

# **GRUDHE – GRUPO DE PESQUISA DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDUCAÇÃO**

**Zena Eisenberg**  
**Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio**

## **Introdução do grupo**

O Grupo de Pesquisa Desenvolvimento Humano e Educação – Grudhe – constituiu-se em 2009 na PUC-Rio e está cadastrado no CNPq. O Grudhe tem como foco principal pesquisas na área da Linguagem e da Cognição. O grupo caracteriza-se pela participação de estudantes da graduação e da pós-graduação em atividades de pesquisa, atuando em todas as suas etapas: no planejamento, execução, análise dos dados, autoria dos trabalhos, apresentação em congressos e publicações. Nos últimos anos, temos realizado pesquisas no âmbito da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, investigando diversos temas relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem: a construção de conceitos temporais no cotidiano escolar na linguagem e nas atividades de aprendizagem; o conhecimento temporal de crianças do 2º ao 5º ano; identificação de professoras-referência na alfabetização de crianças no município de Duque de Caxias; a questão da autoria e do plágio como construção no processo de pesquisa na escola; os conceitos de "favela" e "comunidade" entre professoras da Educação Infantil e sua concepção de risco. Nossa apresentação para este evento foca na pesquisa seminal que estamos realizando com o diagnóstico e definição de TDAH no cotidiano escolar e na psicologia. Buscamos entender como as definições diagnósticas podem ser contextualizadas numa perspectiva socio-histórica, valendo-nos destes argumentos para contestar a medicalização do transtorno. Em segundo lugar, apresentamos os resultados da pesquisa em alfabetização e letramento e os perfis das professoras-referência identificadas no município de Duque de Caxias. Por fim, discutiremos questões éticas que circundam o plágio e a autoria do modo como são construídos no espaço escolar.

## **MODALIDADES ATENCIONAIS E SEUS USOS: O QUE PODEM NOS DIZER SOBRE O DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE/IMPULSIVIDADE – TDAH?**

**Cátia Papadopoulos (PUC-Rio)**  
**Giovanna Marafon (PUC-Rio)**

Este estudo visa a discutir as modalidades atencionais (unidirecional ou multidirecional) socialmente privilegiadas e interpretadas como padrão normal. Propomos pensar como os contextos atuais têm patologizado a atenção que não é focalizada e contínua, e os vínculos causais que são atribuídos à modalidade atencional como influenciadora da aprendizagem. O diagnóstico de TDAH tem sido dominante, seguido da prescrição do fármaco metilfenidato – um estimulante do sistema nervoso central – indicado como tratamento para o suposto transtorno. No âmbito da saúde, o Boletim de Farmacoepidemiologia do Sistema Nacional de Gerenciamento de Produtos Controlados, da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, de 2012, afirma que de 8 a 12% das crianças no mundo apresentam TDAH e que a estimativa percentual do consumo de metilfenidato no Brasil entre 2009 e

2011 variou de 27,4% dentre a população de 6 a 59 anos a 74,8%, dentre crianças e adolescentes (6 a 16 anos), o que tem causado um impacto importante na sociedade, considerando o alto custo financeiro, o estresse que se forma nas famílias, o prejuízo que o aluno tem nas atividades acadêmicas, nos relacionamentos familiar e social, além de afetar sua autoestima. O TDAH vem sendo definido basicamente como um transtorno neurológico do comportamento e, segundo o *Center for Disease Control and Prevention*, dos Estados Unidos, os principais sintomas na criança são: 1. dificuldade para prestar atenção e passar muito tempo sonhando acordada; 2. parecer não ouvir quando se fala diretamente com ela; 3. distrair-se facilmente ao fazer tarefas ou ao brincar, 4. esquecer as coisas, 5. mover-se constantemente ou ser incapaz de permanecer sentada; 6. inquietude, 7. falar excessivamente; 8. ser incapaz de brincar calada; 9. atuar e falar sem pensar; 10. ter dificuldade para esperar sua vez e 11. interromper a conversa de terceiros. Problematicamos o caráter normativo e os efeitos medicalizantes que tais critérios acabam por incitar. No campo educacional, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, aponta o TDAH como um dos “transtornos funcionais específicos” (BRASIL, 2008) que requer um atendimento educacional especializado. Em nossa pesquisa, levantamos as seguintes questões: o que entendemos por atenção quando se fala de desatenção? O que entendemos por atividade quando se fala de hiperatividade? Como potencializar condições de atendimento educacional às dificuldades escolares, sem ter que medicalizá-las? Considerando essas questões em sua dimensão ética, capaz de orientar condutas e intervenções, entendemos que é necessário produzir um deslocamento em nossas pesquisas, voltando o interesse investigativo para as mudanças nas modalidades atencionais que se dão em novos contextos e modos de vida no mundo contemporâneo. Para tanto, articulamos esta pesquisa teórica recorrendo a Foucault (2010) para desenvolver um caminho metodológico de problematização e, para pensar a atenção, a autores da psicopedagogia, como Fernández (2012) e da psicologia do desenvolvimento, com Vigotski e Leontiev. Entendemos ser urgente compreender a emergência de novas modalidades atencionais que privilegiam uma atenção dispersa e descontínua, não como patológicas ou deficitárias, mas como aquelas que contribuem para desenvolver a criatividade (Fernández, 2012). Apostamos na variação de sentidos, para que algo mude nos modos de perceber e nas maneiras de fazer.

**Palavras-chave:** atenção; medicalização; diagnóstico de TDAH.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- FERNANDÉZ, A. *A atenção aprisionada. Psicopedagogia da capacidade atencional*. São Paulo: Penso, 2012.
- FOUCAULT, M. *Problematização do sujeito – psicologia, psiquiatria e psicanálise*. In: MOTA, M. B. (org.) *Ditos e Escritos vol. I*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

## **O QUE AS PROFESSORAS-REFERÊNCIA EM ALFABETIZAÇÃO FALAM SOBRE AS SUAS PRÁTICAS?**

**Janete Teixeira de Lyra - PUC- Rio**

**Jéssica Castro - PUC- Rio**

Definimos uma professora-referência em alfabetização como aquela que leva a maior parte dos seus alunos à aprendizagem da língua escrita, incluindo neste conceito tanto a alfabetização num sentido mais estrito, a aprendizagem do sistema de escrita alfabética, como os seus usos e funções, o letramento (Soares, 2003). Sendo assim apresentamos os dados referentes às entrevistas realizadas com quatro professoras consideradas referência pela equipe pedagógica das suas escolas, tentando descobrir quais as suas práticas mais recorrentes para o ensino destas duas facetas da língua escrita: se existe afetividade nas relações estabelecidas entre a professora e os alunos ou se acreditam no efeito professor, entre outras questões. Além das entrevistas, fizemos: observação quinzenal das aulas e grupos de conversa com quatro alunos de cada professora. Conforme aponta Tardif (2010) os anos de experiência vão agregando às professoras um repertório de procedimentos e ações que fazem delas “*professoras de profissão*”. Nossos resultados indicam que a professora com mais anos de magistério e com turmas de alfabetização foi a que mais mostrou segurança ao falar sobre sua prática e também sobre os outros temas abordados. Ela não teve temor em fugir do rótulo de “construtivista”, dizendo que as suas atividades faziam com que os alunos pensassem. Também se destacou pela preocupação com aqueles que apresentavam maiores dificuldades. Já a professora que trabalhava há apenas dois anos com alfabetização buscou prontamente uma definição que respondesse por sua prática, dizendo-se ser Pós-construtivista. Segundo ela, esta teoria seria um avanço em relação ao construtivismo, já que investe substancialmente na troca entre alunos. Em relação ao afeto, Marzano; Pickering & Pollock (2008) afirmam que este é um dos componentes prioritários à aprendizagem dos alunos já que, ao sentir-se acolhido, não tem medo de errar, testar suas hipóteses e sabe que o professor acredita em suas potencialidades e que não vai constrangê-lo diante da turma. Na entrevista, todas as professoras afirmaram acreditar nessa visão e que buscavam ser afetuosas com os seus alunos. Outra definição importante vem de Nóvoa (1992), Shön (1992) e Freire (1998). Eles apontam a necessidade de o professor buscar refletir sobre a sua prática, se constituindo em um professor reflexivo, pesquisador. Nesse sentido, todas as professoras afirmaram refletir sobre o que faziam e que procuravam sempre aprender mais. Entretanto, a professora com mais experiência fez críticas às formações oferecidas pela rede de ensino na qual as professoras trabalham, afirmando que elas pouco colaboram para a sua prática. Com exceção de uma professora, as outras três consideram a diversidade de saberes como uma possibilidade de troca entre os alunos, de modo que aquele que sabe mais consolida o seu conhecimento e o menos avançado aprende com ele. Segundo Marzano (2008) esta troca entre os alunos favorece a socialização dos saberes em sala de aula e a heterogeneidade passa a ser considerada a favor da aprendizagem. Procuramos apresentar aqui as questões mais importantes para o desenvolvimento do aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente para aqueles que mais necessitam da escola para utilizar a escrita como uma forma de comunicar por escrito as suas ideias, emoções, sentimentos e compreensão do mundo.

**Palavras-chave:** professoras-referência; alfabetização; práticas pedagógicas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

MARZANO, Robert J.; PICKERING, Debra J, & POLLOCK, Jane E. **Ensino que funciona: estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, António. **Os professores e sua formação**, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: 2010.

## **IMPLICAÇÕES ÉTICAS DO ENSINO DE PESQUISA PARA CRIANÇAS**

**Wagner Teixeira Dias – PUC-Rio**

**Zena Eisenberg – PUC-Rio**

Nessa investigação focamos a fronteira entre autoria e plágio. A discussão que aqui propomos começou em trabalho anterior (Dias & Eisenberg, 2013), no qual debatemos a falta de preparo de universitários licenciandos (ou seja, futuros professores da Educação Básica) e o descaso de professores com relação à importância da autoria na elaboração de trabalhos de pesquisa. Para a pesquisa atual, focaremos a criança na escola, cursando o Ensino Fundamental, anos finais, quando o trabalho de ensino de práticas investigativas para crianças se intensifica nas diversas disciplinas do currículo. Em acordo com as proposições de Mikhail Bakhtin (2010), entendemos que o ensino de pesquisa para crianças deve ser compreendido como um ato ético e sem alibis, um ato responsável. Faz parte do trabalho do professor sensibilizar, orientar, instigar e promover questionamentos entre seus alunos, bem como discutir a importância de um comportamento íntegro, o que configuraria, segundo Shafer-Landau (2012), *o bem comum*. Para realizar esta pesquisa, fizemos primeiramente um levantamento da empiria já existente sobre a seguinte questão: como é que o professor do Ensino Fundamental ensina suas crianças a serem autoras no trabalho de pesquisa? Como as crianças aprendem a expressar seus pontos de vista sobre um determinado tema a partir das atividades de pesquisa? A postura e as estratégias adotadas pelos professores promovem construções que reverberarão nas pesquisas futuras das crianças, criando paradigmas de boas condutas e de compromisso com a reconstrução do conhecimento, de modo que o objeto pesquisado não seja apenas um conceito a ser constatado como verdade, mas que possa ser aplicável em sua vida social, fazendo sentido para seu processo de aprendizado. É nessa perspectiva que buscamos ancoramento na teoria de Pedro Demo (2011), quem preconiza oportunizar espaços que privilegiem a construção da dúvida em detrimento da (re)produção de meras repetições de verdades que não são levadas a questionamento. Neste sentido, devemos entender que educar pela pesquisa exige a distinção, como propõe Cortesão (2012), acerca do que seja e do que faz um professor reprodutor e um produtor de saberes. Todas essas questões evidenciam a necessidade de se pensar na responsabilidade que a universidade tem para formar professores aptos ao trabalho de ensino de pesquisa, bem como é preciso entender que as secretarias de educação precisam oferecer formação continuada aos docentes já afastados do ambiente universitário. De acordo com esses entendimentos, este estudo visa a discutir: a) qual o papel do professor no ensino de pesquisa?; b) como a universidade e as secretarias de educação devem atuar no sentido de formar, ou formar de modo continuado seus professores para o ensino da pesquisa?; c) por que falar de ética na escola básica e,

principalmente, nas séries iniciais?; d) como as práticas investigativas na escola podem assumir uma postura ético-reconstrutiva? Essas são algumas das reflexões que trazemos ao prelo, com o intuito de trazer para a esfera da infância um debate que tem circundado apenas as esferas da educação em nível médio, das graduações e pós-graduações.

**Palavras-chave:** pesquisa, ética, infância

### **Referências**

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula. In.: *Educação e Realidade*, Porto alegre, V. 37, nº 3, p. 719 -735, set./dez, 2012.
- DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e educativo*. 14ª ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- SHAFFER-LANDAU, Russ. *The Fundamentals of ethics*. 2ª ed. Oxford : Nova Iorque, 2012