

REFLEXÕES SOBRE ÉTICA, PLÁGIO E PESQUISA NA ESCOLA

Wagner Teixeira Dias (Grudhe-PUC-Rio) / wagnertedi@yahoo.com.br / CAPES

Zena Eisenberg (Grudhe-PUC-Rio) / zwe@puc-rio.br / Faperj

Temos nos dedicado em nossas pesquisas a compreender as linhas fronteiriças entre os conceitos de autoria e plágio. Em um primeiro estudo (Dias & Eisenberg, 2013), percebemos o processo árduo de construção autoral vivenciada por licenciandos e os modos com que os mesmos lidam com as questões do plágio.

Nesse mesmo estudo, identificamos que parte dos professores universitários ouvidos não percebia importância no fato de o licenciando buscar seus próprios artifícios para elaborar seus dizeres, em se tratando de pesquisas acadêmicas. A autoria para os professores universitários ouvidos era esperada apenas quando o aluno estivesse cursando o doutorado. Vimos ainda que havia, por parte dos docentes ouvidos, omissão no acompanhamento dos textos construídos por seus licenciandos, incluindo a não aferição de plágio. Acreditamos que, ao contrário do que se imagina, a aferição do plágio é um ato educativo, uma vez que, como vimos no estudo, nem todas as formas de plagiar se configuram por trapaça, mas, também, por desconhecimento.

Nossa concepção, até o presente momento, é a de que há, tanto para o aluno quanto para o professor, vazios de compreensão e ação que envolvem os preceitos éticos nas construções de trabalhos de pesquisas. Acreditando que o trabalho com a discussão sobre ética deva ocorrer desde a infância, focamos neste artigo as atividades investigativas realizadas no segundo segmento do Ensino Fundamental. Trazemos ao prelo algumas discussões que subdividimos da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentaremos como a ética se relaciona ao conceito de plágio. Na sequência, e a partir de um referencial teórico, apresentaremos o que compreendemos como autoria. Finalizaremos o texto com a defesa de um trabalho reconstrutivo de pesquisa a ser realizado na escola, com ênfase para o segundo segmento do Ensino Fundamental.

ÉTICA, PESQUISA E PLÁGIO

Tanto a ética quanto a pesquisa e o plágio permitem compreensões diversas, o que aumenta a dificuldade ao lidar com tais tópicos. O que é ser ético? O que é pesquisar? O que é plágio? A difusão de possibilidades de entendimentos, factualmente, conduzem-nos a uma

multiplicidade de visões acerca destes conceitos e, desse modo, alteram as maneiras de se lidar com eles.

Como o professor pode pedir ao seu aluno uma pesquisa se ele próprio não tem convicção do que seja uma pesquisa? Como orientar sobre plágio, se não há propriamente um consenso sobre o conceito? Como propor um trabalho ético e responsável se estes elementos estão associados diretamente com um entendimento particular do mundo? Assim, é nessa seara de dúvidas, de ideias, de discussões que temos tentado operar de modo a buscar algum avanço nos debates. Sobre o plágio, o estudo anteriormente citado na parte introdutória deste trabalho fez um levantamento do que é o conceito e de que modo ele é compreendido. Sobre pesquisa, faremos aqui breves aproximações, assim como as faremos com o tema da ética, de modo a evidenciar ao leitor nosso foco de pesquisa e os caminhos que buscamos percorrer. Assim, neste item, focaremos a questão da ética e suas relações com o plágio.

Partindo-se dessa premissa, ao se realizar buscas em portais da web com os descritores *pesquisa*, *plágio* e *ética*, é possível encontrar artigos que associam o ato de plagiar a uma conduta antiética. No entanto, até o presente momento, não encontramos em nossas leituras definições que contemplem de maneira satisfatória a multiplicidade de possibilidades que circundam o universo do plágio.

A proposição do parágrafo anterior traz consigo certos pontos a serem observados. Um desses pontos refere-se à maneira com que se usa o vocábulo *ética*. De modo geral, temos percebido em nossas leituras um lugar comum ao se falar de ética. O termo é apresentado nos artigos e ensaios de tal forma que se subentende que seja de domínio público a compreensão das relações entre ética e plágio. As proposições que encontramos giram em torno do que se segue: “A questão ética deve ser levada em conta quando tratamos do tema ‘plágio’ no ambiente acadêmico”. (PITHAN & VIDAL, 2013, p. 78), ou ainda o que dizem os autores abaixo citados:

“[...] o uso da expressão ‘integridade na pesquisa’ no Brasil [...] seja recente [...] podemos encontrar algumas publicações que demonstram que sua preocupação surgiu, em nosso país, praticamente na mesma época em que os estudos sobre a ética na pesquisa”. (PITHAN & OLIVEIRA, 2013, p. 241)

O trabalho de Bonette e Vosgerau (2010), baseado em estudos de outros pesquisadores, também evidencia o plágio como um ato antiético, ou até mesmo um crime, em alguns países, como podemos ver abaixo:

Tal ato é normalmente considerado antiético (ou mesmo imoral, em praticamente todo o mundo), chegando a ser classificado como crime em vários países, especialmente no meio acadêmico. (p. 10)

Percebemos que os textos trazem discursos como os anteriormente citados e que não ultrapassam a esfera de afirmações do tipo: *o plágio afeta a ética, a ética deve ser trabalhada, plagiar constitui um dilema ético*. No entanto, não se delineia de modo mais claro em que contextos ou em que sentidos o plágio se torna um ato antiético. Isso nos parece um problema, uma vez que, em tese, acreditamos que o debate sobre ética não esteja tão difundido a ponto de ser tão claro para a sociedade como é para os estudiosos, se isto de fato o for, quando o tema do plágio está em voga.

Não encontramos em nossas buscas por artigos fundamentações com base nos pressupostos da própria Filosofia Moral. Isso talvez ocorra pelo fato de que, em suas origens, a Filosofia Moral não tenha discutido os dilemas ocasionados pelo plágio. No entanto, como são amplas as proposições dessa filosofia, e suas reflexões permitem-nos encaixar diversos de nossos dilemas éticos do cotidiano contemporâneo, acreditamos que o ato de plagiar, considerado como antiético, pode encontrar ancoramento em alguma das linhas do pensamento ético, em especial aquelas que concernem à responsabilidade, ao se ensinar pesquisa – no caso do professor – e ao se fazer pesquisa – pensando no aluno.

Outro ponto se refere ao trabalho com a ética nas escolas (e/ou universidades), espaços de (in)formação. Neste aspecto, tomamos como suposição a ideia de que educar é um ato ético, que exige responsabilidades e que não permite ao professor o uso de álibis, como nos coloca a refletir o russo Mikhail Bakhtin (2010b). Neste sentido, qual é a ética da profissão docente? Principalmente no que concerne ao ensino de pesquisa, para onde focamos nossos olhares?

Diante dessas proposições, elencamos os tópicos que, neste momento, nos parecem ser essenciais para os debates que desejamos tratar neste artigo: a) a educação como ato ético; b) a questão da responsabilidade autoral.

Dentro dessa perspectiva, tentamos, a seguir, construir minimamente caminhos para a discussão que propomos.

EDUCAÇÃO COMO ATO ÉTICO

A educação como ato ético: este tópico nos permite erigir, ou reavivar as discussões acerca do que seja a ética do professor e quais seus compromissos com suas práticas.

Cabe ressaltar que a ética ocupa um lugar de destaque nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sendo compreendida pelo Ministério da Educação como um tema transversal a ser discutido e trabalhado na escola. O documento parte dos seguintes pressupostos:

Defende-se a importância da escola na formação ética das novas gerações, na perspectiva da transversalidade, situando-a no contexto das diversas influências que a sociedade exerce sobre o desenvolvimento das crianças. (BRASIL, 1997, p. 45)

Percebemos uma preocupação por parte Ministério da Educação com a formação e o preparo do educando para uma vida de responsabilidade e ética, preocupação esta destacada nos tópicos seguintes:

Se não promove um ensino de boa qualidade, a escola condena seus alunos a sérias dificuldades futuras na vida e, decorrentemente, a que vejam seus projetos de vida frustrados. A escola deve ser um lugar onde os valores morais são pensados, refletidos, e não meramente impostos ou frutos do hábito. A escola deve ser o lugar onde os alunos desenvolvam a arte do diálogo (p. 55-56)

No entanto, em nosso contato com as escolas e com entrevistas que vimos realizando para a construção de nosso objeto de pesquisa, temos encontrado algumas justificativas dadas pelos professores¹ para a não execução de determinadas tarefas que, a nosso ver, estão intrinsecamente ligadas ao trabalho ético do professor, trabalho este fundamentado na formação e no preparo dos estudantes para uma vida ética e responsável.

Nesse contexto, pensando no trabalho com a pesquisa dentro da escola, entendemos como ato ético o ensino arrojado de pesquisa que concentre em seu cerne a possibilidade de se solicitar: (1) investigações sobre temas que sejam de relevância para os estudantes em sua vida; (2) a roteirização da atividade de investigação, bem como (3) o acompanhamento das etapas de realização da mesma. Desse modo, em tese, seria possível que se fomentasse no aluno o ímpeto, o desejo e a necessidade de uma construção mais autoral, que faça menos uso da cópia, de modo que ele possa não apenas aferir verdades já aferidas pelo campo científico,

¹ Trata-se de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, coordenadores, bibliotecários e instrutores de laboratórios de informática que têm atuando mais diretamente, junto aos alunos, no processo de educação pela pesquisa. Tais entrevistas têm nos permitido traçar de modo mais coeso nosso roteiro de entrevistas a ser usado na pesquisa de doutorado.

mas ir além: redesenhar, reconstruir tais verdades, aplicá-las a seus cotidianos, como propõe Demo (2009):

Mais que outras profissões, esta precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isso não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas, como esses se desatualizam no tempo, é fundamental saber renová-los de maneira permanente. Para renová-los, não basta conhecimento transmitido, reproduzido. É essencial saber reconstruir conhecimento com mão própria. (p.11)

Retomando o que abordávamos anteriormente, existem, nas escolas em que temos transitado, justificativas para que o trabalho de pesquisa focado em uma reconstrução de conhecimentos, em que se possa fomentar a autoria dos alunos não venha a ser realizado. Falas do tipo “*faltam-nos estrutura que nos permita pesquisar com os alunos, trabalhando em duas, três escolas, torna-se inviável fazer um bom trabalho de pesquisa, não dou trabalho, porque os alunos só copiam*”, oriundas das entrevistas preliminares que temos realizado, indicam que as dificuldades vividas pelo professor em sua carreira acabam se tornando justificativas para que um trabalho eficaz de pesquisa não seja realizado a contento.

Por outro lado, encontramos também alguns professores que acreditam no trabalho investigativo, executam-no com sabedoria, independentemente das agruras da profissão. Nesse caso, o que pensar? Talvez aqueles professores que justificam sua impossibilidade de trabalhar com a pesquisa não tenham noção de que seus atos devam ser educativos, éticos e sem álibis e que essas mesmas justificativas vão de encontro àquelas dadas pelos alunos que plagam, as quais giram em torno da falta de tempo, da inocuidade dos trabalhos, do descaso dos professores para com suas construções, como vimos em nossa dissertação de mestrado (Dias & Eisenberg, 2013).

Vemos como primordial o entendimento da necessidade de se pensar a educação, o ato de pesquisar e de se propor pesquisas como ato ético. Avançando um pouco nesta reflexão, pensar a educação como uma relação de alteridade implica um agir ético que, aos olhos de Bakhtin (2010), não permite álibis. É no aqui e no agora que se deve agir eticamente como pensadores da educação, como sujeitos envolvidos nos debates que fomentam diálogos objetivados no *fazer conhecer*, nas trocas, no aprendizado profícuo, como claramente define o próprio filósofo:

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatória singularidade. É essa afirmação do *meu não-álibi* no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e

forçosamente projetada como algo ainda por ser alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É o ato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e a criá-lo, juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010, p. 99)

Desse modo, para evitar que o debate caia em uma divagação que, por ventura venha a misturar o que diz respeito à ética e à moral, acreditamos ser interessante ressaltar a questão do dano em ética. É o que começamos a esboçar no item seguinte.

Entendemos que más escolhas de condutas podem gerar danos. Esses danos, ainda que não sejam intencionais, como os que ocorrem quando o aluno plagia de modo acidental, reverberam em níveis pessoais e sociais, ligando-se diretamente à questão da responsabilidade.

A questão da responsabilidade coloca em diálogo nossas ações no presente e as reverberações das mesmas para um futuro. Neste futuro, as implicações podem ser tanto de ordem social – as repercussões das minhas ações – como de ordem pessoal – o que construo de bom ou de ruim para minha própria vida se relaciona diretamente com minhas escolhas, com meu comportamento, como propõe Shafer-Landau (2012).

Assim, entendemos que a reflexão ética, proposta pelo educador, implica na construção de uma responsabilidade pela formação do educando, pensando que este atuará em sociedade em médio prazo e deve ser eticamente preparado para uma vida pautada no bem comum.

A fala abaixo, pautada no pensamento de Hannah Arendt, ilustra parte do que temos como proposta reflexiva:

[...] o mestre virtuoso deverá ser capaz, pelo testemunho de sua ação educativa, de ensinar os alunos a agirem eticamente em favor da dignidade humana e a responder pelo mundo e pela vida, cuja finalidade confunde-se com a própria finalidade da educação. (TESCAROLO, 2012, p. 37)

O aluno deve ser conduzido às reflexões éticas, de modo que compreenda suas atitudes e ao menos reflita acerca de seus atos. Que se possa pensar que o plágio de hoje não é meramente uma pequena trapaça para garantir êxito em notas ou obter diploma, mas que tal comportamento leva à construção de hábitos que podem colocar em risco a própria formação do educando, assim como a vida em sociedade. Existem compromissos inerentes à pesquisa,

ao ato de enunciação de resultados que podem afetar a todos, ainda que não se tenha o intuito direto de enganar.

Neste contexto, nosso intuito é refletir de que modo professores devem trabalhar com seus alunos de modo a construir a ideia de que os atos do presente podem ter repercussões de médio ou longo prazo. Como o ato de plagiar hoje poderia, num momento futuro, gerar pesquisadores mal formados, habituados a maus hábitos, o que de modo geral traria consequências à sociedade que vê na pesquisa uma possibilidade de mudança, um canal de seriedade e confiabilidade.

Ao lermos o estudo de Kuiava (2006), deparamo-nos com uma discussão sobre a responsabilidade como sendo o centro da ética. O artigo, que se ancora nas ideias de Hans Jonas e de Levinas apresenta como definição do ser responsável: “[...] ser responsável é ser capaz de prever os efeitos do próprio comportamento e quando for equivocado saber corrigir com base em tal previsão”. (p. 57)

Para Kuiava, a ideia de Hans Jonas sobre responsabilidade é apresentada como uma preocupação com o futuro da humanidade:

A sua preocupação é com o futuro da humanidade, com as gerações futuras e com a sobrevivência das mesmas. Diferente de Platão, Jonas não está preocupado com a eternidade, mas com o tempo vindouro, compatível com os tempos atuais, com a era da ciência e da tecnologia, cuja responsabilidade passa a ser o alicerce, o princípio orientador para as decisões que possam interferir nas diferentes formas de vida. (IDEM, IBIDEM)

De Levinas, o autor extrai reflexões que circundam a esfera do agir ético individual e suas reverberações no outro. O eu, diante do outro, passaria a exercer uma função intrinsecamente responsável.

A responsabilidade não nasce de uma boa vontade, de um eu que quer se comprometer com o outro. A responsabilidade nasce como resposta. Ela caracteriza e identifica o sujeito ético como único e imediatamente para-o-outro. A responsabilidade é o existencial primeiro, a estrutura básica da racionalidade humana, do universo verdadeiramente humano. (IDEM, p. 58)

Diante dessas considerações, pensamos que o professor possui um compromisso de responsabilidade com o seu trabalho, uma vez que forma sujeitos que contribuirão com suas ideias, estudos e trabalho para uma sociedade futura. Na mesma medida, entendemos que é preciso que o aluno compreenda que suas ações de hoje poderão repercutir em si mesmos e na sociedade futuramente.

Por isso, operar com o conceito de responsabilidade estabelece um diálogo do eu com o outro, um compromisso de ações que devem ser éticas a fim de que se possa minimamente almejar um futuro melhor para a sociedade.

A nosso ver, é na sala de aula, no trabalho com crianças e jovens que devem se iniciar as discussões acerca das responsabilidades. É nessa etapa da vida estudantil que todos os preceitos de liberdade devem ser compreendidos, juntamente com os reflexos de ações. Se na etapa escolar a criança e o jovem deparam-se com o descaso, falta de atenção e de cuidado com a questão ética na pesquisa e na autoria, a formação que dá ao aluno é justamente oposta àquela esperada dele na sociedade. Torna-se, então, um paradoxo: espera-se desse aluno um comportamento ético, mas o professor não se encarrega dessa formação. Se não o professor, quem deverá se encarregar disso?

Por isso, criar juntamente com o aluno o entendimento da ação responsável, possibilitaria, ao menos em tese, a formação de sujeitos éticos e aptos à vida em sociedade, de modo justo, coeso e comprometido com o bem-estar comum.

PESQUISA COMO RECONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO²

Compreender a pesquisa como prática que conduz à reconstrução do conhecimento nos parece ser o melhor caminho para práticas que estejam vinculadas à esfera das investigações.

No entanto, como esboçamos no item anterior, uma pesquisa com caráter reconstrutivo só se realiza se pensarmos em uma educação também reconstrutiva, o que altera funções de professores e alunos e pede uma reformulação de práticas de ensino-aprendizagem.

A proposta, cunhada por Demo (2009), propõe de uma mudança de posturas em que a mera aula ceda espaço para um trabalho em que professor e aluno assumam papéis de troca.

Assim, o autor propõe que uma educação reconstrutiva exige algumas condições específicas, quais sejam: *pesquisa, elaboração própria, envolvimento, avaliação, orientação e relação pedagógica*. Embora concordemos com a necessidade do trabalho efetivo e que considere todos esses pontos, daremos ênfase aos itens que mais se aproximam de nossos ideais, ou seja, *pesquisa, elaboração própria, avaliação e orientação*.

² O termo reconstrução nos parece mais adequado quando o assunto é pesquisa, principalmente em Ciências Humanas, onde a originalidade se encontra na forma de se ver um determinado fenômeno, na forma de diálogo. Entendemos que conhecimento é um conceito mais amplo que, ao menos pelo viés filosófico, se explica como sendo algo muito específico, inédito. No entanto, até o presente momento, necessitamos de mais leituras para um posicionamento mais coeso.

A educação pela pesquisa seria um caminho viável para se alcançar o objetivo do aprender a aprender. Ela cultiva a autonomia e o pensar crítico e criativo. O que se refere à elaboração própria dialoga diretamente com a pesquisa, se entendermos que os conhecimentos assimilados devem ser reconstruídos. O professor deve estimular o aluno a refletir sobre o que aprende de modo que tenha condições de operar com os conceitos e possa construir seus caminhos de saberes, “para que possam aos poucos e fundamentalmente, tornarem-se ‘autores’”. (IDEM, p. 19) Em linhas gerais, o aluno deve operar com os textos, escrever seus próprios textos expondo suas ideias, argumentando com profundidade, atualizando-se e participando de discussões nas quais possa apresentar seus pontos de vista.

No que tange à avaliação, Demo possui uma visão muito clara: a avaliação não deve ser excluída do processo de ensino-aprendizagem, até porque deve ser vista como elemento para diagnosticar o aprendizado. Contudo, dentro de uma proposta reconstrutiva, a ideia de uma avaliação meramente elaborada para usos diversos, que não se vincule a um aprendizado eficiente não cumpre seu papel formativo.

E, por fim, a orientação. Esta deve ser entendida como instância de acompanhamento do aluno. Não apenas instruir, mas propor caminhos de reflexão, valorizar as dúvidas em detrimento de dar respostas prontas. No caso da pesquisa, acreditamos que o professor deva instigar o aluno a encontrar respostas para problemas que sejam do seu interesse, apontar caminhos, diretrizes, discutir as possibilidades da pesquisa como forma de reconstruir o conhecimento, fomentar a escrita autoral.

Desse modo, espera-se de uma, e entende-se da, pesquisa reconstrutiva:

[...] superar a visão unilateral de considerar como pesquisa apenas seus estágios sofisticados, representados pelos produtos solenes do mestre ou do doutor. [...] precisa ser internalizada como atitude cotidiana, não apenas como atividade especial, de gente especial, para momentos e salários especiais. [...] Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objeto de projetos alheios. (DEMO, 2011, p. 12-13)

Em diálogo com essas ideias, entendemos que uma pesquisa dentro da perspectiva reconstrutiva exige mais do professor e do aluno. Exige mudanças posturais, exige a tomada de consciência de que o que importa no processo educativo não é a cópia, mas a reconstrução dos saberes, que se baseiam em outros saberes e que podem, dia após dia, receber significados outros, aplicações outras, propondo um processo de ensino-aprendizagem menos autoritário, mais dialógico, menos impositivo e mais questionador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões que trouxemos neste estudo possuem caráter exploratório. Lançamos aqui a semente de nosso estudo a partir de um debate teórico. Obviamente, outros conceitos como o de mediação, autonomia e emancipação deverão compor esse jogo dialógico e conceitual.

Pensar a pesquisa, estando no posto privilegiado de pesquisador de uma pós-graduação, permite-nos adentrar as minúcias desta prática e perceber o que ocorre do lado de dentro e de fora da academia. Operar com o conceito de pesquisa admite a compreensão de que o que importa, em termos de educação, é fomentar a curiosidade; ter sempre um questionamento e buscar, para ele, respostas não deveria ser atitude excêntrica na profissão docente. Desse modo, seja qual for o entendimento de pesquisa que possa ter um professor, é capital que o mesmo compreenda que é incessante a sua prática e que mais importante que reproduzir conceitos é a criação de estratégias para que eles possam ser aplicáveis, fazendo sentido em suas próprias vidas e nas vidas de seus alunos.

Se pensarmos no nosso foco de pesquisa, que é a questão da construção autoral como elemento minimizador do plágio, entendemos que desde a escola em seus anos iniciais, o trabalho com a investigação curiosa, intrigante e atraente deva fazer parte da rotina de pensar sobre algo, emitir pensamentos, críticas, posicionamentos. Isso é autorar; ainda que não haja ineditismo nos temas, sempre haverá lentes diversas para analisá-los.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Para uma Filosofia do Ato Responsável*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

BONETTE, Luzia Maristela Cabreira; Vosgerau, Dilmeire Sant'Anna Ramos. O plágio por meio da internet: uma questão ética presente desde o ensino médio. In.: *Educação em Revista*, Marília, vol. 11, nº 2, p. 7-22, jul-dez de 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais / *Temas Transversais / Ética* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro082.pdf> (Acesso em 20 de maio de 2014)

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

- DEMO, Pedro. *Pesquisa: Princípio Científico e educativo*. 14ª ed. São Paulo : Cortez, 2011.
- DIAS, Wagner Teixeira; EISENBERG, Zena. *Vozes diluídas, camufladas ou exaltadas na fronteira entre a autoria e o plágio*. Dissertação de Mestrado – PUC-Rio – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2013.
- KUIAVA, Evaldo Antonio. A responsabilidade como princípio ético em H. Jonas e E. Levinas: uma aproximação. In.: *Veritas*. Porto Alegre, vol. 51, nº 2, jun/2006. P 55-60.
- PHITAN, Livia Haygert; OLIVEIRA, Alice Pacheco. Ética e integridade na pesquisa: o plágio nas publicações científicas. In.: *Revista da AMRIGS*, Porto Alegre, 57 (3): 240-245, jul.-set. 2013.
- PHITAN, Livia Haygert; VIDAL, Tatiane Regina Amado. O plágio acadêmico como um problema ético, jurídico e pedagógico. In.: *Direito & Justiça*, Porto Alegre, v. 39, n. 1, p. 77-82, jan./jun. 2013.
- SHAFER-LANDAU, Russ. *The Fundamentals of ethics*. 2ª ed. Oxford : Nova Iorque, 2012.
- TESCAROLO, Ricardo. Sócrates e a formação do Mestre. In.: OLIVEIRA, Paulo Eduardo de. (org.). *Filosofia e Educação – Aproximações e convergências*. Curitiba : Círculo de Estudos bandeirantes, 2012. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237436911338906032.pdf> (Acesso em 10 de maio de 2014).

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 (Grudhe-PUC-Rio) / catiapapadopoulos@yahoo.com.br / CAPES
Giovanna Marafon (Grudhe-PUC-Rio)/ giovannamarafon@gmail.com/ PNPd-CAPES

Introdução

Não podemos desprezar que as crianças que chegam à escola hoje não apresentam *docilidade* nos corpos e *durabilidade* de atenção (De-Nardin e Sordi, 2009). Também não podemos desprezar que de acordo com a lógica cultural em que estamos inseridos, recebemos diariamente uma avalanche de informações, sem nem conseguirmos interiorizar metade delas devido à hiperestimulação que sofremos. Por outro lado, as atividades pedagógicas privilegiam a concentração que envolve também o estar quieto em algum lugar, imóvel, prestando atenção, ou seja, acredita-se que quanto menos estímulos externos o aluno tiver, mais eficaz será sua aprendizagem. Instala-se aí um impasse.

É nesse contexto que se tem desenvolvido e incrementado o diagnóstico de Transtorno do déficit de atenção com/sem hiperatividade (TDAH)³. Segundo Caliman (2008), existe uma “polêmica internacional” envolvendo o diagnóstico do transtorno, pois houve um aumento do número de casos identificados com TDAH no meio infantil e adulto, das prescrições de estimulantes, entre outros aspectos, que estariam alimentando esse clima de suspeita.

Os dados que fundamentam o discurso da legitimação médica e biológica do TDAH vêm das pesquisas neurológicas e das funções cerebrais, dos estudos feitos com as tecnologias de imagem cerebral e da pesquisa molecular e genética. [...] Os paradoxos em torno do transtorno invadem a mídia mundial, que tem divulgado o TDAH como *diagnosis du jour*, *boutique disorder*, *psychofad* e a *Ritalina* como “pílula da obediência”. (Caliman, 2008, p. 560).

³ Segundo Barkley (2002), o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade ou TDAH é basicamente um “transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade” (p. 35). Os principais sintomas são: não prestar atenção a detalhes ou cometer erros por descuido; ter dificuldade para concentrar-se em tarefas e/ou jogos; não prestar atenção ao que lhe é dito; ter dificuldade em seguir regras e instruções e/ou não terminar o que começa; ser desorganizado com as tarefas e materiais; evitar atividades que exijam um esforço mental continuado; perder coisas importantes; distrair-se facilmente com coisas que não têm nada a ver com o que está fazendo; esquecer compromissos e tarefas; ficar remexendo as mãos e/ou os pés quando sentado; não parar sentado por muito tempo; pular, correr excessivamente em situações inadequadas, ou ter uma sensação interna de inquietude; ser muito barulhento para jogar ou divertir-se; ser muito agitado; falar demais; responder às perguntas antes de terem sido terminadas; ter dificuldade de esperar a vez; intrometer-se em conversas ou jogos dos outros. Além, de não conseguir apresentar comportamentos como: “sentar quieto, atender, escutar, obedecer, inibir um comportamento impulsivo, cooperar, organizar ações e seguir completamente as instruções” (p. 107).

Alguns pesquisadores que investigam e problematizam a questão do diagnóstico TDAH têm pautado seus discursos na falta de uma análise crítica em torno dos sintomas que sustentam tal diagnóstico e suas relações com os fenômenos que ocorrem na educação, além do contexto histórico-cultural que os determina. A consequência da ausência dessa reflexão e da atribuição de um olhar reducionista à questão tem contribuído significativamente com o aumento do número de crianças diagnosticadas com TDAH e conseqüentemente indicadas para o tratamento medicamentoso desse suposto transtorno.

Portanto, interessa-nos realizar a problematização do diagnóstico TDAH e, com ela, trazer à tona maneiras outras de se pensar a atenção e as contribuições do campo educacional para realizar essa crítica. Encontramos ressonância no pensamento de Michel Foucault, que afirmou a necessidade de um trabalho crítico sobre o presente, na forma de uma atitude, nas palavras do autor:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa. Um pouco, sem dúvida, como aquilo que os gregos chamavam de êthos (Foucault, 2005, p. 341-342).

Essa atitude de crítica, que problematiza, que faz problema lá onde parecia haver certezas incontestes, é um exercício e um modo de olhar. Temos feito essa escolha como modo de proceder: recusar o diagnóstico de TDAH como algo pronto, acabado, certo ou verdadeiro. Cabe-nos questionar a sua montagem, sob quais condições ele se mostra uma verdade e, assim, o que ele acaba por obscurecer ou relegar a um plano secundário. Com isso queremos dizer que o destaque para a noção de suposto transtorno contribui para a invisibilidade da matéria de trabalho educacional que são as modalidades atencionais. Entendemos que no estudo das modalidades atencionais está a positividade da atenção, a ser compreendida para além da forma binária – tem *versus* não tem; atento *versus* desatento.

Dessa maneira, organizamos o trabalho em três partes. Em um primeiro momento buscaremos trazer um breve panorama do TDAH mostrando a fragilidade desse diagnóstico, bem como discutir o processo de medicalização infantil que envolve a concepção de transtorno do déficit atencional, tendo por base principal e análise o artigo de Caliman (2008), seguido da proposta de realizar a problematização do TDAH, considerando a recente publicação de uma portaria da secretaria de saúde de São Paulo - sobre a prescrição do fármaco metilfenidato na rede pública.

No segundo momento deste trabalho pretendemos analisar mais de perto o desenvolvimento da atenção na perspectiva da cognição inventiva, tal como vem sendo proposto por Kastrup (2004) e corroborado por De-Nardin e Sordi (2009), com a finalidade de perceber o quanto esse deslocamento na compreensão da atenção pode contribuir de maneira positiva para a aprendizagem.

Na sequência, com o objetivo de salientar a importância de olharmos para as modalidades atencionais de uma forma não patologizante, mas encontrando sentido para um ensino adequado aos alunos, faremos uma breve análise da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. E, cotejando as análises sobre as práticas atencionais realizadas por De-Nardin e Sordi (2009), traremos as contribuições de Fernandez (2012) sobre as modalidades atencionais, o que pode contribuir com a ampliação do conceito de atenção e situar diferentemente as nossas práticas.

Um breve panorama sobre o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade (TDAH) e a medicalização do não aprender

Segundo Caliman (2008), quando pensamos em dificuldade de aprendizagem associada à falta de atenção e agitação do aluno, logo pensamos no Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/Impulsividade – TDAH – o qual, principalmente, a partir da década de 1990 ganhou relevo nos meios psiquiátricos, psicológicos, escolares, familiares e mídia. Tanto que a referida década é conhecida como a “década do cérebro”, segundo Lakoff (2000, *apud* Caliman, 2008, p.560) e como o ápice dos estudos neurológicos sobre o déficit de atenção. Completando esse cenário, ainda no mesmo período, foi publicado o quarto volume do Manual Estatístico e Diagnóstico de Doenças Mentais – DSM IV⁴ (American Psychiatric Association [APA], 1994) que reconheceu o TDAH⁵ como tal e o aumento considerável do uso do cloridrato de metilfenidato, comercializado com os nomes de Ritalina (Laboratório Novartis) e Concerta (Laboratório Janssen) como forma de tratamento para o transtorno.

⁴ No ano 2000, o DSM IV recebeu uma revisão textual e foi renomeado DSM-IV-TR.

⁵ Cabe assinalar que esse transtorno sofreu modificações em sua nomenclatura no decorrer da história. Datam de meados do século XIX as primeiras referências aos transtornos hipericinéticos na literatura médica, sendo que na década de 1940 surgiu a nomenclatura “lesão cerebral mínima”, tendo sido modificada na década de 1960 para “disfunção cerebral mínima”, pois percebeu-se que os sintomas apresentados pela síndrome não estavam relacionados a uma lesão propriamente dita, mas a uma disfunção das vias nervosas (Barkley, 2002). Com o avanço das pesquisas, a nomenclatura continuou sendo modificada para “Reação Hipericinética da Infância”, no DSM-II; “Distúrbio do Déficit de Atenção”, no DSM-III; “Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção”, no DSM-III-R; “Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade”, no DSM-IV e que se manteve no DSM V.

Em maio de 2013, foi lançada a quinta edição do citado Manual em um congresso de psiquiatria, em São Francisco – EUA corroborando o déficit de atenção com a apresentação, ou não, de hiperatividade/impulsividade como transtorno. No mesmo ano começou a ser comercializado outro medicamento, tendo como princípio ativo a substância dimesilato de lisdexanfetamina, com nome comercial Venvanse (Laboratório Shire), recomendado para o mesmo fim dos anteriores. Cabe destacar que os três atuam diretamente como estimulantes do sistema nervoso central, do grupo das anfetaminas e, como qualquer droga, trazem consideráveis efeitos colaterais. Ressaltando que esses medicamentos são recomendados para crianças a partir dos 7 (sete) anos de idade, que apresentem pelo menos 9 (nove) sintomas do que é considerado desatenção e/ou 6 (seis) sintomas de hiperatividade e 3 (três) de impulsividade, de uma lista de 18 sintomas, que devem estar presentes durante pelo menos 6 meses. Esses quesitos estão de acordo com o DSM IV (estabeleceu que os sintomas devem aparecer antes dos 7 anos de idade) e o DSM V (estabeleceu que os sintomas devem aparecer antes dos 12 anos de idade), e são aplicados através do instrumento “Snap IV”.

No entanto, introduzindo elementos de discussão e questionamento nesse diagnóstico e visando a orientar a prescrição do fármaco metilfenidato na rede pública de saúde, a Secretaria Municipal de Saúde do Município de São Paulo regulamentou a portaria nº 986, em junho de 2014. Isso por que uma série de questões problemáticas decorre do diagnóstico TDAH e do fármaco a ele associado como medida terapêutica. Faz-se importante que o campo psicoeducacional conheça de perto essas questões. A exemplo da Ritalina, tornada um elemento quase familiar nos meios escolares, de acordo com o Relatório de 2009 da Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA, o cloridrato de metilfenidato:

é um estimulante central e simpaticomimético de ação indireta com ações e usos similares a dexanfetamina. É utilizado no tratamento do transtorno de déficit de atenção (TDAH), narcolepsia, assim como para desordens de hiperatividade em crianças. Observa-se que redução de apetite e insônia são os principais efeitos colaterais do metilfenidato. Destacam-se também dor abdominal e cefaléia. Este princípio ativo encontra-se classificado no anexo da Portaria 344/98 na lista A3- Lista das substâncias psicotrópicas. (p. 40)

Ainda segundo informações da ANVISA, o consumo mensal de metilfenidato ao longo de 2009 foi de pouco mais de 5.000.000 de miligramas em janeiro, chegando a 20.000.000 miligramas em outubro; voltando a cair em dezembro – o que sugere alguma relação com os meses letivos do ano, o que merece ser investigado. De todo modo, um crescimento significativo que nos faz refletir sobre todo esse cenário patologizante que

conecta o não aprender ou não se comportar de forma considerada adequada com supostos problemas neurológicos.

Portanto, a portaria da secretaria de saúde de São Paulo é um posicionamento de vanguarda no âmbito das políticas públicas, que começa a destoar de um viés até então dominante na compreensão do suposto transtorno da “atenção deficitária”. Essa nova portaria estabeleceu um protocolo clínico e a diretriz terapêutica para administração do fármaco metilfenidato, ponderando que:

O tratamento farmacológico deve ser considerado somente depois de levantamento detalhado da história da criança ou jovem e avaliação por equipe multidisciplinar em Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) Infantil ou serviços com vínculo com o SUS, combinado com intervenções terapêuticas de natureza psicossocial e de educação (Portaria nº 986 SP, 2014, p. 5).

Colocou em questão a maneira desigual dos métodos de avaliação para o diagnóstico (não existe um único instrumento) e, nesse sentido, normatizou que não mais seja utilizado o instrumento “Snap IV” como critério diagnóstico, uma vez que esse instrumento já vem recebendo críticas contundentes e consistentes. Também optou por acompanhar (mas não se restringir) (a)os critérios da Classificação Internacional de Doenças, em sua 10ª versão (CID-10), e do DSM IV-TR, não aderindo à questão etária presente no DSM V – 12 anos de idade – a qual parece ter proposto o alargamento do espectro de crianças possivelmente identificadas como tendo o suposto transtorno. Mas, sobretudo, disciplinou uma perspectiva clínica mais abrangente e contínua, que considere envolvimento dos pais no processo diagnóstico e consulta com os adultos envolvidos no cuidado da criança, como os professores. Dessa maneira, conforme citado, a portaria destacou também a importância de intervenções da educação.

Observamos que esse cenário se descortina de uma maneira complexa onde vozes dominantes fazem prevalecer suas verdades através de pesquisas científicas que ainda precisam avançar e, sobretudo, precisam considerar aspectos éticos da pesquisa e enfrentar os conflitos de interesses (devidos aos vínculos com a indústria farmacêutica). Mesmo assim, há uma heterogeneidade de compreensões, que precisam ser reportadas. Por isso, trazemos à tona a visão de pesquisas que têm operado no plano psicopedagógico. E assim o têm feito também como modo de questionamento dos processos de medicalização⁶ da vida e, especificamente,

⁶ Medicalização é um conceito que emergiu no final dos anos 1960 referindo-se à crescente apropriação dos modos de vida humana pela medicina (Gaudenzi e Ortega, 2012). Entre os autores que pensaram o conceito e ofereceram a ele críticas e perspectivas, podemos mencionar Ivan Illich (que enfatizou o lado opressivo da cultura medicalizada ocidental e, em contrapartida, afirmou as ações de saúde autônomas e heterônomas) e Michel Foucault. Nos anos 1970, Michel Foucault

da medicalização da aprendizagem. Embora percebamos o campo educacional aparentemente passivo diante dos discursos médicos, com pouca reflexão sobre o assunto, encontramos referências psicoeducacionais para subsidiar nossa investigação e, dessa maneira, podemos avançar nos estudos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo e, especificamente, sobre a atenção.

TDAH ou atenção para a cognição inventiva?

Seguindo a proposta de problematizar, fazer questões, levantamos as indagações: será que a atenção é pré-requisito para a aprendizagem ou a atenção precisa ser aprendida? Será que uma atenção *distraída* é mesmo prejudicial ao aprendizado?

Buscando responder as questões acima vamos analisar de maneira mais cuidadosa as diferenças entre distração e dispersão, assim como entre concentração e focalização no que diz respeito a seus papéis na cognição inventiva (Kastrup, 2004).

Como vimos anteriormente, o problema da atenção tem ocupado um espaço considerável nas discussões atuais seja na área médica, psicológica, educacional, mídia, nas políticas públicas etc, principalmente, devido à forma como ela tem funcionado na contemporaneidade. Quando se pensa sobre o assunto, atualmente, “o primeiro aspecto que sobressai é uma acentuada dispersão, que resulta da mudança constante do foco da atenção.” (Kastrup, 2004, p. 7).

Kastrup (2004) aponta alguns fatores que têm contribuído para a produção de uma atenção dispersa, como: a velocidade e quantidade de informações que circulam na internet e celulares, além de imagens e textos veiculados pela mídia em todo tempo, o que provoca uma mudança constante no foco da atenção.

Corroborando com a afirmação da autora acrescentamos que as representações de tempo e espaço sofreram mudanças em função do uso das tecnologias de informação e comunicação, pois em questões de segundos uma considerável quantidade de informações circula entre as pessoas e, isso não significa necessariamente conhecimento ou pensamento,

conceituou o biopoder e a governamentalidade como modo de governo das condutas, de si e dos outros, e afirmou que a medicina oferecia “a matéria-prima das regras que devem orientar a vida moderna nas formas gerais de existência e do comportamento humano, sendo a instância criadora de normas de saúde e de vida, orientando comportamentos e definindo o que está dentro e o que está fora da norma” (Gaudenzi e Ortega, 2012, p. 30). Assim se percebe a medicalização intimamente associada à normalização dos modos de vida. Mas, Foucault não deixou de pensar a positividade do (bio)poder, sua eficácia produtiva, e a criação de novas formas de vida livres. Também cabe mencionar a contribuição de Peter Conrad, sociólogo estadunidense contemporâneo, que tem pensado como o processo de medicalização transforma aspectos próprios da vida em patologias, ampliando o espectro do que é considerado anormalidade, constringendo o que seria tido como normal ou aceitável.

mas apenas uma incorporação de informações que faz com que o indivíduo esteja “conectado” em várias direções – e, muitas vezes, desconectado do mundo. Não somente a evolução na área tecnológica tem contribuído com a possibilidade de mudanças atencionais, mas também, as transformações percebidas nas dinâmicas de relação com o trabalho e meio familiar. Atualmente, as condições de trabalho são instáveis e o tempo de permanência em uma mesma empresa não é tão prolongado ou os indivíduos exercem suas funções profissionais em mais de um lugar, de maneira fragmentada. No âmbito familiar, as transformações são observadas nas suas configurações que antes eram, predominantemente, nucleares e tradicionais para configurações diversas de superposições de papéis e relacionamentos.

De que maneira, os vários espaços em que os indivíduos circulam e convivem como escola, ambientes de trabalho, famílias etc, têm interpretado essa dispersão acentuada que muitas vezes tem sido diagnosticada como um transtorno de déficit de atenção? Na escola, por exemplo, a ideia hegemônica de aprendizagem é a seguinte: a criança não aprende porque não presta atenção, ou seja, para que haja aprendizagem é preciso que haja primeiro atenção e boa capacidade de concentração. Assim, de acordo com Kastrup (2004, p. 8):

A noção de déficit indica que subjaz aí um entendimento da atenção como marcada por um funcionamento binário: 0-1, atenção-desatenção. Tudo aquilo que escapa ao ato de prestar atenção fica alocado na rubrica do negativo, da falta, do déficit. Ao procurar fazer frente ao funcionamento da atenção que foge da tarefa, são igualmente consideradas indesejáveis a dispersão e a distração.

A mesma autora afirma, entretanto, que dispersão e distração são fenômenos distintos. A primeira “consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência.” (p. 8) e a distração:

Um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão (p. 8).

É importante observar que, segundo a autora, um indivíduo distraído é alguém imensamente concentrado, mas que sua atenção se encontra em outro lugar. Desta forma, reduzir a atenção ao ato de prestar atenção, identifica-se o processo de concentração ao de focalização. Um fenômeno não se sobrepõe ao outro, pois pode haver focalização sem concentração e concentração sem foco. A primeira situação, segundo Kastrup (2004, p. 8),

predomina “no regime cognitivo que é hegemônico na subjetividade contemporânea”, enquanto na segunda situação “revelar-se-á fundamental no processo de invenção”, ou seja, o processo de aprendizagem inventiva é composto por problematização e buscas de soluções.

Todo este estudo sobre distração, dispersão, concentração e focalização situa-se na área das ciências cognitivas, onde o tema da atenção tem ganhado novos relevos desde a década de 1990. O que se busca privilegiar não é o déficit ou a falta de atenção, mas uma cognição inventiva que, para acontecer, precisa ser aprendida. É importante salientar que há uma diferença entre a cognição espontânea e inventiva. A primeira funciona de acordo com a atitude natural e, a segunda, depende de cultivo. De-Nardin e Sordi (2009, p. 101) resumem esse processo da seguinte maneira:

Assim, se de um lado lidamos com um conceito atual de atenção que a define enquanto um elemento necessário para o reconhecimento da informação, de outro lado, encontramos com os estudos da consciência que apontam para outra perspectiva: a atenção que emerge como um estado possível e necessário para a invenção é uma atenção que transita entre estados de atenção focalizada e atenção distraída, que se trata de constelação de experiências e práticas, muito mais que uma questão de fixação, de olhar ou de sujeito como espectador.

Dessa forma, podemos pensar: que tipo de atenção as práticas pedagógicas estão produzindo?

Modalidades atencionais diferenciadas

A questão que se impõe atualmente é como o professor lida com modalidades atencionais diferenciadas em sala de aula? É possível percebermos que práticas tradicionais de ensino conduzem a uma aprendizagem que valoriza a capacidade de solucionar problemas de maneira mecânica, tendo a atenção um papel no controle do comportamento e no desempenho de tarefas cognitivas, apenas. Dessa forma, a atenção fica a serviço da aprendizagem, tendo como principal função a captação e busca de informação (Kastrup, 2004) e quando não atende tal objetivo é considerada deficitária.

Nesse sentido, podemos fazer uma breve análise acerca do que propõe um importante documento norteador da educação no Brasil: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Retomando a positividade presente na Declaração de Salamanca (1994), a política brasileira de educação inclusiva adotou o conceito *necessidades educacionais especiais*, e nele estão compreendidas as situações de deficiência e

também as assim nomeadas “dificuldades de aprendizagem”. Dentre elas, a política nacional nomeou, ainda compondo as *necessidades educacionais especiais*, a condição de “transtornos funcionais específicos”. Sem maiores descrições e/ou explicações, tais supostos transtornos encontram-se exemplificados por: “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros” (Brasil, 2008, p. 15).

Dentro de nosso interesse neste trabalho, para colocar em análise, destacamos a pertinência da inclusão do suposto TDAH no rol de *necessidades educacionais especiais*. Inicialmente, pode causar estranhamento o termo “transtorno funcional específico”. Termo oriundo de uma visão de transtorno – foi incluído no DSM IV. Entendido como um “obstáculo funcional” no plano das “habilidades secundárias” – atenção e comportamento - que acometeria especificamente a aprendizagem, cujo caráter seria supostamente intrínseco ao sujeito, muitas vezes atribuído a causas neurológicas, do funcionamento cerebral. Portanto, traz para o campo educacional uma concepção eminentemente médica e desconsidera os avanços dos estudos cognitivos da atenção, especialmente da aprendizagem da atenção.

Reconhecendo um vetor medicalizante na nomeação transtorno funcional específico, entendemos que é preciso ter cuidado com a identificação de situações em que os alunos apresentem dificuldades em suas aprendizagens. O que vimos discutindo até aqui sobre o TDAH encontra-se com os seus efeitos na educação. O diagnóstico TDAH pode corresponder ao anseio de oferecer atendimento especializado aos alunos que necessitem um olhar diferenciado e práticas educacionais outras. Mas, para isso, constrói um crivo entre os que têm transtorno e os que não têm, ou seja, acaba por reproduzir uma concepção tradicional de educação e coloca em cena o prestar atenção e ficar concentrado como normas para estar em condição de aprendizagem escolar. Assim, se visa a oferecer práticas inclusivas, só o faz como resposta compensatória a um processo prévio que foi de exclusão, por excluir da normalidade aqueles que nela não se inserem.

E aqui convém retomar as diferenças quanto à atenção. Pois, em uma prática que privilegia o diálogo, na qual o aluno é estimulado a criar problemas e pensar em soluções, onde existe espaço para o trânsito da atenção-desatenção-invenção, acontece o aprendizado de uma atenção que privilegia a cognição inventiva. Melhor dizendo, nas práticas tradicionais a aprendizagem acontece de forma mecânica sem mudanças no sistema e não suficiente para a invenção do novo. Já em uma prática pedagógica mais aberta, a oscilação entre focalização-distração-retorno ao objeto – reforçando que não se trata de um retorno ao que era antes, mas um retorno transformado – possibilita a criação da novidade.

No relato da pesquisa realizada por De-Nardin e Sordi (2009), as autoras tecem uma reflexão sobre dois exemplos de observação de salas de aula do ensino fundamental, mostrando como as formas de práticas pedagógicas desenvolvidas podem ter conotações diferenciadas e conduzir o aprendizado tanto para uma situação em que as diferentes atividades atencionais são valorizadas, como privilegiar apenas o *prestar atenção*. Num dos exemplos relatados, a professora em questão estava buscando encontrar um vínculo entre o que o aluno disse e o que estava sendo discutido, além de proporcionar um espaço para que ele, o próprio aluno, encontrasse-o também. Esta atitude revelou uma preocupação da professora em valorizar e aceitar o outro autor, conhecendo-o. Fica evidente que naquele espaço da sala de aula “tanto o aluno quanto o professor movimentam-se entre o lugar de quem está aprendendo e o lugar de quem está ensinando” (p. 104). Outro ponto que as autoras ressaltam é que o modo de atuação do professor vai resultar em uma subjetividade inventiva ou subjetividade recognitiva. Um modo mais inventivo constitui-se de uma “atuação inventiva, para o exercício da problematização, a atenção requerida precisava poder *distrair-se*” (p. 104). Por outro lado, na forma da subjetividade recognitiva, constitui-se uma “atuação recognitiva, caracterizada pela tendência a tomar o mundo como oferecendo informações próprias para serem captadas, não se exigia mais do que uma atenção focalizada” (p. 104). Por fim, De-Nardin e Sordi (2009, p. 104) afirmam que:

A análise dos protocolos revela que as **chances de cultivar uma atenção concentrada e aberta** crescem muito quando o **espaço pedagógico promove situações em que se exercita o pensar sobre o pensamento**. Tal exercício mobiliza uma atenção aberta a experiências não recognitivas, **de estranhamento, de problematização, novas e inéditas**, que atuam num plano de forças e não no plano da reconição. (grifo nosso)

Portanto, partindo da perspectiva desenvolvida por Kastrup (2004) sobre cognição inventiva, podemos pensar em uma ampliação do conceito de atenção, levando-o para além de somente *prestar atenção* em algo, atividades ou situações externas ou, ainda, como um processo único e homogêneo; mas, caberia pensar a atenção como um processo que se movimenta em diferentes direções e, por isso, pode apresentar-se funcionando de diferentes formas.

Seguindo na mesma direção que as citadas autoras (Kastrup, 2004; De-Nardin e Sordi, 2009), Fernández (2012) ressalta que é preciso reconhecer que as modalidades atencionais

estão mudando e que podem ser transformadas em ferramentas criativas no processo ensino-aprendizagem, em vez de serem consideradas patológicas ou deficitárias.

O que ocorre, segundo a mesma autora, é que o docente espera receber um aluno com uma atenção focalizada e contínua, ou seja, unidirecional, porém, na realidade, depara-se com uma criança ou jovem com a atenção dispersa e descontínua, ou melhor, multidirecional. Dessa forma, Fernandéz (2012) afirma que:

Essas mudanças na atencionalidade (que estão atravessadas pelas reconfigurações das representações de tempo e espaço impulsionadas pelas novas tecnologias) podem trazer condições benéficas para o desenvolvimento da capacidade atencional, quando é oferecido um *ambiente facilitador*. Ao contrário, convertem-se em obstáculos ou impedimentos, quando encontram um “ambiente” que considera-os inúteis ou patológicos (grifo da autora, p. 125).

Em outras palavras, um ambiente que privilegie esta emergência de novas modalidades atencionais sustentando e direcionando a *dispersão/ampliação* vai estimular o pensamento e o trabalho de autoria do aluno. Em contrapartida, um ambiente hostil à modalidade atencional multidirecional pode resultar em fragmentação atencional, inibindo a capacidade de autoria pensante.

Considerações finais

Através das discussões e reflexões propostas neste trabalho verificamos que os estudos na área das ciências cognitivas têm avançado demonstrando que existem outras formas de atividades atencionais que não estão sendo levados em consideração nas práticas docentes, pois a ideia hegemônica na escola, na família, no ambiente de trabalho é a de que se o indivíduo não tiver foco e for distraído, ele não é bem sucedido. Grande possibilidade de ser diagnosticado com TDAH. Inclusive, o uso do metilfenidato tem crescido consideravelmente também no meio adulto que busca um melhor rendimento no *mundo dos negócios*.

Enfim, pensamos e reforçamos a necessidade da escola abrir espaço para a aprendizagem da atenção, para a cognição inventiva e para a criação do novo. Para isso, o professor pode continuar ocupando o espaço daquele que dá o tom e trabalha com a matéria da aprendizagem que vai acontecer em sala de aula, sabendo aproveitar as diferentes atividades atencionais a favor da aprendizagem, imbuindo-se do saber/fazer pedagógico.

Referências

BARKLEY, R.A. *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

CALIMAN, Luciana Vieira. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Revista Psicologia em Estudo*; v. 13, n. 3, pp. 559-566, jul./set. 2008.

_____. A constituição sócio-médica do “fato TDAH”. *Revista Psicologia e Sociedade*; 21 (1): pp. 135-144, 2009.

De-NARDIN, Maria Helena & SORDI, Regina. Um estudo sobre as formas de atenção na sala de aula e suas implicações para a aprendizagem. *Revista Psicologia e Sociedade*; 19 (1): pp. 99-106, jan./abr. 2007.

_____. Aprendizagem da atenção e os modos de subjetivação pedagógica e informacional. *Revista Psicologia e Sociedade*; 20 (1): pp. 53-61, 2008.

_____. Aprendizagem da atenção: uma abertura à invenção. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRABEE)*; v. 13, n. 1, pp. 97-106, Jan./Jun.2009.

FERNANDÉZ, Alicia. *A atenção aprisionada: psicopedagogia da capacidade atencional*. Porto Alegre: Penso, 2012.

FOUCAULT, Michel. “O que são as Luzes?”. In: *Ditos e Escritos II – Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

GAUDENZI, Paula e ORTEGA, Francisco. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalização. *Interface - comunicação, saúde, educação*. Botucatu, vol. 16, nº 40, 2012.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *Revista Psicologia e Sociedade*; 16(3): pp. 7-16; set./dez. 2004.

SECRETARIA DE SAÚDE DE SÃO PAULO. Portaria nº 986, de 12 de junho de 2014. Disponível em:

ftp://ftp.saude.sp.gov.br/ftpsessp/bibliote/informe_eletronico/2014/iels.jun.14/Iels110/M_PT-SMS-986_2014.pdf

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

Janete Teixeira de Lyra- (Grudhe-PUC-Rio) / janetelyra@ig.com.br / CAPES

Jéssica Castro (Grudhe-PUC-Rio) / jessicaastro@gmail.com / CAPES

Apresentação

Muito se tem falado sobre o papel que o professor assume no desempenho dos seus alunos, o chamado efeito-professor. Se antes acreditava-se que este fazia pouca diferença (Coleman, 1966), hoje tem-se clareza da sua importância na aprendizagem dos alunos, sobretudo daqueles pertencentes às camadas mais desfavorecidas (Marzano, 2008).

Caracterizar um profissional bem sucedido não é tarefa fácil, haja vista a variedade de fatores aí envolvidos. Entretanto, acreditamos que privilegiar em um estudo este profissional e socializar o que eles vêm fazendo cotidianamente é possibilitar que tantos outros possam, a partir daí, refletir sobre a sua própria prática e, desse modo, trilhar caminhos que também os conduzam ao sucesso com os seus alunos. Consideramos, como Bressoux (2003) que se há professores que elevam seus alunos a maior nível de sucesso do que outros, investigá-los e compartilhar as suas práticas seria uma possibilidade de melhorar o sucesso de muitos alunos, em muitas outras escolas.

Sabemos que muitos são os entraves para uma educação de qualidade no Brasil: as questões estruturais das escolas públicas brasileiras, a formação inadequada e as condições de trabalho do professor, a situação difícil de uma boa parte da população atendida pelas escolas, entre outros tantos problemas tão ou mais sérios. Mas sabemos que muitos professores têm se dedicado a fazer da sua sala de aula um espaço/tempo de aprendizagens de fato, assumindo, assim, o seu papel social e contribuindo para que seu aluno tenha garantido o direito à educação de qualidade.

Este texto tem como foco este profissional. Aquele que se destaca em seu trabalho cotidiano, particularmente na alfabetização. Apesar de considerarmos que muito tem sido o investimento em estudos relativos a esta etapa da escolarização nos últimos anos, falta-nos ainda um maior conhecimento sobre o que fazem as professoras que obtêm sucesso com os seus alunos, nesta pesquisa chamadas de professoras-referência. Para isso, elegemos as professoras alfabetizadoras de escolas públicas do município de Duque de Caxias.

As professoras⁷ e seus ambientes de trabalho

Cristina tem 46 anos, trabalha na Escola Piauí há dez anos. Já atua há vinte e oito anos no magistério e, com alfabetização, já "perdeu a conta". Está à espera do tempo para se aposentar. Trabalha na mesma escola com 2º e o 5º anos e à noite é dirigente de turno em outra escola estadual. Está cursando Pedagogia à distância.

A professora trabalha em uma escola do 1º Distrito de Duque de Caxias. Essa escola tem 31 turmas, todas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. São 18 turmas do Ciclo⁸ e obteve um índice de retenção de aproximadamente 40%.

Paloma tem 32 anos, dez dedicados ao trabalho com alfabetização. Trabalha na Escola Pedro Salgueiro há nove anos, todos eles com alfabetização e, em outra rede, no turno da tarde, também com alfabetização. É formada em Pedagogia e tem Especialização em Alfabetização.

A escola onde Paloma atua atende a 1200 alunos, todos dos anos iniciais, distribuídos em 46 turmas. Dessas, 25 são do Ciclo. A média de reprovação neste segmento foi de 46%,

Diana tem 26 anos e trabalha desde os 18 na rede de Duque de Caxias. Este é o seu segundo ano na Escola Marcos Lucas. Tem cinco anos de experiência com alfabetização. Atua em outro município lecionando inglês para a primeira etapa do Ensino Fundamental.

A escola onde trabalha tem 513 alunos, todos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo desses, 238 do Ciclo. O índice de retenção nesta etapa foi o menor das escolas investigadas: 26,5%. Está localizada na zona rural do município.

Luciana tem 29 anos e trabalha na Escola Trigueiro Machado há dois. Tem nove anos e meio de profissão e experiência de sete anos com ensino de surdos. Atua com alfabetização há três anos. Trabalha na mesma escola com o 3º ano de escolaridade. Faz Licenciatura em Teatro.

A Escola Trigueiro Machado é uma escola localizada na zona rural do município e de difícil acesso, por isso os professores que lá trabalham recebem uma gratificação extra. Por conta da não existência de escolas próximas à comunidade que atendessem ao público do 5º ao 9º ano, o que fazia com que muitos alunos desistissem de estudar ao finalizarem o 5º ano, a escola passou a atender a este segmento de ensino. A escola possui 666 alunos, distribuídos

⁷ Todas as professoras e as escolas são tratadas aqui por codinome.

⁸ O Ciclo de Alfabetização no município de Duque de Caxias refere-se aos três primeiros anos iniciais.

em 27 turmas, sendo que dessas, 9 são do Ciclo. No ano de 2011 houve 62,5% de retenção no 3º ano do Ciclo.

As entrevistas com as professoras

Buscando compreender como cada professora vem se constituindo como alfabetizadora, a avaliação que faz do seu trabalho, qual a sua concepção de alfabetização, dentre outros temas, realizamos entrevistas semiestruturadas, já que essas, de acordo com May (2004), têm como característica o caráter mais aberto, em que o entrevistado pode falar livremente sobre o tema abordado. O roteiro da entrevista foi dividido em três blocos: (1) experiência/formação da professora, (2) conceito de professora-referência e (3) práticas pedagógicas.

Todas as entrevistas foram realizadas na própria escola onde as professoras trabalhavam e duraram em torno de trinta minutos. Em todas as escolas, um profissional ficava com a turma durante o período da entrevista.

As entrevistas foram audiogravadas e transcritas e revisadas em sua íntegra. Todas apresentaram boa qualidade de áudio, o que facilitou a transcrição. Após a transcrição, foram codificadas usando o software Atlas Ti⁹.

As narrativas das professoras

As entrevistas com as professoras ocorreram logo no início das observações às suas aulas. Através desse instrumento buscamos obter dados sobre a formação das professoras investigadas, como compreendiam a sua prática pedagógica alfabetizadora, além de procurar saber se cada uma se via como uma professora referência e como isso repercutia na aprendizagem dos alunos.

A entrevista foi semiestruturada, considerando que esse tipo de entrevista favorece uma maior interlocução entre entrevistado e entrevistador e ainda foge de respostas padronizadas. Desse modo, acreditamos que todas as entrevistas ocorreram de forma que os professores se sentissem livres para falarem de si, de suas crenças e de suas práticas. Analisamos, a seguir, as respostas das professoras às perguntas formuladas.

Formação das professoras

⁹Versão 06 (1993-2013)

Quanto à formação, somente a professora Luciana considera-se com formação adequada para alfabetizar, enquanto as professoras Cristina, Diana e Paloma acreditam que ainda precisam trilhar um caminho para considerarem mais habilitadas para a função.

A pergunta que foi feita para saber sobre a formação das professoras foi: você considera a sua formação adequada para alfabetizar? As respostas para essa pergunta foram:

Luciana: *Acho*

Entrevistadora: Por quê?

Eu acho adequada porque é... Eu vejo fluir, eu vejo dar resultado. E eu procuro... Assim toda formação, você se forma você vai lá e aprende, mas você tem que ter feeling. Você tem que ter o termômetro pra saber se aquilo ali está adequado para o aluno se aquilo está correto para o aluno, se ele está aprendendo daquela maneira, o que você precisa fazer, como você precisa se portar para que ele assimile e eu acho que as coisas fluem bem. Eu me sinto segura com o método e muito do que eu aprendi na formação dos professores mesmo e muito do dia a dia do que eu estudo a respeito de construtivismo, do pós- construtivismo, do tradicionalismo, tudo o que eu estudo é o que me forma. Eu acho que a formação não é só o certificado, eu acho que a formação é o que eu tenho ao longo desses quase dez anos de magistério. Vem me mostrando as experiências. Eu acho que isso é muito mais importante.

Professora Cristina: *Não. Queria saber mais sobre linguística. Também queria ter feito letras*

Professora Diana: *Se eu disser que é suficiente eu vou estar mentindo. É assim: eu sou uma pessoa muito curiosa e muito perfeccionista de uma certa forma.*

Professora Paloma: *Eu acho uma formação boa, só que eu ainda acho, como qualquer profissional, deveria também pensar, que eu ainda tenho mais pra aprender, que eu ainda assim se tiver um curso, que tiver algo novo pra eu poder fazer eu vou tá fazendo. Já fiz o curso de aperfeiçoamento aqui na rede, que era o FAP¹⁰, que era até também do antigo programa do Governo Federal, que era o PROFA. Aí em 2004 eu fiz um que durava menos tempo, acho que durou 80 horas. Aí em 2007 eu fiz o FAP que durou 180 horas.*

Todas as professoras consideram precária a formação oferecida pela rede, levando em conta o tempo em que não é oferecida nenhuma específica para o professor que alfabetiza. Somente a professora Cristina afirmou que não costuma participar das formações da rede e

¹⁰ FAP- Formação em alfabetização plena. Este curso foi oferecido pela Rede Municipal de Educação aos professores alfabetizadores entre os anos de 2006 a 2008. Nos mesmos moldes do Profa, porém com a carga horária reduzida. Utilizava uma boa parte do material utilizado no Profa.

que a única que tentou frequentar foi o *FAP* e que não deu continuidade porque os conteúdos ali tratados já eram de seu conhecimento.

Cabe ressaltar que a rede de Duque de Caxias tem adotado políticas de formação nem sempre incentivadoras à participação do professor. Quase sempre são formações aligeiradas e sem continuidade. Ora as formações se dão fora do horário de trabalho, sem nenhuma remuneração extra, ora somente um professor de cada escola pode participar ou ainda os professores nem ficam sabendo que está acontecendo alguma formação, pois os diretores das escolas simplesmente “esquecem” de avisar aos professores sobre tal formação.

Acredita-se, desse modo, no efeito multiplicador da formação, o que sabemos, quase nunca funciona, principalmente porque não há nas escolas tempo para troca e ainda porque quando participa de uma formação, o professor leva consigo seus conhecimentos prévios, suas convicções e concepções. Assim, ao repassar para alguém o que supostamente aprendeu em alguma formação, há sempre que ser levado em conta a sua não neutralidade diante do conhecimento.

Todas as professoras destacam o papel formador da orientação pedagógica na escola. Cristina, Luciana e Diana reclamam que não recebem o apoio pedagógico do qual necessitam. Somente a professora Paloma se diz satisfeita com o trabalho que a orientadora pedagógica realiza. Mesmo assim, reclama que a assessoria pedagógica que antes era oferecida quinzenalmente aos professores, hoje, por conta da demanda burocrática da escola, cada vez se torna mais rara.

Alguns autores (Nóvoa,1992; Alarcão, 2001; Pérez Gomes, 2001) sinalizam que a escola pode e deve ser o *locus* privilegiado de formação dos professores que nela trabalham, pois neste espaço podem refletir coletivamente sobre as suas ações, formar parcerias com outros professores e pensar em projetos que minimizem os efeitos perversos do fracasso escolar. Entretanto, Zeichner (1993) defende que a formação do professor não pode ficar restrita à sua prática. Ele deve refletir também sobre as condições do ensino que influenciam o seu trabalho. Para o autor, a tendência de os professores centrarem a reflexão unicamente na sua própria prática, desprezando as outras variáveis contextuais, é um erro, já que limita as possibilidades de confrontarem e transformarem as condições estruturais que entravam a realização de sua prática educativa, o que leva a certo isolamento, pois faz com que os professores considerem os seus problemas como se fossem apenas seus, sem terem qualquer relação com outros professores, ou com a estrutura das escolas ou dos sistemas educativos.

Opção pela profissão

Das quatro professoras investigadas, somente a professora Cristina não optou por trabalhar com alfabetização. A sua situação foi semelhante a de muitos outros professores quando chegam à uma nova escola. Quando começou a trabalhar na Escola Piauí, só havia vaga para turmas de alfabetização. Ofereceram a ela uma turma de 3º ano do ciclo. Como conseguiu dar conta da alfabetização da maior parte dos alunos, muitos deles repetentes por vários anos, nunca mais saiu da alfabetização. Como sempre faz aula extra na mesma escola, em um turno trabalha com turmas do ciclo e no outro com o quarto ou quinto ano.

Todas as outras afirmaram, por diferentes motivos, que a opção foi sua. A professora Diana, por exemplo, trabalhou com os anos finais do primeiro segmento por um tempo, mas afirma que essa não foi uma boa experiência. Trabalhava com uma turma difícil com alunos retidos por diversas vezes e que um dia um dos seus alunos foi assassinado no ano em que dava aula para ele.

Na verdade, quando eu comecei a dar aulas eu comecei com uma turma de 5º ano por escolha minha. Até por não ter experiência com alfabetização eu optei pela turma do 5º ano. E por ser numa comunidade muito difícil, foi uma experiência muito ruim. Foi em Parada Angélica, lá no Ciep, onde eu fiquei durante 5 anos e os alunos eram muito difíceis, eu tinha alunos da minha idade na turma do 5º ano. Alguns envolvidos com drogas, um deles que foi assassinado no ano em que eu estava dando aulas para ele. Então foi um ano muito difícil, eu não estava acostumada com isso. Não passei por nada parecido enquanto eu estudei.

Por conta disso que vivenciou, a professora pediu para que fosse trocada de turma, indo, então, para a alfabetização. Como não tinha experiência em ensinar a ler e escrever, resolveu estudar e foi fazer Especialização em Alfabetização

Autonomia na profissão

A professora Diana afirma que, por realizar um trabalho diferente do que comumente é visto na escola, sente que não é bem compreendida, que o seu trabalho não é bem visto. Desse modo, isola-se e afirma que tem total autonomia para trabalhar. Pérez Gomes (2001) nos ajuda a pensar sobre esta relação autonomia/isolamento. Este autor define três tipos de isolamento: *o isolamento como estado psicológico*, marcado pela insegurança e o medo da crítica; *o isolamento ecológico*, definido pelas condições físicas espaciais e temporais do contexto escolar e *o isolamento adaptativo*, concebido como estratégia pessoal de refúgio para

assumir, com mais liberdade, uma postura divergente das presentes no ambiente em que trabalha. Estes três tipos de isolamento, segundo o autor, trazem consequências tanto para o desenvolvimento profissional do próprio docente, como para uma prática educativa de qualidade, comprometida com a mudança.

As outras professoras afirmaram não terem problemas em relação à aceitação e compreensão do seu trabalho. A professora Cristina afirma, inclusive, que as outras professoras recorrem à ela quando necessitam de ajuda, atuando, desse modo, com certa liderança entre as outras professoras.

Efeito professor

Todas as professoras afirmam acreditar no efeito professor, embora os motivos para tal crença sejam diversos: a professora Paloma acredita que é a alfabetização que vai determinar o futuro da vida escolar do aluno, portanto, ter uma boa professora alfabetizadora faz uma grande diferença para ele. Já para a professora Diana, o aluno precisa ser estimulado desde a alfabetização, do que também compactua a professora Luciana. Para a professora Cristina, as intervenções, desde a alfabetização precisam ser adequadas, de modo que os alunos se sintam orientados.

Todas afirmaram que um bom professor alfabetizador faz muita diferença para o aluno, especialmente para os das classes menos favorecidas, considerando que são esses que mais precisam de ajuda para se alfabetizar. Afirmam ainda que é a alfabetização que vai determinar o futuro da vida escolar dos alunos, especialmente em Duque de Caxias, município que trabalha com o sistema de ciclos nos três primeiros anos de escolaridade. Permanecer esse tempo na escola e não conseguir ser alfabetizado, leva os alunos a um sentimento de frustração e de baixa autoestima. Ressaltamos que em Duque de Caxias, tivemos no ano de 2012 um índice de retenção no ciclo que beirou os 50%.

Metodologias adotadas na prática

Ainda em relação às metodologias, as professoras Cristina, Paloma e Diana afirmaram trabalhar com uma proposta sociointeracionista, que é a proposta oficial da rede de Duque de Caxias.

Já a professora Luciana nos relatou sobre como vem sendo o seu trabalho com a proposta pós-construtivista, tendo no Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (Geempa), o seu principal referencial. Para aprender sobre essa proposta participava semanalmente de uma formação na Secretaria Municipal de Educação com profissionais ligados a este grupo. Perguntada sobre o que considerava que era o diferencial

em seu trabalho, a professora relatou que organizava a sua turma através de grupos, os chamados grupos áulicos¹¹ e que acreditava que as atividades que realizava faziam com que os alunos refletissem sobre a língua. Esta professora não tinha experiência com alfabetização, pois afirmou que os seus trabalhos anteriores foram com os 4º e 5º anos.

Em relação ao trabalho com outras metodologias, as professoras Cristina e Paloma, já trabalharam com outra que não a atual. Mesmo tendo uma prática mais tradicional no passado, a professora Cristina afirma ter também obtido bons resultados:

(...) quando eu penso no trabalho que eu realizava de silabação, eu já trabalhava com uma linha que fazia com que os alunos pensassem. Eu lembro... tava falando com as meninas que eu cantava “Olha lá seu Serafim. Essa letra faz assim com a faz fá”. Mesmo cantando eu fazia com que eles pensassem no som, na formação.

A professora Diana considera que o mais importante na alfabetização é utilizar sempre textos. Por isso, ao responder sobre o que considera que faz que mais contribui para a alfabetização dos seus alunos, responde:

Considerar o que o aluno pensa e utilizar texto sempre. Ler para eles e usar sempre o texto não como alguns professores fazem: como um pretexto para ensinar gramática, mas usar o texto porque o texto é o mais importante. De nada adianta o aluno passar o ano inteiro e aprender a decifrar o código da escrita se ele vai chegar lá fora e não vai encontrar “o boi baba” para ler. Vai ter um texto com um formato, em um portador.

Embora consideremos, como Diana, que o texto precisa ser a base da alfabetização, não podemos negligenciar o trabalho com as partes menores, as palavras. Isso seria o que Morais (2012) chama de “ditadura do texto”. Este autor sinaliza que um ensino do sistema de escrita alfabético necessita de atividades que abordem sons de letras, rimas, aliterações, quantidade de letras e sílabas das palavras, dentre tantas outras.

Planejamento

Sabemos que o planejamento das aulas, embora seja de extrema necessidade é, para uma grande parte dos professores brasileiros, uma tarefa nem sempre fácil. Com a

¹¹ Esses grupos eram formados de acordo com a escolha dos alunos, utilizando os seguintes critérios: quem eu quero ajudar, com quem eu quero trocar e com quem eu quero aprender. Os alunos mais votados são os líderes do grupo e fazem esta escolha. Os que não são selecionados por nenhum grupo, escolhem um onde querem ficar.

desvalorização do magistério e, como consequência, os baixos salários, estes professores quase sempre trabalham em duas ou mais escolas.

Disso decorre uma escassez de tempo para refletir sobre o que e como ensinar, o que leva alguns professores a recorrerem quase que unicamente aos livros didáticos, já que ali está posto todo o suposto currículo para o ano de escolaridade ao qual lecionam. Não há tempo para a criatividade e ousadia no ato de ensinar.

As quatro professoras investigadas e entrevistadas nesta pesquisa trabalham em mais de um turno: Diana e Paloma em municípios distintos; Luciana, na mesma escola (uma matrícula e uma aula extra¹²) e Cristina em três horários (uma matrícula e uma aula extra na mesma escola e outra matrícula na rede estadual, porém no mesmo município).

Luciana tem um dia destinado para realizar o planejamento semanal. Todas as quartas feiras, as dez professoras que fazem parte do Geempa, no município, se reúnem em uma escola para planejarem. Nesses dias, os alunos estudam com a dirigente de turno.

Diana e Paloma declararam que fazem o planejamento semanal, de acordo com o que aprenderam no FAP: uma tabela contendo os dias da semana e com algumas atividades fixas, como: leitura compartilhada, atividade de escrita, atividade de leitura e outras atividades flexíveis: reescrita, reconto, análise de textos bem escritos, atividades com foco na ortografia, entre outras.

Já a professora Cristina afirma não planejar: *“não, planejar registrando? Não. Eu planejo. Seleciono material. Separo, nunca venho sem nada É mais um processo mental. Às vezes eu ponho que é caderno de registro, não é caderno de planejamento. Que eu sempre colo o que eu trabalhei. Eu nunca faço antes”*.

As questões referentes ao planejamento dos professores não são fáceis de serem resolvidas. Contamos hoje com professores mal remunerados e desvalorizados socialmente e as políticas públicas voltadas para a educação em nada contribuem para melhorar este quadro. Em vez de oportunizar momentos para que os professores reflitam sobre quais os conhecimentos necessários aos seus alunos e como ensiná-los, fazem da escola fábricas interessadas em resultados. As avaliações externas viram o currículo da escola e os professores, mecanicamente, treinam os alunos para que obtenham bons resultados. Em vez

¹² A aula extra é um regime adotado pela rede municipal de Duque de Caxias para lotar as vagas que sobram nas escolas. Os professores recebem salários significativamente menores do que em suas matrículas e não têm os mesmos direitos: seu salário é descontado, mesmo por motivos médicos; não tem direito às férias, nem décimo terceiro e o tempo trabalhado não é contado para a aposentadoria.

de intelectuais orgânicos (Gramsci, 1982), os professores fazem o seu trabalho de forma alienada (Marx, 1963).

Heterogeneidade na aprendizagem

Quanto à formação das turmas, para Cristina, Luciana e Diana, a heterogeneidade não é vista como problema:

Não existe e não acho que seria bom. Eu sinceramente, eu acredito muito na troca entre as crianças. Elas enriquecem muito em vários momentos e não sonho com isso, turma homogênea (Diana).

Já para a professora Paloma, ter uma turma heterogênea, como se fosse possível existir de outra maneira, é relatado como algo negativo.

É complicado você trabalhar com uma turma heterogênea e a minha turma é heterogênea. Tem aqueles alunos que são ótimos e tem aqueles alunos que têm ainda muitas dificuldades, muitas dificuldades mesmo. Tenho ainda alunos que tem dificuldade até pra identificar as letras do alfabeto. Consegue fazer o alfabeto na ordem, escrever o alfabeto, consegue escrever o alfabeto todo. Se pergunta uma letra, consegue identificar aquela letra se for olhando o alfabeto na ordenzinha, aí consegue encontrar. (Paloma).

Sabemos que a escola sempre trabalhou com a pretensa homogeneidade. Sob essa justificativa, classificavam os alunos de acordo com os conhecimentos que demonstravam em uma avaliação. Assim, formavam-se turmas de alunos fortes, médios e fracos, ignorando que todos aprendem coisas diferentes todo o tempo. Então, como manter uma turma homogênea? Por que não investir na troca entre os alunos, trabalhando com a zona de desenvolvimento proximal? Pode um aluno ajudar o outro a aprender? Qual o papel do professor?

Quando o aluno é colocado na situação de ajudar o colega, todos aprendem. O último porque quem o ensina tem a mesma linguagem, é próximo dele, e o primeiro consolida mais o seu conhecimento, à medida que tem que organizar o seu pensamento e verbalizá-lo. Sendo assim, o papel do professor muda radicalmente. Não é ele somente quem ensina e os diferentes conhecimentos que circulam pela sala antes de ser empecilhos podem ser facilitadores da aprendizagem.

Quando o professor se considera o único mediador, torna-se impossível trabalhar na perspectiva da parceria entre os alunos. Quando a formação das turmas se dá através dos conhecimentos dos alunos, já se coloca para aqueles menos avançados que para eles a

aprendizagem é difícil, o que faz com que o sentimento de fracasso se instaure, comprometendo, talvez, toda a sua experiência escolar.

Corroboramos com a afirmação de Ladson-Billings (2008) de que crianças diferentes têm necessidades diferentes. Não voltar-se para estas diferenças seria uma forma de injustiça e de excluir da escola os que mais necessitam dela. Nesta perspectiva, a professora Cristina parece também se coadunar com as autoras, pois:

Como eu lido com os diferentes ritmos? Mais com um acompanhamento individual mesmo. Eu tento. Eu não tenho nenhum aluno que não consiga fazer a mesma atividade. Eu tenho leitores e não leitores. Todo mundo faz a mesma coisa porque todo mundo consegue, mas têm aqueles que precisam de uma atenção, que não têm autonomia, que precisam que eu esteja ali junto encaminhando. Não é que não consiga, é que precisa de uma orientação.

As regras de convivência

Perguntada sobre o que faz quando os alunos não cumprem os combinados, a professora Diana respondeu que costuma deixá-los sem participarem da aula de Educação Física, mas sempre realizando alguma atividade:

Quando eles infringem eu costumo puni-los de uma certa forma, ou deixando sem ir para aula educação física, que é o que eu geralmente faço, que é o que eles mais gostam, mas também não deixo parado, não. Aproveito aquele tempo com a criança, mas procuro fazer isso é o que mais funciona, que é o que eles mais gostam. Inclusive algumas crianças melhoram muito por causa disso.

Do mesmo modo, a professora Cristina também retira dos alunos o direito de atividade física. Eles merendam e voltam para a sala, ficando sem recreio. Vão realizar alguma atividade proposta anteriormente. Diferente da professora Diana, que acompanha o aluno que está sendo punido, Cristina deixa-o seu sozinho na sala, já que ela que faz questão de almoçar com o restante dos seus alunos.

Já a professora Paloma conversa primeiramente com o aluno que infringiu as regras: “coletivamente, porque assim todo mundo fica sabendo que não pode fazer a mesma coisa” e, em casos de reincidência comunica ao responsável, registrando o ocorrido e pedindo que ele assine.

Para a professora Luciana, quando isso acontece, os alunos devem se retratar perante os outros:

Eu levo a conscientizada (sic!) e ele precisa se retratar com todos. Porque nós construímos juntos as regras. Se um quebra essa regra ele está desrespeitando a si mesmo que criou a regras da turma. Então quando um colega desrespeita as regras, todo mundo olha.

Sistematização dos dados

Selecionamos, para este texto, os dados das entrevistas que consideramos como os mais relevantes ao trabalho docente. Muito do que foi dito pelas professoras, levando em conta que foram indicadas como sendo professoras-referência, pode contribuir para que tantas outras reflitam sobre o seu ato de alfabetizar. Sintetizamos, no quadro abaixo, as principais informações fornecidas, de modo que se tenha uma visão mais ampliada sobre o que dizem as professoras investigadas.

Entrevista	Professoras			
	Cristina	Diana	Luciana	Paloma
Considera a sua formação adequada para alfabetizar?	Não	Não	Sim	Não
Recebe apoio pedagógico de que necessita?	Não	Não	Não	Sim
Escolheu trabalhar na alfabetização?	Não	Sim	Sim	Sim
Participa da formação oferecida pela rede?	Não	Sim	Sim	Sim
Como considera a formação oferecida pela rede?	Precária	Precária	Precária	Precária
Acredita no efeito professora?	Sim	Sim	Sim	Sim

Já trabalhou com outra metodologia de alfabetização?	Sim	Não	Não	Sim
Qual proposta utiliza?	Construtivista	Construtivista	Pós-construtivista	Construtivista
Realiza planejamento das atividades?	Não	Sim	Sim	Sim
Heterogeneidade na turma é um problema?	Não	Não	Não	Sim

Conclusões

Ao considerarmos que as quatro professoras investigadas, que tiveram as suas narrativas expostas neste trabalho, foram indicadas pela equipe pedagógica de suas escolas como sendo aquelas professoras que obtém sucesso na alfabetização dos seus alunos- as professoras-referência-, podemos nos deixar levar por este indicativo e não tecermos críticas ao que dizem que fazem e como fazem. Entretanto, se nos dispusermos a lançar um olhar mais crítico, várias são as situações que merecem algumas reflexões. Daí a necessidade de as fazermos nestas linhas finais.

Ao falarem sobre as suas práticas, as professoras as revelam como sendo praticamente inquestionáveis. Embora ter domínio sobre o conteúdo que se ensina seja uma das condições para que o professor consiga o êxito dos seus alunos, pensamos que muitas certezas não dão lugar ao novo. Esta é uma preocupação de quem lida com a educação. Especialmente em alfabetização, vivemos algumas situações que precisam ser frequentemente jogadas à tona: os professores que adotam métodos mais tradicionais e se fecham para o que as propostas construtivistas trazem, utilizando propostas que afastam as crianças da escrita socialmente utilizada e, por outro lado, os que trabalham com o construtivismo e rechaçam qualquer situação que consideram mais tradicional, daí muitos equívocos, como: não sistematizar o ensino da escrita alfabética, não impor limites na sala, não intervir junto aos alunos, por acreditarem que sozinho os alunos constroem os seus conhecimentos e tantas outras coisas.

Embora todas se afirmem como fazendo parte de um nicho mais construtivista/sociointeracionista percebemos que alguns pontos precisam ser levantados, por exemplo: a dificuldade em lidar com os diferentes saberes, demonstrada pela professora

Paloma; a extrema rigidez anunciada pela professora Luciana; a falta de planejamento da professora Cristina e; a conclusão de que não queria fazer parte de uma formação em alfabetização proporcionada pela rede, por achar que o que era oferecido ali já era de seu conhecimento e a dificuldade da professora Diana em estabelecer parcerias com os colegas por considerar que o que ela faz não é compreendido.

Pensar em construtivismo não se reduz a uma simples proposição de trabalho. Quando se diz uma professora construtivista, esta professora leva consigo uma concepção que não pode ser considerada somente quando lida com os alunos. Essa relação precisa ser levada para outros espaços além da sala de aula, em especial a comunidade escolar, o que envolve os outros professores, os profissionais da escola e os responsáveis dos alunos.

Temos clareza de que, apesar deirmos discutindo há muito estas questões, muito ainda deve ser feito. Por isso, a importância da formação continuada. Se compreendemos que com os alunos o conhecimento se dá através da reflexão, por que com os professores deveria ser diferente? Se consideramos a zona de desenvolvimento proximal com os alunos, por que não consideramos também com os professores?

Acreditamos que a formação continuada na escola poderia dar conta de muita coisa. Os orientadores das escolas, que poderiam em muito ajudar aos professores, levando-os a refletir sobre as questões da sala de aula e sobre as conjunturas social e política que influenciam diretamente a educação do país, atuam quase sempre de maneira burocrática. Em Duque de Caxias, os orientadores fazem parte da equipe diretiva. Isso significa, às vezes, acatar as decisões da direção, já que se consideram fazendo parte dela. Assim, se coadunam com os diretores, buscando manter com estes uma relação de confiança. Perdem, assim, a confiança dos professores. Quando o diretor não está, o pedagogo literalmente assume a escola. Por outro lado, temos a burocracia inerente a maior parte dos sistemas educacionais. Sem tempo para o estabelecimento de vínculos, professores e orientadores caminham cumprindo cada um o seu trabalho, cada vez mais solitário.

Ao achar que o que faz está além do que as outras professoras fazem ou conhecem, a professora Diana poderia estabelecer parcerias, funcionando como uma informante privilegiada sobre práticas de alfabetização bem sucedidas. Este seria um trabalho como “hoje eu te ajudo, amanhã você faz sozinha”. Todos sairiam ganhando, especialmente os alunos.

Esperamos que esta pesquisa possa servir aos professores alfabetizadores no sentido de encontrar aqui algumas colocações que os levem a refletir sobre o seu trabalho. E, ainda, embora não tenha sido esse o nosso objetivo, possa também ajudar aos formuladores de

políticas públicas em alfabetização a encontrar soluções para os problemas que tanto afligem professores ou responsáveis ao verem os seus filhos por vários anos na escola sem aprender a ler ou escrever, em especial os alunos que mais precisam dela. Alunos que demoram ou, muitas vezes, não conseguem adentrar por esse mundo maravilhoso da escrita.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel (org.). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre, 2001.
- BRESSOUX, Pascal. As pesquisas sobre o efeito-escola e o efeito-professor. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, FAE/UFMG, n. 38, p. 17-88, 2003.
- COLEMAN, James S. et al. *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office, 1966.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- MARX, K. O trabalho alienado. In: Marx K. *Economia política e filosofia*. Rio de Janeiro (RJ): Melso, 1963.
- LADSON-BILLINGS, Glória. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- 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.
- MAY, Tim. *Pesquisa social: questões, métodos e processos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. Coleção Como eu ensino. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- LADSON-BILLINGS, Glória. *Os guardiões de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianças afro-americanas*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- PÉREZ GÓMES, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- ZEICHNER, K.M. *A Formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa, Educa, 1993.