeito inserido no contexto do qual faz parte. Sabemos que muitos dos problemas de aprendizagem poderiam ser evitados, se fossem aplicadas estratégias de aprendizagem na prática pedagógica. Sisto et al. (2001) chamam a atenção para a necessidade de os professores reverem sua prática pedagógica, visando à diminuição do número de alunos com dificuldades de aprendizagem provocadas por fatores externos. Consideram, ainda, que os professores têm ligação direta com a criança, a escola e a família, o que possibilita mudar não somente a atuação em sala de aula, como também a promoção de mudanças num contexto mais amplo.

Outro aspecto diz respeito ao fato de muitas crianças que não apresentam dificuldades de aprendizagem serem encaminhadas para as clínicas de avaliação psicopedagógica. Isso pode ocorrer, visto que muitos professores não possuem conhecimentos teóricos necessários para compreender tal problemática e se questionarem

sobre suas práticas e sobre os determinantes extraescolares que classificam essas crianças como deficientes de aprendizagem.

Assim sendo, este trabalho apresenta informações sobre a experiência vivenciada no ano de 2006, em uma sala de aula de uma instituição pública do primeiro segmento do Ensino Fundamental, localizada na zona rural de um município do interior da Bahia. Com isso, o objetivo é analisar a experiência da prática pedagógica de uma docente de classe multisseriada com um aluno que apresentava problemas de aprendizagem na escrita. Dessa forma, a professora utilizou-se da observação em sala de aula para conhecer o aluno no contexto pedagógico, analisando as relações entre professora-aluno, aluno-aluno, aluno-conhecimento. Posteriormente, as conversas informais também foram necessárias para obtenção de informações. Primeiramente, a professora regente teve conversas informais com a professora das séries anterior, procurando saber mais informações sobre o problema do aluno; com a família do aluno, no intuito de obter informações sobre seu ciclo familiar; e com uma psicóloga que atende pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de obter informações sobre o que a professora poderia fazer para ajudar o aluno em sala de aula.

O CONTEXTO E A CRIANÇA

O estudo apresenta informações a respeito de uma criança que cursava a 1ª série (2º ano) do Ensino Fundamental I: Pedro (nome fictício) tinha 09 (nove) anos e apresentava dificuldades na sistematização da leitura e na organização na escrita (informações fornecidas pela professora regente).

No contexto familiar, Pedro morava com a avó materna, desde o seu nascimento, além de dois tios adolescentes e uma tia-avó com dois filhos. Todos viviam em uma gruta, localizada em uma ilha próxima a fazenda onde funcionava a escola. Essa gruta era escura, não tinha porta, era praticamente um buraco em uma caverna totalmente abandonada. Eles foram morar nessa gruta porque, quando o avô de Pedro faleceu, toda a família foi expulsa da fazenda onde, até então, moravam. Pedro foi abandonado pela mãe ao nascer. A avó não manifestava interesse em cuidar do garoto e externalizava essa insatisfação quando afirmava que esta criança se tornou uma “cruz” muito difícil de carregar, pois ela (a avó) precisava trabalhar e nunca teve tempo de cuidar de Pedro. A avó frequentava as reuniões, pois Pedro deveria estudar, para que, assim, ela pudesse continuar recebendo a ajuda de custo do Governo Federal oferecida às famílias de baixa renda (bolsa-família). Na sala de aula, Pedro habitualmente mentia, dizendo que não iria mais à escola porque sua mãe o

levaria para morar com ela. Seu sonho era conhecer a mãe e ir morar com ela, pois achava que ela viria buscá-lo.

Na escola, Pedro apresentava uma escrita de cabeça para baixo e também não lia o que escrevia, incluindo atividades envolvendo cálculos. Pedro virava os desenhos, dados pela professora, de cabeça para baixo, para pintar; Pedro era aprovado para as séries posteriores em virtude de ter a idade já avançada para a série em que se encontrava e de já ter repetido a alfabetização três vezes com a mesma docente. Segundo a professora regente, Pedro também apresentava um comportamento agressivo (não interagia com os colegas, pois rasgava os materiais dos mesmos e batia neles); não permitia que lhe fizessem carinho, sempre fugindo ao sentir que algo estava difícil ou não estava do seu agrado; suas brincadeiras sempre envolviam atos de luta. Seus brinquedos eram colocados sempre de cabeça para baixo e ele sempre vencias nas “lutas”, mas parecia mostrar-se insatisfeito com o resultado. Sempre atrapalhava os colegas quando estavam brincando, o que fazia com que estes o rejeitassem. Dessa forma, ele reagia a essa atitude dos colegas apresentando um comportamento agressivo. Quando estava em meio a uma disputa, por exemplo, como em uma brincadeira, Pedro era sempre o mais ansioso e não aceitava perder; era uma criança inquieta (levantava-se, puxava os colegas pela camisa, mudava constantemente de lugar), que resistia em mostrar que não sabia ler, fato este que o fazia sentir-se envergonhado.

A escrita de Pedro era oriunda das cópias das atividades da lousa e pode ser vista nas ilustrações (Figura 1), a seguir.

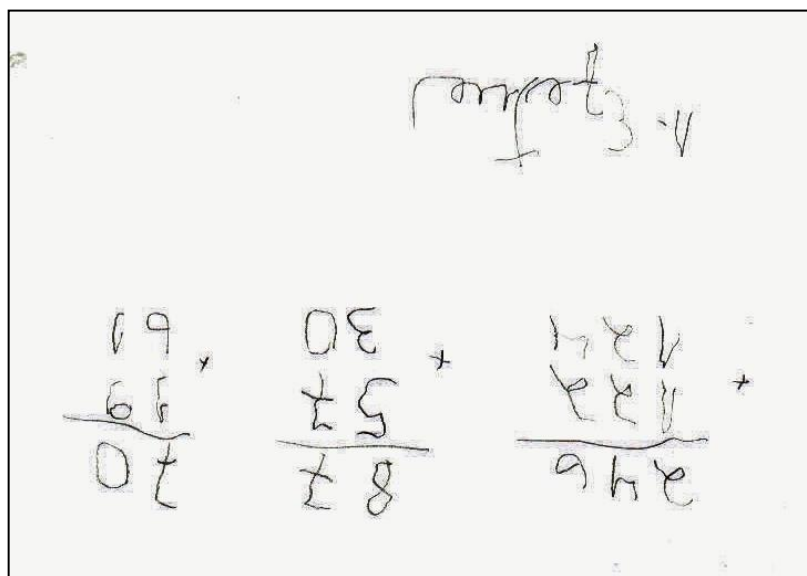


Figura 1 – Escrita de Pedro
Fonte: Dados da pesquisa.

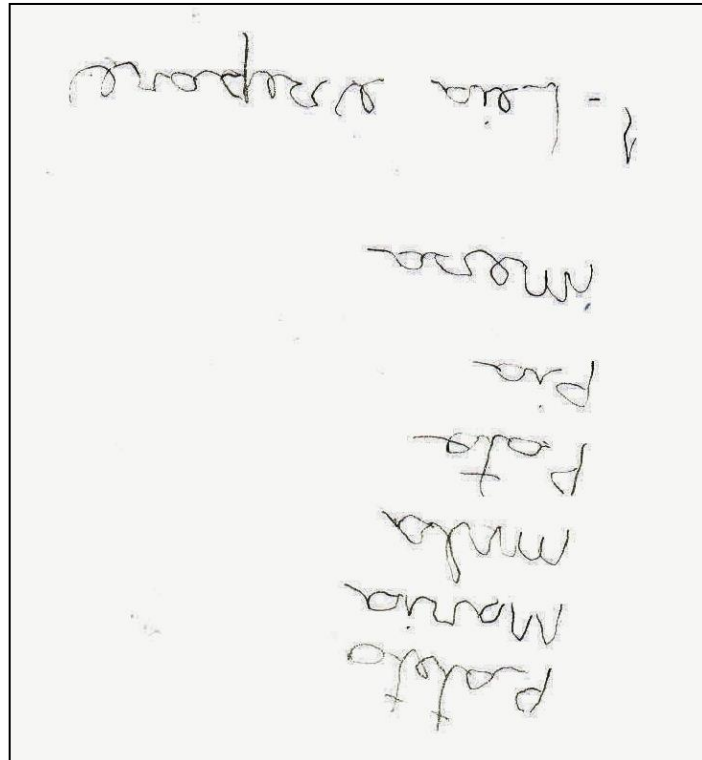


Figura 2 – Escrita de Pedro
Fonte: Dados da pesquisa.

A escrita de Pedro não se configura como escrita espelhada, mesmo escrevendo da direita para a esquerda (sentido contrário) como uma das características comuns nesse tipo de escrita. Valente (1984, p. 81) relata-nos que, conforme estudos de Jean Piaget, a escrita espelhada está ligada ao pensamento pré-operatório e que esta ocorre devido “à dificuldade que a criança encontra para reverter a ação de escrever, quando escreve em sentido contrário ao qual aprendeu”. A escrita espelhada é uma inversão, mas que pode não ser originada de um problema neurológico, pelo menos não tem suas bases no fenômeno patológico. Valente (1984, p. 83) ainda aponta que “o espelhamento da escrita somente ocorre após a criança haver dominado o sentido correto da escrita”. Dessa forma, o problema de Pedro não era uma questão de espelhamento da escrita.

Em conversa com a professora das séries anteriores, esta também informou que não entendia porque Pedro escrevia de cabeça para baixo. A professora regente, em determinado momento, ao virar o caderno de Pedro de cabeça para baixo, percebeu que a sua escrita estava correta, só que de cabeça para baixo. Nesse caso, Pedro somente escrevia (mesmo que de cabeça para baixo), mas não lia o que escrevia. A partir disso, a professora começou a investigar o porquê dessa disfunção na escrita do aluno: Pedro copiava as palavras, as frases e os textos da lousa, mas não os codificava; via a palavra na posição correta, mas transcrevia de cabeça para baixo, legível apenas quando virava o seu caderno.

Nas atividades envolvendo o ditado das palavras, não copiava quando as ouvia da professora, mas olhava a escrita de um colega que se encontrava próximo a ele – nessa situação, mesmo vendo a palavra escrita pelo colega na posição correta, ele a escrevia em seu caderno de cabeça para baixo. A professora afirmou perceber esse comportamento, inclusive a aproximação de Pedro com os colegas, quando se tratava de uma atividade com ditado de palavras. Quando o colega errava a escrita, Pedro também a errava.

A professora de Pedro era pedagoga e cursou duas especializações (Psicopedagogia e Linguagem). Orientada pela psicóloga do Serviço de Atendimento Psicológico, oferecido pelo município, conversou com a avó de Pedro sobre a inserção dele no contexto familiar e a possibilidade de estabelecer vínculos afetivos com ele, a fim de demonstrar por meio de ações e palavras que Pedro poderia contar com ela (avó) quando precisasse. Pedro era uma criança que se vestia mal quando ia para escola e não levava material escolar. Em relação a essa condição, a professora orientou a avó de Pedro a se cadastrar no programa Bolsa-Escola (atualmente denominado de Bolsa-Família) para receber a ajuda de custo do governo, para que, assim, pudesse comprar os materiais escolares de Pedro. Quando do recebimento da bonificação, Pedro passou a ir mais arrumado para a escola; comprou mochila, cadernos, lápis etc.

Ao se aproximar da família e de Pedro (por sugestão do serviço de orientação psicológica), a docente resgatou um pouco da sua vivência familiar, buscando compreender a causa do problema apresentado por ele. Durante o ano letivo, a professora passou a dar mais atenção e carinho para Pedro, ações que proporcionaram confiança e respeito. Um dado importante é que, nas situações em que a professora orientava e dava atenção aos colegas da turma, Pedro sentia ciúmes dela, sempre solicitando a sua atenção e tornando-se agressivo para com os colegas aos quais ela dispensava atenção. A avaliação da psicóloga do serviço de atendimento psicológico, a partir do que fora relatado pela professora regente, evidenciou que o problema apresentado por Pedro poderia ser oriundo de obstáculos de caráter afetivo vivenciados pelo aluno. A professora percebeu, a partir das explicações fornecidas pela psicóloga, que a dimensão cognitiva fora prejudicada, em função da dificuldade de Pedro em simbolizar e elaborar as experiências afetivas conturbadas, provenientes dos problemas familiares (ausência da mãe, rejeição por parte de outros membros da família) e de sentimentos de pertença familiar. A ausência da possibilidade de simbolização das suas experiências afetivas levou-o a uma inibição das suas capacidades de aprendizagem.

Os dados evidenciaram que muito se fala em mudança de postura, mas são poucos os professores que se disponibilizam a viver essa mudança no seu cotidiano escolar. A partir dessa transformação, a prática pedagógica também sofre modificações. Por falta de conhecimento, muitos alunos, como Pedro, poderiam ser (são) rotulados de “burro” por muitos professores. O conhecimento do professor possibilita a prevenção ou solução para muitos problemas originados na sala de aula. Neste estudo, a professora, ao identificar o problema de aprendizagem do aluno, modificou a sua prática pedagógica, para que, dessa forma, houvesse a intervenção no processo ensino-aprendizagem.

A mudança da prática pedagógica da professora regente envolvia a solicitação da participação de Pedro como ajudante da classe, o que promoveu a sua integração na sala, principalmente com os colegas; ela passou a elogiar constantemente Pedro por suas atividades e seu bom comportamento; também passou a dispensar uma atenção maior para Pedro, tornando-se mais próxima dele. Desse modo, houve, durante o ano letivo, um aumento do vínculo afetivo entre Pedro e a professora regente, e esta passou a observar uma mudança na organização da escrita, ao final do ano letivo.

Esse processo de intervenção aconteceu durante o período letivo de 2006. Ao final do ano, Pedro já conseguia organizar a escrita (escrever usando o ângulo correto do caderno, ou seja, de cabeça para cima), mas ainda não lia. A mãe de Pedro foi visitá-lo no Natal (do ano de 2006). No ano seguinte, ao retornarem às aulas, a professora regente percebeu que o relacionamento de Pedro com os colegas havia melhorado e até as professoras da escola deixaram de vê-lo como um “aluno-problema”.

Diante do exposto, consideramos importante apontar que a formação dessa professora foi fundamental para que ocorresse um processo de transformação nos sujeitos e no ambiente escolar. Enfocamos que a formação do professor é muito importante para subsidiar a sua prática pedagógica. Nesse sentido, os professores são fundamentais na promoção da diferença em sala de aula, proporcionando, assim, mudanças na educação. Para Imbernón (2005, p. 61):

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Desse modo, ao ampliar sua formação, o professor dá a si mesmo a oportunidade de adquirir conhecimentos teóricos fundamentais, que serão aplicados em sala de aula. Os

alunos, de um modo geral, precisam de atenção pedagógica e, conseqüentemente, os professores, para suprirem essa necessidade, precisam de conhecimento teórico, pois, em uma sala de aula, há crianças heterogêneas e com problemas distintos. Conforme Imbernón (2005, p. 29), um conhecimento diversificado é necessário para que os professores sejam capazes de compreender “diferentes âmbitos: o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação”, para que a partir desses conhecimentos possam atuar em diferentes áreas no campo da educação. A formação do professor pode ser decisiva numa sala de aula onde há a existência de crianças com dificuldades de aprendizagem. Nesse aspecto, Imbernón (2005, p. 15) afirma que é necessário “formar o professor na mudança para a mudança”.

Vale ressaltar que antes dessa investigação Pedro recebia da professora regente as tarefas prontas somente para serem respondidas. Posteriormente, isso passou a não ser mais necessário, pois ele já conseguia acompanhar as tarefas de ditados sem recorrer aos colegas.

Para ajudar Pedro, a professora regente mudou sua prática pedagógica, considerada uma atitude solidária no dia a dia escolar, que se tornou fundamental para a intervenção na aprendizagem do aluno. A professora soube reconhecer que o aluno precisava ser ajudado e que precisaria incluí-lo no contexto escolar de forma que pudesse acompanhar seus colegas no processo de aprendizagem.

O caso de Pedro era mais complicado do que parecia. Mesmo já escrevendo no ângulo correto do caderno, Pedro ainda não lia. E mesmo com as tentativas da professora citada, isso ainda não tinha acontecido ao final do ano letivo. Pedro foi aprovado para a 2ª série (3º ano) e passou a estudar com outra professora.

No ano de 2011, a professora regente procurou informações sobre Pedro, já que nos anos posteriores ela não mais lecionou naquela escola. Soube que Pedro, de fato, tinha ido morar com a mãe em São Paulo e que nesse ano de 2011 voltou para a Bahia e a estudar na mesma escola rural. Ele, hoje¹, é um rapaz com 21 anos, bem desenvolvido, mas sem avanços na vida escolar pelo fato de ter ficado sem estudar em São Paulo e, lá, quando passou a estudar, não ter conseguido rendimento.

Não sabemos dizer, de fato, qual o problema de Pedro. Só que ele escrevia de cabeça para baixo e não de forma espelhada, além de problemas de ordem afetiva em detrimento das vivências familiares. Não foi de interesse, neste trabalho, que a análise feita

¹ Ano de 2018. Tendo 21 anos, considerando o ano, não o mês de seu aniversário.

se aprofundasse sobre o problema de Pedro, até porque ele não teve acompanhamento psicológico, apenas ocorreu a intervenção da professora, como já relatado, e uma sessão de atendimento psicológico com a avó. Essa intervenção não foi suficiente para resolver o problema de Pedro, mas foi o bastante para ajudá-lo a progredir na vida escolar. Dessa forma, esse dado requereu alternativas metodológicas que proporcionaram ao aluno a aprendizagem. Por isso, consideramos que uma boa formação docente é essencial para a superação dos problemas originados em sala de aula e que ela é capaz de dar suporte para a resolução de muitos problemas que surgem na sala de aula.

Nesse sentido, a situação que a professora enfrentou exigiu dela uma mudança de postura, de pensamento sobre a prática pedagógica e o que, de fato, significa ensinar e aprender; também exigiu improvisos (PERRENOUD, 1993). A formação da professora e as suas experiências foram cruciais para a decisão tomada. Pedro foi ajudado e favorecido por uma prática pedagógica dialogada com as várias áreas de conhecimento, que fez a diferença em sala de aula e no ensino. Assim, consideramos que:

A interdisciplinaridade, [...] não poderá jamais ser elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES, 1993, p. 18).

Devemos lembrar que somos seres integrais e temos de ser vistos e tratados dessa forma. O homem é omlateral, ele pensa, age e sente e isso não ocorre de modo separado. O professor, em sua prática pedagógica, pode e deve estar centrado nesta perspectiva, ou seja, mais que sujeitos sentados à sua frente, eles são pessoas que sentem.

As práticas pedagógicas estão carregadas de intencionalidades e surtem efeito. Elas possibilitam a concretização do processo ensino-aprendizagem. Para Franco (2015, p. 604):

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social.

As intencionalidades da prática pedagógica produzem saber – no caso de Pedro, isso foi visível. Mas a prática também tem outra dimensão, segundo Franco (2015, p. 605), “o professor, no exercício de sua prática docente, pode ou não se exercitar

pedagogicamente”. A professora de Pedro optou por exercitar. A autora ainda se remete às relações estabelecidas, afirmando que não dá para separar a vida escolar da não escolar, pois elas estão juntas e constroem a nossa identidade. Essa perspectiva de articulação histórica atravessou tanto a vida de Pedro quanto a de sua professora regente.

O saber psicopedagógico, que já é interdisciplinar por natureza, mais especificamente o da docente, remeteu ao aspecto prático do ato de ensinar, sendo aquele que requereu mais do que mediar o conhecimento e a produção em sala de aula; exigiu sair dos muros da escola e olhar para Pedro como um sujeito omnilateral que integra pensamento, corpo e emoção, portanto, sujeito integral, que, quando atingido em uma de suas dimensões, todas as outras são atingidas também.

Pedro aprendeu com o seu meio. Naquele contexto, era uma classe multisseriada, com vários alunos que se situavam do 1º ao 5º ano e tinham apenas uma professora regente. Isso facilitou esse processo de aprendizagem, pois os diálogos eram realizados no próprio contexto de ensino, visto que na prática pedagógica da professora regente não havia separação entre os alunos das diversas séries nem das disciplinas; eles aprendiam juntos, nenhum saber era negado por pertencer a esta ou àquela série (ano). Ademais, a professora regente problematizava as situações que levavam à construção da aprendizagem, sem fragmentação das áreas do conhecimento. Esta prática era a adotada por esta professora regente.

A aprendizagem se dá na interação com o meio, as pessoas fazem parte do meio. Portanto, aprender implica interagir, internalizar; implica também transformar um processo interpessoal em um processo intrapessoal. “Todo indivíduo tem possibilidades intrínsecas para seu desenvolvimento e processo intelectual” (BEYER, 1996, p. 56). Assim, aprender envolve diálogos, diálogos entre sujeitos, entre áreas de conhecimento, entre as dimensões da temporalidade e as dimensões do indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a aprendizagem é desencadeada por situações nas quais os alunos, interagindo com outras pessoas, podem levantar hipóteses e receber ajuda. Ser professor é promover esta ajuda e acreditar na capacidade dos alunos. Nesse processo de construção e efetivação da aprendizagem, é essencial a troca de experiências, de conhecimento e de informações entre alunos e professores. Quando o professor acredita, desperta, também, no educando esta necessidade de se conscientizar, levando-o à construção do saber.

A sociedade contemporânea está firmada em opiniões que, muitas vezes, conduzem à alienação e informações distorcidas, uma vez que não nasceram da reflexão do sujeito, mas foram impostas e condicionadas. Ser professor, nesta sociedade, requer uma articulação voltada mais para o novo sem desprezar o velho, buscando atitudes que levem os alunos a interagir com o seu meio, para que a educação possa ser um veículo que promova reflexão crítica.

Vivemos no mundo do conhecimento, na sociedade da informação, por isso precisamos ensinar a pensar, saber comunicar, saber pesquisar, ter raciocínio lógico. Neste contexto, o professor é muito mais mediador do conhecimento e isto leva à construção de um saber mais significativo. O novo professor surge com uma nova identidade. Uma identidade de construtor e organizador da aprendizagem, pois ser professor é ser leitor e aprendente, é ser capaz de refletir e adquirir novos saberes por meio da formação e da experiência. A professora de Pedro foi capaz disso, de mudar sua prática pedagógica para compreendê-lo e atendê-lo frente às suas necessidades.

REFERÊNCIAS

BEYER, H. O. **O fazer psicopedagógico**: a abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget. Porto Alegre: Mediação, 1996.

COLLARES, C. A. L. **O cotidiano patologizado**. Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas. 1994. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

ETGES, N. J. Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. **Educação e Realidade**, v. 18, n. 2, p.73-82, 1993.

FERNANDEZ, A. **A inteligência aprisionada**: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

IMBERNÓN. F. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PAÍN S. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problema de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia? In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna. 2002. p. 177-195.

SISTO, F. F. [et. al.]. **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

WEISS, M.L. **Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar**. 8. ed. Porto Alegre: DP&A Editora, 1994.

VALENTE, A. A escrita espelhada como manifestação do pensamento pré-operatório. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 51, p. 80-83, nov. 1984.