**UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE MARÍLIA**
**FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"**

**EDMILSON FERNANDES DOIRADO**

# DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE INDISCIPLINA E *DOENÇAS DO NÃO SE COMPORTAR* NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

MARÍLIA – SP
2020

EDMILSON FERNANDES DOIRADO

# DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE INDISCIPLINA E *DOENÇAS DO NÃO SE COMPORTAR* NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

MARÍLIA – SP
2020

D657d

Doirado, Edmilson Fernandes
Discursivização sobre indisciplina e doenças do não se comportar nos anos iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva da medicalização da educação / Edmilson Fernandes Doirado. -- Marília, 2020
116 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Claudia Regina Mosca Giroto

1. Educação. 2. Indisciplina. 3. Doenças do não se comportar. 4. Medicalização. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

EDMILSON FERNANDES DOIRADO

# DISCURSIVIZAÇÃO SOBRE INDISCIPLINA E *DOENÇAS DO NÃO SE COMPORTAR* NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Claudia Regina Mosca Giroto.

Data da Defesa: 23/10/2020

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto _____
Professora Orientadora, UNESP, Marília/SP

Prof. Dra. Luciana Aparecida de Araújo _____
Membro Titular, UNESP, Marília/SP

Prof. Dra. Ana Paula de Oliveira Santana _____
Membro Titular, UFSC, Florianópolis/SC

Prof. Dra. Fabiana Cristina Frigieri de Vitta _____
Membro Suplente, UNESP, Araraquara/SP

Prof. Dra. Ana Paula Berberian Vieira da Silva _____
Membro Suplente, Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências
Campus de Marília/SP

*Dedico este trabalho ao meu pai Antônio (in memória) e a minha mãe Lourdes. Vocês serão para todo o sempre o meu exemplo de vida, meu alicerce e minha inspiração!*

**AGRADECIMENTOS**

A DEUS pela maravilhosa dádiva da vida. Gratidão por os teus planos para a minha vida serem sempre maiores do que os meus sonhos!

À minha família, solo fértil de amor, fonte de felicidade e o maior bem que possuo. Meu amado pai, que mesmo ausente se fez presente em todos os momentos, através das mais doces lembranças e dos mais ricos ensinamentos. Minha mãe em especial, sinônimo de força e perseverança, que me deu sustento, educação e me ensinou tudo o que sei e o que sou. Meus irmãos, pelo apoio e companheirismo incondicional em todos os momentos. Minhas sobrinhas, razão da minha alegria e motivação frente aos meus projetos!

À minha estimada orientadora, Professora Cláudia, por ter compartilhado comigo uma gama de saberes e experiências que me tornaram com toda certeza um homem melhor. Saiba que, sempre ficará um pouco de perfume nas mãos que oferecem rosas, nas mãos que sabem ser generosas. A você, a minha admiração e eterna gratidão!

Aos mestres do Programa de Pós Graduação em Educação da Unesp de Marília. Por compartilharem comigo todo o conhecimento de vocês, contribuindo efetivamente para a minha formação. Muito obrigado!

À banca, as professoras Luciana Aparecida de Araújo e Ana Paula de Oliveira Santana, que com total profissionalismo e comprometimento contribuíram para a minha formação acadêmica e profissional. Vocês foram importantes nesse processo. Obrigado!

À toda equipe escolar. Em especial aos protagonistas desse estudo. Obrigado pela acolhida e por terem colaborado grandiosamente com meus estudos de campo. Grato!

Aos meus amigos. O que seria de mim sem vocês? Sem aquela palavra amiga, sem aquele conselho, e principalmente, sem aquele apoio e encorajamento nos momentos de dúvidas e incertezas. Em especial a vocês: Fábio, Luana e Alana. Vocês, que muitas vezes, mesmo no silêncio, apenas por ouvirem os meus desabafos, me fizerem um bem enorme. Gratidão!

*Uma hora de bate-papo ameno com velhos amigos e eu já havia adquirido cinco novos diagnósticos [...] Logo descobri que eu próprio me enquadrava em muitos dos novos transtornos [...] Meu gosto por um bom prato de camarão e costelas seria "transtorno da compulsão alimentar". Minha dificuldade de recordar nomes e fisionomias se encaixaria em "transtorno neurocognitivo leve". Minhas preocupações e tristezas passariam a ser "transtorno misto de ansiedade e depressão". O luto que senti quando mina esposa morreu foi um "transtorno depressivo maior". Minhas conhecidas hiperatividade e tendência à distração eram sinais claros de "transtorno do déficit de atenção em adultos". E não nos esqueçamos de meus netos, gêmeos idênticos, de seis anos: suas pirraças já não eram apenas irritantes; eles tinham "transtorno do temperamento irregular".*

***Dr. Allen France***

## RESUMO

A indisciplina escolar tem sido tema de inúmeras discussões entre aqueles que atuam na área educacional, de maneira que a discursivização sobre esse tema, no ambiente escolar, assume relevância, pois a depender da maneira como é compreendida e enfrentada nesse ambiente pode se constituir num entrave aos processos de ensino e aprendizagem, bem como fomentar prejuízos ao exercício da função docente e ao processo de apropriação de conhecimentos, por parte dos alunos tidos como indisciplinados. Predominantemente, têm sido atribuídas causas individuais circunscritas ao aluno e a aspectos de sua realidade como responsáveis pelos comportamentos comumente caracterizados, na escola, como indisciplina, sem a apropriada reflexão acerca das implicações de aspectos sociais e educacionais que justificam ou agravam tais comportamentos, o que contribui para o fortalecimento do discurso acerca das *doenças do não se comportar* e, consequentemente, do processo de medicalização da educação. Sob esta hipótese espera-se responder ao seguinte questionamento: "Os modos como a escola e seus atores compreendem a indisciplina e o *não se comportar* contribui para a medicalização de comportamentos e, consequentemente, do processo de escolarização de alunos considerados indisciplinados?" Frente a esse questionamento e amparado por pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, esse estudo foi empreendido com o objetivo de compreender como quatro alunos de segundos e terceiros anos do ensino fundamental, tidos como indisciplinados, seus respectivos professores e a diretora da unidade escolar discursivizam a indisciplina e as questões do *não se comportar* em sala de aula. Para tal, realizamos pesquisa de campo com uso do discurso livre com esses protagonistas, vinculados a uma escola, da rede pública estadual de um município de pequeno porte do interior paulista, considerada, como a que apresenta, nos anos iniciais do ensino fundamental, o maior índice de situações de indisciplina, em sala de aula. Também empreendemos pesquisa documental, a partir da documentação pedagógica acerca dos alunos considerados, por seus professores, como indisciplinados. Para a análise dos dados, à luz da teoria enunciativo-discursiva, consideramos os enunciados orais dos protagonistas e os enunciados escritos registrados, nessa documentação, sobre os alunos tidos como indisciplinados, representativos do discurso da escola implícita e/ou explicitamente refratado nesse contexto. Considerando os enunciados orais e escritos discursivizados pelos protagonistas, foram revelados a partir dos dados produzidos, três eixos de análise: "Os sentidos sobre a indisciplina e o *não se comportar* em sala de aula nas vozes dos alunos e da escola", que compreendeu os sentidos que cada protagonista atribuiu à indisciplina escolar e às questões do *não se comportar*; "A perspectiva tradicional e homogeneizadora de ensino: responsabilização, culpabilização e punição sobre o *não se comportar*", que discutiu sobre o processo de normalização e normificação do comportamento, a partir do modelo de escola, além de ressaltar, os modo como a escola busca culpabilizar o aluno e aspectos de sua realidade como o único responsável pelas situações de indisciplina em sala de aula; e "Rótulos e estigmas discursivizados sobre o aluno: implicações para as *doenças do não se comportar"*, que trata da questão dos rótulos e estigmas refratados pela escola sobre o aluno, que contribuem para o fortalecimento do discurso acerca das *doenças do não se comportar.* Com este estudo esperamos contribuir para a ampliação da discussão acerca dos sentidos sobre indisciplina, nas situações em que se encontra relacionada às *doenças do não se comportar,* discursivizados no contexto escolar, com vistas a uma maior compreensão, por parte de profissionais da área da educação e saúde, sobre os malefícios do processo de medicalização da educação.



**Palavras-chave:** Educação. Indisciplina. Doenças do não se comportar. Medicalização.

## ABSTRACT

School indiscipline has been the subject of countless discussions among those who work in the educational area, so that discourse on this topic in the school environment is relevant, because depending on the way it is understood and faced in this environment it can constitute an obstacle to the teaching and learning processes, as well as promoting losses to the exercise of the teaching function and to the process of appropriation of knowledge, on the part of the students considered as undisciplined. Predominantly, individual causes have been attributed to the student and to aspects of his reality as responsible for the behaviors commonly characterized, at school, as indiscipline, without the appropriate reflection on the implications of social and educational aspects that justify or aggravate such behaviors, which it contributes to the strengthening of the discourse about the diseases of not behaving and, consequently, of the medicalization process of education. Under this hypothesis, it is expected to answer the following question: "Do the ways in which the school and its actors understand indiscipline and not behaving contribute to the medicalization of behaviors and, consequently, to the schooling process of students considered undisciplined?" Faced with this questioning and supported by Bakhtinian and Vigotskian assumptions, this study was undertaken with the objective of understanding how four students of second and third years of elementary school, considered undisciplined, their respective teachers and the director of the school unit discourse on indiscipline and the issues of *not behaving* in the classroom. To this end, we conducted field research with the use of free speech with these protagonists, linked to a school, from the state public network of a small city in the interior of São Paulo, considered, as the one that presents, in the initial years of elementary school, the higher index of indiscipline situations in the classroom. We also undertake documentary research, based on pedagogical documentation about students considered by their teachers to be undisciplined. For the analysis of the data, in the light of the enunciative-discursive theory, we consider the oral statements of the protagonists and the written statements recorded, in this documentation, about students considered undisciplined, representative of the discourse of the implicit and / or explicitly refracted school in this context. Considering the oral and written statements discursivized by the protagonists, three axes of analysis were revealed from the data produced: “The senses about indiscipline and not behaving in the classroom in the voices of students and school”, which comprised the meanings that each protagonist attributed to school indiscipline and the issues of not behaving; “The traditional and homogenizing perspective of teaching: accountability, blaming and punishment for not behaving”, which discussed the process of normalizing and standardizing behavior, based on the school model, in addition to highlighting the ways in which the school seeks blaming the student and aspects of his reality as the one responsible for situations of indiscipline in the classroom; and “Discursive labels and stigmas about the student: implications for the diseases of not behaving”, which deals with the issue of labels and stigmas refracted by the school about the student, which contribute to the strengthening of the discourse about the diseases of not behaving. With this study we hope to contribute to the expansion of the discussion about the meanings about indiscipline, in situations where it is related to diseases of not behaving, discursivized in the school context, with a view to greater understanding, by professionals in the field of education and health, about the harmful effects of the medicalization process of education.



**Keywords:** Education. Indiscipline. Diseases of not behaving. Medicalization.

## LISTA DE SIGLAS

| | |
|---|---|
| APA | American Psychiatric Association |
| CID-10 | Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde |
| DSM-5 | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais |
| ETI | Escola de Tempo Integral |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais |
| OMS | Organização Mundial da Saúde |
| RCI | Classe de Recuperação Contínua e Intensiva |
| SIC | Segundo Informações Colhidas |
| TAG | Transtorno de Ansiedade Generalizada |
| TAS | Transtorno de Ansiedade Social |
| TB | Transtorno Bipolar |
| TC | Transtorno da Conduta |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade |
| TDICs | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| TEAs | Transtorno do Espectro Autista |
| TOC | Transtorno Obsessivo-Compulsivo |
| TOD | Transtorno Desafiador Opositivo |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” |

**SUMÁRIO**

**APRESENTAÇÃO** ..... **10**

**INTRODUÇÃO** ..... **12**

**CAPÍTULO 1. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE E OS SENTIDOS DO *NÃO SE COMPORTAR* EM SALA DE AULA** ..... **19**

1.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO FRENTE AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM ..... 22

1.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS E OS PRINCIPAIS ENFRENTAMENTOS EM SALA DE AULA ..... 24

1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE DISCIPLINA E INDISCIPLINA: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O SUCESSO E/OU FRACASSO ESCOLAR ..... 29

**CAPÍTULO 2. ENSINO E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO** ..... **38**

2.1 A INDISCIPLINA E O *NÃO SE COMPORTAR* DISCENTE NA PERSPECTIVA DA MEDICALIZAÇÃO ..... 41

2.2 COMPREENDENDO O "NORMAL" E O "PATOLÓGICO" NO CONTEXTO DA LÓGICA MEDICALIZANTE ..... 45

2.3 AS DOENÇAS ASSOCIADAS AO *NÃO SE COMPORTAR* DISCENTE ..... 48

**CAPÍTULO 3. CONCEPÇÃO DE SUJEITO E LINGUAGEM NORTEADORES DA PESQUISA** ..... **54**

**CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO** ..... **59**

4.1 CONTEXTO DA PESQUISA ..... 61

4.2 PROTAGONISTAS DA PESQUISA ..... 62

4.3 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS ..... 64

**4.3.1 O encontro dialogado e o discurso livre como possibilidades metodológicas para a geração de dados** ..... **64**

4.4 CAMINHO CONSTITUÍDO PARA A COMPREENSÃO DOS DADOS ..... 67

**CAPÍTULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO** ..... **69**

5.1 OS SENTIDOS SOBRE A INDISCIPLINA E O *NÃO SE COMPORTAR* EM SALA DE AULA NAS VOZES DOS ALUNOS E DA ESCOLA ..... 69

5.2 A PERSPECTIVA TRADICIONAL E HOMOGENEIZADORA DE ENSINO: RESPONSABILIZAÇÃO, CULPABILIZAÇÃO E PUNIÇÃO SOBRE O *NÃO SE COMPORTAR* ..... 79

5.3 RÓTULOS E ESTIGMAS DISCURSIVIZADOS SOBRE O ALUNO: IMPLICAÇÕES PARA AS *DOENÇAS DO NÃO SE COMPORTAR* ..... 91

**CONSIDERAÇÕES FINAIS ..... 100**

**REFERÊNCIAS ..... 105**

# APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa surgiu da preocupação diante de uma problemática crescente na área da Educação, que se trata do *não se comportar* em sala de aula, especialmente, como este fato tem sido tratado no contexto escolar e quais os sentidos a ele atribuídos na perspectiva de alunos e educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No decorrer destes aproximados 10 anos de prática docente, atuando como professor de Educação Física na rede estadual e municipal de ensino, um fenômeno presente no cotidiano escolar despertou em mim grande interesse e atenção: as diferentes formas dos professores lidarem com a indisciplina e as questões do *não se comportar* em sala de aula, atribuindo a estas realidades, diferentes significados e formas de tratamento, dentre os quais pude observar o expressivo número de encaminhamentos dos alunos aos especialistas da área médica, fortalecendo assim o processo de discursivização sobre as doenças associadas ao *não se comportar* discente no contexto da sala de aula.

Desde a minha trajetória na graduação, disciplinas relacionadas à prática de ensino e aos processos de ensino aprendizagem, despertaram em mim grande fascínio e interesse. Do mesmo modo, a postura didática de alguns professores, também provocavam em mim notável admiração e apreço. Tratando-se de um curso de Licenciatura em Educação Física, ao serem revelados pelos docentes os princípios pedagógicos que norteavam o curso, assim como os possíveis campos de atuação associados às escolas e contextos educacionais, muitos graduandos abandonaram o curso, alegando uma incompatibilidade de expectativas em relação ao mercado profissional. Entretanto, tudo isso só aumentou ainda mais o meu interesse pelo curso, à medida que, busquei aprofundar e ampliar meus conhecimentos com base nas disciplinas propostas, nos estágios e principalmente através das pesquisas.

Minha inserção, como aluno regular, neste Programa de Pós Graduação em Educação, deu-se após um longo processo de amadurecimento profissional e acadêmico. Antes de me inscrever no primeiro processo seletivo, me dediquei aos estudos buscando aprovação em concurso público na minha área de formação. Após ter concluído a graduação, fui aprovado e assumi dois cargos públicos como professor de Educação Física, na rede estadual e municipal de ensino. Frente às perspectivas e demandas relacionadas à minha área de atuação profissional, busquei aperfeiçoar a minha prática docente e aprofundar os meus estudos concluindo minha segunda graduação em Pedagogia.

Logo em seguida a todo esse processo, resolvi me dedicar e idealizar meu futuro ingresso como aluno no mestrado acadêmico. Inicialmente procurei fazer parte de um grupo

de pesquisa, e após um período pesquisando a respeito, felizmente fui aceito por um grupo de pesquisa coordenado pela orientadora deste estudo, Profa. Dra. Claudia Regina Mosca Giroto. Minha participação nesse grupo de estudos foi determinante junto ao processo de delimitação do meu objeto de estudo, vindo a contribuir para uma maior compreensão acerca das doenças associadas ao *não aprender* e ao *não se comportar* discente e das questões que perpassam o fenômeno da medicalização no contexto escolar, ampliando também, as possibilidades metodológicas de pesquisa em educação a partir dos pressupostos bakhtinianos e vigotskianos que norteiam este estudo.

Todo esse percurso profissional e acadêmico, foi me preparando e gradativamente contribuindo para minha aprovação e ingresso como aluno regular neste Programa de Pós Graduação em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências/UNESP – Campus de Marília.

## INTRODUÇÃO

A indisciplina tem sido considerada, por educadores e estudiosos, um dos maiores desafios pedagógicos da atualidade, constituindo-se em objeto de preocupação para educadores nos diferentes níveis de ensino e em diferentes contextos educacionais. A indisciplina vem sendo compreendida a partir de diferentes abordagens teóricas, e discutida sob diferentes olhares, denotando diferentes sentidos atribuídos a este fenômeno (AQUINO, 1996b; REGO, 1996; ESTRELA, 2002; GARCIA, 2008; PARRAT-DAYAN, 2011).

O modo como a indisciplina é compreendida pode acarretar uma série de implicações à pratica pedagógica, interferir nas interações estabelecidas com os alunos, em sala de aula, na definição dos critérios de avaliação do desempenho escolar e também podem influenciar no estabelecimento dos objetivos que se pretende alcançar (REGO, 1996).

Segundo Macedo (2014), ainda hoje, existe uma visão dissociada entre o aprender o que se ensina e o comportar-se bem, visto que, o aprender estaria relacionado à questão cognitiva, de inteligência, e o comportar-se bem estaria associado a uma questão moral (agir certo) ou afetiva (ser bem educado). Para o autor, não podemos falar em aprendizagem e comportamento como instâncias separadas, pois, considerando as perspectivas dos alunos quanto à escola, "[...] suas capacidades e interesses de aprendizagem, suas condutas sociais e reações emocionais, seus modos de se vincularem com as pessoas e as tarefas são indissociáveis, parte de um todo" (MACEDO, 2014, p. 09).

A unidade escolar e os docentes, na maioria das vezes, buscam responsabilizar o aluno e suas condutas (mau comportamento, falta de limite, desrespeito à autoridade do professor), assim como, aspectos de sua realidade (possíveis transtornos de desenvolvimento, aspectos motivacionais, desestruturação familiar, dentre outros fatores), como agravantes dos conflitos instalados em sala de aula, geradores de indisciplina (AQUINO, 1996b; PARRAT-DAYAN, 2011).

Dentre outros fatores, a indisciplina discente, relacionada a aspectos comportamentais e atitudes em sala de aula, tem sido comumente associada ao fracasso escolar. O fracasso escolar é um tema bastante relevante que contribui para as muitas discussões relacionadas às práticas de ensino no espaço escolar. Este fenômeno tem sido foco de constantes debates por estar intimamente atrelado a questões como: reprovação; evasão; indisciplina; erro; fracasso e insucesso escolar (PATTO, 1993; AQUINO, 1998a).

Nessa direção, Souza (1999, p. 117) aponta que, no contexto escolar, é frequente a queixa de professores quanto às inúmeras dificuldades encontradas em situações de ensino e

aprendizagem tendo em vista as relações que se constituem entre professor e aluno bem como explicita que, “[...] as relações estabelecidas, em sala de aula, entre professores e alunos, também precisam fazer sentido e, especialmente, necessitam ser bem compreendidas pelos alunos”.

Os olhares e discursos dos professores no contexto escolar, em sala de aula, muitas vezes, podem estar atrelados à idealização e busca pela homogeneização do comportamento, ou seja, educadores buscam na prática de ensino um modelo de comportamento considerado “ideal”. Os discursos acerca da indisciplina recaem, muitas vezes, sobre os alunos e suas famílias, resultando em encaminhamentos diversos. Sobre a indisciplina, os professores apresentam uma visão limitada e restrita desse comportamento, o que contribui para a isenção da escola de qualquer responsabilidade sobre o problema (PIROLA; FERREIRA, 2007).

A escola, assim como as demais instituições, encontra-se projetada para pessoas que sejam todas iguais, sob a ideia de quanto mais igual mais fácil de controlar. A homogeneização se dá por meio de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que perscrutam o tempo, o espaço, os gestos e as ações dos alunos, docentes, gestores, impondo a estes uma atitude de submissão e obediência (GUIMARÃES, 1985).

É importante acrescentar que questões de poder e controle são valorações sociais, do campo ideológico, que vão além da sala de aula e da figura do professor, estando relacionadas com normas e regras sociais reproduzidas por determinados grupos sociais de “prestígio” (classes dominantes). Por detrás do currículo escolar existe uma perspectiva normatizadora, uma concepção de ensino que visa atingir padrões de aprendizagem, padrões de comportamento, entre outros padrões normatizadores. Professores, baseados nesta perspectiva, acabam por não valorizar muitas vezes as ricas variações da linguagem próprias do ser humano histórico e cultural. Sob essa dinâmica escolar, todos acabam sendo submetidos à padronização e normas sociais dentro da escola, especificamente em sala de aula, resultando, o que favorece, sobremaneira, a reprodução destes valores (ARAÚJO, 2002).

Para Araújo (2002), a sociedade moderna tecnicizada apresenta um modelo técnico/cientificizante dentre as consequências negativas deste modelo, se encontra o indivíduo treinado, pedagogizado. Entende-se por modelo técnico/cientificizante de escola, aquela que por sua vez, acaba por fornecer mecanismos e instrumentos pedagógicos que asseguram obediência, responsabilidade, prontidão, docilidade, adaptabilidade. Esses mecanismos podem ser exemplificados pela fila, a disposição das carteiras em sala de aula, os treinos para a escrita, exercícios e repetições, a presença num tempo e num espaço demarcados, as punições frente o menor "desvio" de conduta, a vigilância por parte do

professor, as provas e exames, os testes de recuperação, além dos padrões e normas fixas presentes na prática de ensino cotidiana. Diante desta perspectiva "pedagogizadora", instala-se o processo de pedagogização, aqui compreendido como um processo normatizador, levando a escola a não se preocupar com a sua responsabilidade social e política, adotando um discurso técnico e pedagogizador. Tanto professores, quanto alunos estão distantes de reconhecer o real papel da escola em seu cotidiano. O docente anseia que o aluno chegue à escola pronto, ou seja, obediente e pré disposto ao processo de transmissão de conhecimentos. Porém, na maioria das vezes, esta situação não ocorre e o professor necessita despender o seu tempo com questões psíquico-morais, em vez de se preocupar com a aprendizagem. Gera-se então a indisciplina e não o engajamento esperado. Ao buscar o aluno ideal, o obediente, e sem o encontrar, o professor se põe a dar diagnósticos subsidiados pela área da saúde como uma tentativa de alcançá-lo, ao mesmo tempo subjetivando e refratando o discurso médico (GIROTO et al, 2014).

A partir dessa condição, assume relevância um outro processo normatizador, a medicalização da educação, que se constitui em um desdobramento inevitável do processo de patologização\dos problemas educacionais, pois, profissionais da educação e também da saúde, buscam compreender os fenômenos do não aprender e não se comportar na escola, como sintomas de doenças e transtornos de desenvolvimento (GIROTO; FELISBERTO; GHEDINI, 2016).

Moysés e Collares (2011a, p. 54), compreendem o processo de medicalização como um problema coletivo, de ordem social e política, como questões individuais e biológicas, isentando "[...] de responsabilidades todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas". A medicalização da vida de crianças e jovens associa-se com a medicalização da educação na concepção das *doenças do não aprender e doenças do não se comportar*.

Recorrer às patologias para justificar a não aprendizagem escolar através da medicalização e dos diagnósticos de transtornos de aprendizagem fortalece a ideia de um retrocesso visível no campo educacional, uma vez que questões intrinsecamente relacionadas e/ou deflagradas pelas desigualdades sociais acabam sendo silenciadas, em detrimento de uma compreensão superficial sobre os modos de ser, aprender e se comportar singulares de cada sujeito e sobre as suas condições materiais e subjetivas de vida (GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014).

Sob essa compreensão superficial, o sistema educacional vem transformando em patologias algo que é produto das dificuldades enfrentadas pelo mesmo, ao não conseguir dar

conta de suas finalidades. Sistema este, resultado de políticas que, durante décadas, depauperaram a escola pública, impossibilitando, assim, que ela desempenhasse seus papeis social e político. As questões discutidas acerca de uma atuação profissional em uma perspectiva crítica, quanto à medicalização da educação, não têm sido significativamente contempladas na formação inicial de psicólogos, tampouco daqueles que atuam no contexto pedagógico, como professores e psicopedagogos, ou na interface entre as áreas da saúde e educação, a exemplo do fonoaudiólogo (SOUZA, 2011), o que impõe o resgate da finalidade dessas profissões em sua relação com a educação.

Signor (2013, p. 94) sustenta que, ao procurar um perfil de aluno obediente, "[...] o professor corrobora o surgimento e manutenção de doenças inexistentes, buscando, ainda o apoio de médicos e psicólogos para validar cientificamente seu olhar sobre o aluno [...]". Nesse sentido, quando o educador se depara com profissionais da saúde que não adotam concepções positivistas e se posicionam contrários ao diagnóstico escolar equivocado, o docente se sente desestruturado.

Faz-se necessário, portanto, romper com paradigmas que visam, predominantemente, associar o fracasso escolar à questão da medicalização de educandos. Esta ruptura implica ações importantes relacionadas ao trabalho do professor, ou seja, é preciso contribuir com a formação profissional e continuada desse profissional, com a melhoria da sua competência técnica, enfatizando uma prática pedagógica consciente dos aspectos ético-políticos que permeiam tal atuação profissional.

Com base nessas ideias, este estudo foi pautado por uma perspectiva teórico-metodológica subsidiada por pressupostos de Bakhtin e do Círculo[1] (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), que compreendem a linguagem como constitutiva do sujeito, a partir de seu caráter interativo e dialógico, considerando o dialogismo como princípio de uma linguagem enunciativa discursiva, bem como pelos pressupostos vigotskianos (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKI[2]; LURIA; LEONTIEV, 2006;

[1] O Círculo de Bakhtin constituiu-se um grupo de intelectuais, filósofos e estudiosos de diferentes formações, interesses e atuações profissionais, tendo em comum a paixão pela linguagem. Os estudos e trabalhos do grupo marcaram a Rússia entre os anos de 1920 e 1970. Dentre os estudiosos que compuseram o Círculo, destacam-se o filósofo Mikhail Mikhalovich Bakhtin (1895-1975), o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938) (BRAIT, 2015; FARACO, 2009).

[2] O sobrenome do estudioso russo Lev Semyonovich Vygotsky (1896-1934) tem sido grafado de formas diferentes na literatura mundial (Vygotsky, Vigotsky, Vygotski, Vigotskii, Vigotski, entre outras). A forma usual neste trabalho será Vigotski, pois esta grafia se encontra na maioria das obras em língua portuguesa, exceto as referências que serão grafadas conforme o texto original (SOUZA; ANDRADA, 2013).

VIGOTSKI, 2007), no que se refere à compreensão destes fenômenos a partir de uma abordagem sócio histórica e do papel do outro na constituição do sujeito.

Bakhtin (2012) ressalta que as relações estabelecidas entre um sujeito e o outro, as interações que surgem, os discursos e enunciados podem contribuir com a formação do sujeito, com o surgimento de novos valores, ideais, conceitos e sentidos. Sendo assim, é de grande importância considerar os diferentes discursos que podem contribuir na construção e compreensão dos sentidos sobre indisciplina, em sala de aula.

Vigotski (2007) afirma que as características de cada indivíduo são formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, incluindo as dimensões interpessoal e cultural. O indivíduo, a partir de um processo dinâmico e singular, estabelece por durante toda a sua vida, trocas recíprocas com o meio, internalizando as formas culturais, ao mesmo tempo em que as transforma e intervém no universo que o cerca. Sendo a experiência do aluno determinada pelo meio social, as mudanças no/do meio social também alteram o comportamento do indivíduo, e as condições impostas pela escola e pelo professor são, portanto, decisivas para a organização do comportamento e atenção do aluno, em sala de aula.

As discussões suscitadas neste texto introdutório, vem revelar uma hipótese para esta pesquisa, de que, predominantemente, têm sido atribuídas causas individuais circunscritas ao aluno e a aspectos de suas realidades como responsáveis pelos comportamentos comumente caracterizados, na escola, como indisciplina, sem a apropriada reflexão acerca das implicações de aspectos sociais e educacionais que justificam ou agravam tais comportamentos, fortalecendo o discurso acerca das *doenças do não se comportar* e, consequentemente, o processo de medicalização da educação.

Sob esta hipótese espera-se responder ao seguinte questionamento: “Os modos como a escola e seus atores compreendem a indisciplina e o *não se comportar* contribui para a medicalização de comportamentos e, consequentemente, do processo de escolarização de alunos considerados indisciplinados?”

Frente a esse questionamento e amparado por pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, esse estudo foi empreendido com o objetivo de compreender como quatro alunos de segundos e terceiros anos do ensino fundamental, tidos como indisciplinados, seus respectivos professores e a diretora da unidade escolar discursivizam a indisciplina e as questões do *não se comportar* em sala de aula.

O processo de discursivização é aqui compreendido como um “[...] processo de construção discursiva carregada de valores sociais, históricos e ideológicos refratados

nos/pelos discursos [...]" sobre a indisciplina e as *doenças do não se comportar* (GIROTO; ARAÚJO; VITTA, 2019, p. 01).

Nessa perspectiva, as contribuições desse estudo se articulam à ampliação da discussão acerca dos sentidos sobre indisciplina, nas situações em que se encontra relacionada às *doenças do não se comportar*, discursivizados no contexto escolar, com vistas a uma maior compreensão, por parte de profissionais da área da educação e saúde, sobre os malefícios do crescente processo de medicalização da educação.

A escrita deste estudo, foi organizada e estruturada do seguinte modo: texto de apresentação; texto introdutório; cinco capítulos e um texto acerca das considerações finais deste estudo, descritos resumidamente a seguir.

No primeiro capítulo, discorremos sobre o processo de construção do conhecimento, buscando compreender os sentidos que são atribuídos ao *não se comportar* em sala aula. Foi discutido também sobre a abordagem de ensino tradicional, refratada no cotidiano escolar, que acaba por determinar o modelo de escola e de ensino, trazendo implicações para a prática docente. Abordamos ainda neste capítulo, um pouco da realidade expressa na relação professor-alunos e os principais enfrentamentos postos ao professor em sala de aula, além de apresentar alguns conceitos e olhares sobre a disciplina e indisciplina e as possíveis implicações para o sucesso e/ou fracasso escolar.

No segundo capítulo, evidenciamos o crescente processo de medicalização que permeia as práticas escolares, na atualidade, no qual profissionais da educação buscam encontrar no campo médico possíveis causas e soluções para os problemas do cotidiano escolar.

Apresentamos, no terceiro capítulo, as concepções de sujeito e de linguagem com base nos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos, que nortearam as etapas desse estudo, principalmente, no que se referiu a questões metodológicas da pesquisa.

Consideramos, no quarto capítulo, todo o percurso metodológico empreendido neste estudo, a importância da relação alteritária e dialógica constituinte dos sujeitos, tendo em vista a discursivização dos protagonistas sobre a indisciplina e o *não se comportar* em sala de aula. Ressaltamos nesse capítulo, como se deu o processo de geração de dados, sob o qual foram considerados os enunciados orais e escritos, produzidos pelos protagonistas por meio do discurso livre, sobre os modos de se comportar do aluno, possibilitando assim a constituição de um caminho para compreensão sobre os dados obtidos. Assim, com base nos indícios evidenciados em todo este processo de discursivização, os dados gerados evidenciaram três

eixos de análise, conforme mencionados, por ocasião da apresentação e discussão dos resultados.

No quinto capítulo, apresentamos os principais resultados da pesquisa, revelados através do processo de triangulação e análise dos dados. A partir dos dados produzidos, foram considerados três eixos de análise: "Os sentidos sobre a indisciplina e o *não se comportar* em sala de aula nas vozes dos alunos e da escola", que compreendeu os sentidos que cada protagonista atribuiu à indisciplina escolar e às questões do *não se comportar*; "A perspectiva tradicional e homogeneizadora de ensino: responsabilização, culpabilização e punição sobre o *não se comportar*", que discutiu sobre o processo de normalização e normificação do comportamento, a partir do modelo de escola, além de ressaltar, os modo como a escola busca culpabilizar o aluno e aspectos de sua realidade como o único responsável pelas situações de indisciplina em sala de aula; e "Rótulos e estigmas discursivizados sobre o aluno: implicações para as *doenças do não se comportar"*, que trata da questão dos rótulos e estigmas refratados pela escola sobre o aluno, que contribuem para o fortalecimento do discurso acerca das *doenças do não se comportar*.

Considerando as constantes mudanças pelas quais a educação vem passando, e portanto, a necessidade de uma contextualização do conhecimento, o presente estudo constitui-se um importante recurso a favor dos profissionais envolvidos com a prática de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionando, principalmente aos professores, maiores informações acerca dos conflitos disciplinares que estão presentes no espaço de sala de aula, buscando contribuir para uma melhor atuação docente frente aos inúmeros desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

No primeiro capítulo, apresentado a seguir, ressaltamos os processos de construção do conhecimento na escola sob uma perspectiva sociointeracionista, considerando os alunos do século XXI, processo no qual o homem se constitui como sujeito a partir das interações sociais, ou seja, com base nas relações dialógicas entre professor-aluno no contexto escolar.

# CAPÍTULO 1. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA CONTEMPORANEIDADE E OS SENTIDOS DO *NÃO SE COMPORTAR* EM SALA DE AULA

Do ponto de vista pedagógico, nos últimos anos, as discussões sobre a função da escola e seu papel dentro da sociedade tomaram caminhos diversos, pois, principalmente, a partir da década de 1980, o fato de vários estados brasileiros passarem a ser governados por partidos menos autoritários, contribuiu para que algumas secretarias de estado da Educação como a de São Paulo, universidades e educadores em geral retomassem a discussão acerca de uma educação pautada em uma perspectiva crítica e libertadora (MARTINS, 1997). O autor considera que os impasses impostos pela burocracia presente nas redes públicas de ensino pelos regimes militares motivaram muitas discussões, e desde então, o professor foi pressionado a rever a sua prática e a avaliar os resultados junto aos seus alunos.

Muito tem se falado, atualmente, sobre a formação do professor e o quanto a sociedade necessita se mobilizar diante desta questão, ou seja, da preparação para a atuação na mediação dos processos de ensino e aprendizagem. O mundo contemporâneo, da globalização, das chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)[3], tem influenciado e modificado as interações sociais apontando para novas formas de aprendizagem no contexto escolar, que requerem do sujeito novos comportamentos, valores e atitudes (KENSKI, 2003).

Em pleno século XXI, são notáveis na sociedade contemporânea, as transformações culturais, sociais e tecnológicas, as quais acabam por trazer implicações à prática pedagógica no contexto escolar. Frente este novo cenário social, algumas questões são levantadas como importante objeto de reflexão docente: A escola está preparada para as crianças do século XXI? A escola está acompanhando esse contexto de mudanças? Como as escolas estão lidando com alunos que são fundamentalmente diferentes dos de épocas anteriores? As escolas e as autoridades educacionais têm desenvolvido um currículo e conteúdos adequados de acordo a natureza desses novos alunos?

Green e Bigum (2003) defendem uma desvinculação entre currículo e escolarização, ressaltando em seus estudos a importância em pesquisar abordagens de ensino pautadas em perspectivas teóricas mais amplas, considerando que os modelos tradicionais de ensino

[3] As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) constituem-se bases tecnológicas integradas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas através dos meios tecnológicos (FONTANA; CORDENONSI, 2015).

tendem a submeter as mudanças pensadas e propostas para uma educação do século XXI aos processos de normalização e homogeneização do ensino.

Os autores destacam que os educadores, gestores e até mesmo os familiares da atualidade enxergam os alunos como “alienígenas”, expressando um tipo de preocupação diante destes “novos” alunos. Em alguns países, por exemplo, essa “preocupação” tem atingido a opinião pública, que acaba concebendo estas “diferenças” ou “diversidade” como uma ameaça ou até mesmo como um suposto desvio da juventude contemporânea. Esse “desvio” é representado e construído socialmente como uma questão de deficiência, de incompletude e de inadequação, na qual a mudança é concebida como patologia (GREEN; BIGUN, 2003).

Vale ressaltar que estes “novos alunos” ou “alienígenas” não estão aqui apenas como visitantes, que irão embora brevemente, mas sim para ficar e assumir o controle. Surge, portanto, “[...] um novo tipo de subjetividade humana [...], a partir do nexo entre a cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, [...] uma formação de identidade inteiramente nova” (GREEN; BIGUM, 2003, p. 214).

A escola portanto, não pode alienar-se de questões relacionadas as novas tecnologias de informação e comunicação, apresentando-se apenas como um aparelho reprodutor de saberes e conteúdos sistematizados e controlados pelo estado, reduzindo assim a sua função e o seu alcance social, mas pelo contrário, com base nessas “novas” crianças, a escola também pode se organizar e se tornar um espaço singular, pronto para receber as mais diferentes identidades construídas a partir das mais diferentes concepções de mundo.

A construção do conhecimento para Vigotski (2007) decorre de uma ação partilhada, que compreende um processo de mediação entre os sujeitos. Sob esse prisma, a interação social constitui premissa fundamental para a aprendizagem. As diferenças e singularidades presentes nos grupos sociais favorecem o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando assim as capacidades individuais do sujeito aprendiz. “O confronto das concepções iniciais de mundo da criança com aquelas apresentadas pelos parceiros de seu ambiente torna-se fundamental para a apropriação de significados diferenciados que, dialogicamente, constituirão sentidos a serem negociados” (MARTINS, 1997, p. 115).

Nessa perspectiva sociointeracionista (VIGOTSKI, 2007), a premissa é de que o homem se constitui como sujeito por meio de suas interações sociais, portanto,

> o desenvolvimento da estrutura humana é entendido, assim, como um processo de apropriação pelo sujeito da experiência histórica e cultural. Nesse processo, o indivíduo, ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, transforma-as e intervém em seu meio. Desse ponto de vista, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura. [...] Desse modo, o ser humano não é só um produto de seu contexto social, mas também um agente ativo na criação desse contexto (REGO, 1998, p. 60).

Vigotski (2007) compreende que o indivíduo necessita crescer num ambiente social e interagir com outras pessoas para se humanizar. Para o autor, torna-se inconcebível considerar o desenvolvimento humano como um processo previsível, universal, linear, ou seja, o desenvolvimento do sujeito encontra-se intimamente associado ao contexto sociocultural em que se insere, e se efetiva de forma dinâmica através de rupturas e desequilíbrios mobilizadores de sucessivas reorganizações por parte do indivíduo.

Segundo Aquino (1996a, p. 13), o conhecimento emerge da prática educacional, resulta do confronto de princípios existente entre os vários atores que a constituem, assim como, das diferentes posições e lugares ocupados por eles num determinado contexto institucional. Para o autor, a escola configura-se muitas vezes e em diversos contextos como um aparato capaz de reproduzir as relações sociais mais amplas, ou seja, "[...] teria a função de disseminar a ideologia dominante no interior de suas práticas, estendendo-se desde a submissão tácita às regras da hierarquização escolar até a introjeção de conteúdos falseadores da realidade e assumidos como naturais e acríticos".

Geraldi (2010, p. 10), com base em seus estudos bakhtinianos, considera a escola como,

> [...] um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e o quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com ritmos, interesses e história.

A relação professor-aluno, assim como a seleção de conteúdos e didática de ensino, reflete um desdobramento da atuação docente, orientada, por sua vez, por diferentes concepções de educação e mundo trazidas pelo professor, ou seja, o comportamento e ações do professor são influenciados pelo contexto social no qual a escola se insere, demonstrando a não neutralidade do ato pedagógico.

A seguir, apresentamos o modelo tradicional de ensino que permeia o cotidiano escolar e que acaba por trazer implicações para a prática docente, para as relações professor e

aluno, interferindo assim junto às ações do professor frente aos processos de ensino e aprendizagem e às questões do *não se comportar* em sala de aula.

## 1.1 A ABORDAGEM TRADICIONAL DE ENSINO FRENTE AOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo educativo refrata no cotidiano escolar seus condicionantes sociopolíticos que acabam por configurar diferentes concepções de homem e de sociedade e, também, denota diferentes concepções sobre o papel da escola, metodologias de ensino aprendizagem, relações professor-aluno etc. “Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente” (LIBÂNEO, 2003, p. 03).

Para o autor, grande parte dos professores, baseiam suas práticas em princípios pedagógicos que se tornaram senso comum, incorporadas em algum momento de sua trajetória escolar ou transmitidas por outros colegas mais velhos de profissão. Existem em contrapartida, professores que se interessam por um trabalho docente mais consequente, ou seja, buscam um sentido mais amplo para a sua prática explicitando suas convicções. Há também, aqueles educadores que se apropriam da última tendência da moda, sem atentar-se se essa escolha realmente poderá trazer respostas diante de suas expectativas de ensino aprendizagem.

A pedagogia tradicional configura-se com base no ensino humanístico, de cultura geral, onde o educando é instruído a atingir, através de seu esforço próprio, sua realização plena como pessoa. “Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual” (LIBÂNEO, 2003, p 07).

No que se trata do relacionamento professor-aluno, na tendência tradicional, a autoridade do professor impera exigindo do aluno uma atitude receptiva, impossibilitando qualquer tipo de comunicação entre eles no decorrer da aula. A disciplina imposta pelo professor constitui o meio mais eficaz para garantir a atenção e o silêncio do aluno diante de um conteúdo transmitido como forma de verdade a ser absorvida (LIBÂNEO, 2003).

Aquino (1996a; 1996b) chama a atenção para o fato de que em um modelo de ensino tradicional, evidencia-se um discurso hegemônico sobre as práticas pedagógicas, ou seja,

revela-se uma relação determinada pela verticalidade, na qual um dos sujeitos da relação (o professor) detém o poder de decisão quanto à seleção de conteúdo, metodologia de ensino, avaliação e formas de interação em sala. Por outro lado, em uma perspectiva de ensino aprendizagem diferente, como na abordagem sociocultural, a relação é marcada pela horizontalidade, ou seja, ausência de atitudes impositivas e autoritárias por parte do docente oportunizando o diálogo e atitudes de cooperação, organização e, principalmente, a solução em comum das situações problemas.

Discorrendo ainda sobre a pedagogia tradicional, o autor ressalta que, acerca das interações em sala de aula, a disposição dos lugares, papéis e possíveis vínculos parecem estar definidos, seja com a finalidade de mediação, controle, facilitação, convivência e/ou conscientização. Neste sentido, configura-se no contexto escolar, especialmente no âmbito sala de aula, uma concepção homogeneizadora de ensino, na qual se revelam "[...] nítidas marcas de homogeneização e assujeitamento no âmbito pedagógico: uma tentativa de produção de indivíduos em série, segundo os moldes culturais já dados e sua pontualidade histórica" (AQUINO, 1996a, p. 34).

Com base nas discussões apresentadas, podemos inferir que a visão de homem e de mundo manifestadas pelo professor acabam por revelar determinadas concepções em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito e sobre o papel da educação. A forma como o educador compreende este assunto é particularmente relevante pois, a ideia que se tem a respeito de educação e desenvolvimento humano podem incidir em determinados processos e etapas do ensino como na [...] proposição de conteúdos, metodologias e objetivos que se quer alcançar, as formas de avaliação empregadas em determinada agência educativa, os tipos de interações estabelecidas com as crianças, ou até mesmo nas explicações acerca do desempenho dos alunos [...]" (REGO, 1998, p. 50).

Os princípios que norteiam a aprendizagem escolar atualmente preservam uma herança pedagógica alheia aos novos dias, ou seja, o ensino ainda apresenta por meio de suas práticas um caráter elitista e conservador, desenraizado dos condicionantes sócio históricos, destinando-se prioritariamente às classes sociais privilegiadas. Frente esta perspectiva, os sujeitos são considerados todos iguais em essência e em possibilidades, evidenciando a ideia de um ajustamento social, na qual os padrões de comportamento buscam atender à perspectiva da classe dominante, que os torna universais e, portanto, compulsórios (LIBÂNEO, 1984).

Neste estudo, consideramos que, as abordagens de ensino adotadas por um determinado modelo de escola, podem constituir-se elementos capazes de incidir sobre as

práticas disciplinares e sobre os modos de compreensão acerca da indisciplina e o *não se comportar* discente em sala de aula.

Com vistas a uma maior compreensão acerca da relação professor-aluno em sala de aula e os principais confrontos presentes neste contexto, destacamos a seguir a partir dessas questões a edificação de um discurso hegemônico sobre o *não se comportar* discente.

## 1.2 A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNOS E OS PRINCIPAIS ENFRENTAMENTOS EM SALA DE AULA

Bakhtin (2012) e Vigotski (2007), a partir de seus estudos sobre interações sociais e questões de ensino e aprendizagem, respectivamente, trazem importantes contribuições para este estudo. Sob os pressupostos bakhtinianos, a interação verbal é compreendida como enraizada na interação social dos/entre os indivíduos e esta interação ocorre graças à linguagem, constituída a partir da necessidade de comunicação entre os indivíduos desse grupo social (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017). As ideias vigotskianas também consideram que os atos humanos não são constituídos a partir de inclinações biológicas, mas das interações sociais. Para Vigotski (2007), os fatores biológicos têm grande influência no início da vida da criança, porém, com o tempo, os fatores sociais passam a ser responsáveis pelo comportamento e desenvolvimento desse indivíduo.

Os processos interativos em sala de aula, especificamente em situações de ensino aprendizagem, constituem um campo de pesquisa bastante amplo na área educacional envolvendo psicólogos, sociólogos, linguistas e antropólogos, pois, as concepções e ideias sobre educação são muito diferentes. Segundo os pressupostos vigotskianos, os processos histórico-culturais constituem-se por meio da interação social "[...] a partir de signos construídos pela humanidade e internalizados pelo indivíduo por diferentes motivos, vontades, necessidades ou interesses vindos a contribuir de forma significativa para o desenvolvimento do comportamento humano" (MONTEIRO, 2006, p. 53).

A interação de indivíduos mais experientes com outros menos experientes em um determinado contexto social, constitui um dos pressupostos vigotskianos, especialmente quando se associam ao conceito de internalização, pois é no decorrer do processo interativo que as crianças aprendem a reconhecer e solucionar problemas diversos. As interações sociais, na perspectiva sócio-histórica, permitem conceber o ser humano em constante construção e transformação que, através destas interações, conquista e atribui novos significados e olhares, para a vida em sociedade (MARTINS, 1997).

Rego (2007, p. 110) considera as interações em sala de aula um importante recurso no desenvolvimento e aprendizado do aluno e as compreende como

> [...] condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitam o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, o confronto de pontos de vista divergentes e que implicam na divisão de tarefas onde cada um tem uma responsabilidade que, somadas, resultarão no alcance de um objetivo comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também promovê-las no cotidiano da sala de aula.

O que acaba por ocorrer no contexto escolar é uma negociação que valoriza as possíveis trocas, em sala de aula, entre professor e aluno, pois, é por meio das interações que tanto o conceito científico pode ser mais aprofundado pelo docente, "[...] quanto os conceitos mais cotidianos dos alunos passam a ser enriquecidos e tomam um caminho mais ascendente, pois são ampliados pelo conhecimento científico, elaborado historicamente" (MARTINS, 1997, p. 115).

Conceber a interação verbal como forma de construção de conhecimentos, demanda que o professor dê espaço às manifestações das ideias dos alunos, permitindo-lhes refletir sobre suas respostas e, a partir dos retornos oferecidos pelo professor, construir novos sentidos sobre o tema. Socha (2011, p. 47), sobre as diferentes formas de interação entre professor e aluno em sala de aula, destaca que,

> [...] há salas em que a interação verbal é constante, na qual o professor dialoga com seus alunos criando um ambiente agradável para o aprendizado, sendo possível trocar ideias e informações valiosas, e abrindo espaço para que seus alunos construam sentidos sobre os temas abordados. Em outras salas o professor apenas transmite informações, e nas poucas ocasiões em que ocorre a interação, ela se limita a perguntas feitas pelo professor e respondidas pelos alunos, sem que os alunos obtenham um retorno do professor sobre as suas colocações.

A escola deve ser um lugar onde se possa conviver de forma harmoniosa, a partir dos princípios da coletividade, onde o direito de ser diferente e único possa ser respeitado. Portanto, o processo educativo não deve ser pautado por atitudes impositivas e autoritárias que vão em direção contrária à educação, não garantindo um ambiente que estimule o respeito mútuo e a participação efetiva dos alunos nas atividades escolares.

Uma das formas de linguagem por meio da qual os significados sociais são compreendidos e assimilados é a fala, qual se encontra permeada por expressões afetivas, objeto das interações. A junção entre ação e fala constitui o pensamento discursivo, permitindo aos sujeitos possíveis trocas a partir de suas vivências (VIGOTSKI, 2007).

Alunos e professores trazem para as relações escolares a sua história de vida e seus diferentes modos de resolução e enfrentamento de problemas presentes no cotidiano escolar em sala de aula. Apesar das relações professor-aluno serem permeadas por aspectos afetivos e cognitivos, as dificuldades surgidas no contexto escolar não podem ser restringidas apenas a questões emocionais e cognitivas individuais relacionadas aos alunos, professores ou pais, adquiridas e vividas fora da escola.

Para Geraldi (2010), o espaço da sala de aula, no momento da aula, é lugar dominado pelo educador, pois, ao fechar a porta, entre quatro paredes, são o professor e o aluno que fazem a aula acontecer. Existe, neste contexto, um conjunto de cumplicidades e formas de convívio que vão constituindo a experiência docente, assim como a experiência de ser aluno dos alunos. Os acontecimentos em sala de aula são profundamente permeados pelo que lhe é exterior, pois as concepções e propostas de ensino, sendo tendência ou não, as políticas e os projetos de construção social que se concretizam no interior da sala de aula, são definidos a partir de seu exterior, no âmbito mais amplo da formação social.

Apropriar-se deste espaço da sala de aula, em função do que nela realmente acontece, a aula, ou seja, um tempo delimitado de encontro de sujeitos sociais, acaba por suscitar à prática docente algumas respostas a determinadas inquietações que no cotidiano escolar se apresenta. É evidente que os alunos de hoje são diferentes do que fomos quando estudantes; "[...] certamente o que importa aprender hoje é diferente do que importava aprender no passado; certamente a relação professor/aluno é hoje distinta daquela do passado: a escola é parte da história e na história nada é definitivo" (GERALDI, 2010, p. 56). Nas palavras do autor, expressadas em um contexto de dez anos atrás, observa-se que as considerações sobre o processo de ensino e aprendizagem continuam as mesmas do atual cenário educacional.

Abreu e Masetto (1990, p. 113) concebem as relações professor-aluno em sala de aula como um encontro. Neste encontro, professor e alunos, limitados dentro dos espaços da classe, se confrontam, dialogam, se influenciam mutuamente. Apesar de estarem sujeitados à "[...] um programa, um conteúdo, um tempo predeterminado, normas diversas da instituição de ensino, o professor e o aluno interagindo, formam o cerne do processo educativo [...]".

Para os autores, a relação professor-aluno é determinada a princípio, senão integralmente, pela atuação do professor, ou seja, apesar de desempenharem papéis distintos, cabe ao professor tomar a maior parte das iniciativas, dando, por consequência, o tônus do relacionamento.

"É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade, que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos. O modo de agir do

professor em sala de aula fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor" (ABREU; MASETTO, 1990, p. 115). Frente estas concepções, é possível inferir que as possibilidades de atuação docente são diversas, sustentadas por diferentes concepções político-filosóficas.

De acordo com Grillo (1988, p. 67), existe uma dimensão essencialmente política no trabalho docente, portanto, a relação professor-aluno,

> É uma relação pedagógica em que se estabelece um contato interpessoal com base em propostas educacionais, modelos sociais e culturais, bem como em motivações, interesses e expectativas dos elementos envolvidos. Por ser uma relação pedagógica, visa à promoção do homem, ao desenvolvimento da capacidade de compreensão, de reflexão, de crítica e autocrítica. Esta relação não é desvinculada de um contexto social e cultural e de um momento histórico. A prática educativa, viabilizada através da interação professor-aluno, transcende o espaço da sala de aula, constituindo-se, também, numa prática social. Por isso, é fundamental a todo professor ter uma clara visão de mundo, de sociedade e uma filosofia de educação explícita que lhe permitam reconhecer que seu compromisso com o educando não se restringe aos conteúdos escolares, mas que há também entre eles um compromisso político.

Smolka (2012, p. 16), por sua vez, defende que a o ensino da leitura e da escrita constitui uma das mais importantes questões sociais, tendo em vista suas implicações de ordem política e econômica e por se evidenciar instrumento de uma proposta educacional que transcende o âmbito escolar e acadêmico. A política de "democratização do ensino" no país prevê o acesso à alfabetização por meia da escolarização, entretanto, acaba por inviabilizar a alfabetização segundo as próprias condições em que é empreendida a escolarização, pois, por detrás desta ideologia se oculta a ilusão da produção do maior número de alunos alfabetizados no menor tempo possível. "Nesse processo da produção do ensino em massa, [...] as práticas pedagógicas não apenas discriminam e excluem, como emudecem e calam".

Diante desta perspectiva de educação, no cotidiano escolar, os alunos vivem frequentemente sob rigorosas condições de ensino, nas quais as atividades escolares são as menos diversificadas possíveis, pois o que importa realmente é o ensino, em si, da leitura e da escrita. Além do mais, em salas de aula que se apresentam superpopulosas, com mínimas condições de espaço, de tempo e de ampliação de conhecimento, o professor muitas vezes recorre como meio de sobrevivência à imposição do silencio, da imobilidade, da esterilidade e da estagnação. Sendo esta, a realidade imposta, dessa "[...] situação contraditória, começam a "surgir" nas crianças as dislexias, os problemas psicomotores, foniátricos, neurológicos; o desinteresse total, a apatia, a falta de motivação" (SMOLKA, 2012, p. 18).

Com base em seus estudos, Aquino (1996a, p. 53) discute o teor normativo que parece sustentar as representações acerca da relação professor-aluno, ou seja, as interações são pautadas em uma perspectiva de normatização da conduta alheia: “[...] professores imaginam ordenar as atitudes dos alunos, alunos imaginam regular as atitudes dos professores. Diferentes podem ser as estratégias adotadas por ambos e diferente é a modulação desta problemática no decorrer das diversas etapas de escolarização”. Para esse autor, em relação às representações dos professores de anos iniciais de uma escola pública pesquisada acerca de seus respectivos alunos, é possível evidenciar em algumas situações, um tipo de excesso e, em outras vezes, uma espécie de desvio no perfil do aluno, refletido no problema de comportamento (extremos). Os alunos, salvo algumas exceções que, por fim, constituem uma quase regra, são vistos como problemáticos, seja por anomalias de ordens diversas, seja por indisciplina.

Sob esse viés, “[...] além das patologias orgânicas e/ou morais, o aluno pode pertencer à categoria dos indisciplinados, [...] a indisciplina é representada também como um desvio de conduta que, [...] deve ser submetido a uma ação corretiva implacável para que não se alastre” (AQUINO, 1996a, p. 53). Nesse sentido, o trabalho docente se resumiria à ordenação e controle, tanto do movimento físico quanto da linguagem, em sala de aula, pretendendo colocar os alunos sentados e quietos, e ao que consta isto não parece tarefa fácil. Em relação às representações dos alunos dos anos iniciais sobre a relação professor-aluno em sala de aula, o que parece se configurar, com base em seus discursos, é uma perspectiva de normatização da própria conduta. Os próprios alunos acabam por legitimar a existência de determinados dispositivos de controle, assim como buscam normatizar também a conduta docente. “Assim, professor e aluno, tornam-se presas da circularidade da demanda de normatização: o professor imagina disciplinarizar o corpo do aluno (o aluno dócil), enquanto o aluno imagina regular a ação docente no sentido da disciplinarização (o professor austero)” (AQUINO, 1996a, p. 60).

A partir de pesquisas e estudos de relevância na área educacional e sob uma perspectiva teórica sócio-histórica, destacamos a seguir, os principais sentidos sobre disciplina e indisciplina e as possíveis relações com o sucesso e/ou fracasso escolar.

## 1.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE DISCIPLINA E INDISCIPLINA: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES PARA O SUCESSO E/OU FRACASSO ESCOLAR

Vivemos uma época de transição na educação brasileira. A implementação de novas políticas educacionais e propostas curriculares acabam por suscitar novos discursos educacionais, que por sua vez, demandam novos papéis a serem exercidos pelos educadores, bem como renovam e/ou reafirmam suas expectativas quanto ao desempenho dos alunos. Nesse cenário de mudanças, é possível notar um entrelaçamento de novos e antigos desafios que instigam educadores e sistemas educacionais (GARCIA, 2008), sendo a indisciplina escolar um desses desafios, aqui considerado como objeto do presente estudo, em articulação com as implicações relacionadas às *doenças do não se comportar*.

Nos estudos educacionais brasileiros, somente na década de 1990 a temática disciplina/indisciplina escolar alcançou o *status* de objeto específico de pesquisa. Apesar de permear as práticas pedagógicas já muito antes deste período, apenas no final da década de 1980 que publicações nacionais sobre a temática começam a circular de modo eventual. Ao se referir à produção bibliográfica brasileira acerca desta problemática, Aquino (2011) aponta para a ausência de uma aproximação conceitual entre as obras, denotando uma certa multiplicidade e dispersão no que se refere as principais abordagens sobre o tema.

De acordo com um dos dicionários brasileiros mais populares, o "Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa", os termos disciplina e indisciplina são conceituados como:

> Um regime de ordem imposta ou livremente consentida. Ordem que convém ao funcionamento regular de uma organização (militar, escolar, entre outras). Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor. Observância de preceitos ou normas. Submissão a um regulamento. Disciplinar é o ato de sujeitar ou submeter à disciplina: disciplinar uma tropa. Fazer obedecer ou ceder; acomodar, sujeitar, corrigir. Portanto, disciplinável é aquele que pode ser disciplinado. Já o termo indisciplina refere-se ao procedimento, ato ou dito contrário à disciplina, desobediência, desordem, rebelião. Sendo assim, indisciplinado é aquele que se insurge contra a disciplina (FERREIRA, 1986, p. 595).

Parrat-Dayan (2011) compreende a disciplina como um sistema de regras que podem contribuir para uma certa ordem de convivência entre os alunos e o professor em sala de aula, sendo, portanto, fundamental ao aprendizado escolar. Para que ocorra uma convivência realmente produtiva, é preciso, porém, que essas regras sejam negociadas e explicadas, buscando democraticamente visualizar a melhor forma de articular as leis (que são fixas e devem ser cumpridas) com as regras (que podem ser flexíveis e negociadas).

A disciplina não é necessariamente um pré-requisito indispensável à prática pedagógica, mas constitui um dos efeitos da ação pedagógica em sala de aula. É durante a aula que se ensina, que se aprende, que surgem e se resolvem os possíveis conflitos. “Os papéis do professor e do aluno são diferentes. O âmbito de ação do professor é sempre pedagógico e as regras de convivência devem ser explicitadas, compartilhadas, negociadas, lembradas e transformadas quando necessário” (PARRAT-DAYAN, 2011, p. 67).

Nesse sentido, La Taille (1996, p. 09) ressalta que as “[...] crianças precisam sim aderir a regras e estas somente podem vir de seus educadores, pais ou professores. Os limites implicados por estas regras não devem ser apenas interpretados no seu sentido negativo”. As regras, portanto, podem ser compreendidas de maneira positiva: o limite situa, dá consciência de posição ocupada dentro de algum espaço social – a família, a escola, e a sociedade como um todo.

Em contrapartida, o conceito de disciplina pode estar atrelado à tirania, a opressão e enquadramento. Nessa perspectiva, Wallon (1975, p. 379), afirma que os educadores buscam “[...] obter a tranquilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas nem fora delas que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra [...]”.

Pautada em pressupostos foucaultianos, Guirado (1996, p. 64), associa o termo disciplina a questões de poder. Esse “poder disciplinar”, configura-se, sobretudo, “[...] pela vigilância (olhar hierárquico), pela sanção normalizadora e pela combinação de ambas num procedimento que lhe é bem específico, o exame”, garantindo, de certa forma preventiva, uma ordem social.

Foucault (2000), concebe a disciplina como um mecanismo de controle e poder, e encontra-se associada à noção de “docilidade”, que une ao corpo analisável o corpo manipulável. O autor ainda defende a ideia de indisciplina como decorrente de um processo denominado disciplinarização, que compreende uma relação entre poder e indisciplina. Sob essa compreensão, Guirado (1996, p. 67), assevera que o poder se constitui “[...] como jogo de forças, como produtivo e repressivo, como exercício cotidiano a qualquer relação”.

Tal modo de compreensão sobre disciplina, alavancou em diversas estratégias de disciplinamento no passado, como no caso dos castigos físicos (uso da palmatória) (FOUCAULT, 2000). Ainda hoje é possível presenciar o uso de alguns mecanismos disciplinadores utilizados no século passado, visando um certo controle comportamental, como: o enfileiramento dos alunos, atividades individuais, controle do tempo, um currículo

alheio a contemporaneidade, regras e sanções estabelecidas sem a participação e opinião dos estudantes, imposição de regras e autoritarismo (BARBOSA, 2012).

A disciplina associada a questões de poder, levanta outra importante discussão, acerca do sentido de autoridade na escola e na sala de aula. Arendt (2009), compreende a autoridade com base em um processo hierárquico que visa diferenciar os professores dos alunos. A partir desta hierarquia legitimizada, ambos (professor e alunos) reconhecem que possuem um lugar estável predeterminado nas relações escolares.

Para Aquino (1998b, p. 15), a autoridade vista como exercício de poder, em função da assimetria que se configura nas relações entre professor e alunos, pode vir a representar uma forma de violência produtiva, ou seja, "[...] de um ponto de vista institucional, não há exercício de autoridade sem o emprego de violência, e, em certa medida, não há o emprego de violência sem exercício de autoridade".

Considerando a disciplina um fator imprescindível de melhoria na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, Borges (2007), sobre a questão da autoridade, entende que existe no contexto de sala de aula uma tensão permanente entre o poder instituído (representado pelo docente) e forças antagônicas espontâneas (representadas pelos discentes). Quando esta tensão permanente é vivenciada coletivamente, vai se construindo uma coesão nas relações em grupo. Para além das inúmeras interpretações sobre o conceito de autoridade, a compreensão desta como uma condição para um ensino autônomo e livre pode ser essencial para a conquista de uma educação almejada e de qualidade.

Nessa perspectiva, ambientar o exercício da autoridade dentro da sala de aula pode aproximar alunos e professores para o exercício do respeito e do reconhecimento mútuo no amplo espaço escolar. Para Araújo (1999, p. 46), o sentimento de respeito construído nas relações interpessoais está diretamente associado à noção de autoridade, pois, o respeito, "[...] mesmo quando sentido individualmente, está referenciado externamente em valores construídos na interação com a sociedade".

No contexto escolar, quando "[...] o professor se baseia no diálogo, na confiança e na solução democrática dos conflitos, a afetividade se fortalece e a relação de autoridade pode se exercer pelo respeito e admiração dos alunos [...]", prevalecendo assim neste caso, não o medo da punição, mas pelo contrário, o medo de perder o respeito da pessoa admirada, no caso o educador (CARNEIRO, 2015, p. 39).

Antes de um aprofundamento maior sobre a temática disciplina/indisciplina, é importante distinguir a interpretação da indisciplina na escola (especialmente em sala de aula), de outras formas de indisciplina social. Constituindo o oposto da disciplina, a base no

processo pedagógico em curso, cabendo considerar quais as funções por ela desempenhadas dentro do processo de ensino e aprendizagem. “O conceito de indisciplina relaciona-se intimamente com o de disciplina e tende normalmente a ser definido pela sua negação ou privação ou pela desordem proveniente da quebra de regras estabelecidas” (ESTRELA, 2002, p. 17).

Para Aquino (1996b), a indisciplina atrai olhares distintos, a exemplo do olhar psicológico que rastreia a influência das relações familiares na escola e a caracteriza como uma carência psíquica infra estrutural, ou do olhar sócio histórico, pautado em condicionantes culturais, sob o qual a indisciplina se configura como uma força legítima de resistência contra um modelo de escola incapaz de administrar as novas formas de existência social. Entretanto, para esse autor, situações de indisciplina não podem se resumir apenas à estruturação escolar e às suas condições sócio históricas, tampouco a um problema psicológico moral do aluno, pois a relação educativa deve ser pautada em uma “nova” ordem pedagógica, na qual o papel da escola deixe de ser apenas o de transmitir ou mediar informações acumuladas, para promover a desconstrução e reconstrução de saberes previamente organizados e sistematizados.

La Taille (1996, p. 11), considera que, “[...] a indisciplina em sala de aula é (entre outros fatores) decorrência do enfraquecimento do vínculo entre moralidade e sentimento de vergonha”. O sentimento de vergonha está pautado no constrangimento do aluno ao notar-se observado pelo outro, sendo associada a valores negativos, ou seja, é considerado “sem vergonha”, o indivíduo que não reconhece o controle externo, passando a ignorar e desprezar o juízo dos outros, além de não considerar condenável, cometer certos atos condenados pela moral. A imagem que tem de si não parece sofrer com a realização de atos considerados imorais.

Garcia (1999), afirma que a indisciplina escolar pode ser desencadeada a partir de múltiplos fatores, contrapondo a ideia tradicionalmente difundida de culpabilização individual que recai sobre o aluno, sob o qual é considerado como único e exclusivo responsável pelo seu aparecimento. Dessa perspectiva, a indisciplina não deve ser vista com um simples problema de comportamento discente, mas compreendida como uma discrepância entre as perspectivas da comunidade escolar, no que se refere ao desenvolvimento dos alunos e às posturas assumidas por estes frente aos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo o autor, a indisciplina, sob esse viés, pode ser situada a partir de diferentes aspectos. É possível situá-la no contexto das condutas dos alunos nas diversas atividades pedagógica (dentro ou fora da sala de aula). Nesse aspecto, deve-se considerar a indisciplina

sob a dimensão dos processos de socialização e relacionamentos que os alunos exercem na escola, na relação com seus pares e com os profissionais da educação. É preciso também pensar a indisciplina a partir do desenvolvimento cognitivo dos alunos, considerando a indisciplina como a "[...] incongruência entre os critérios e expectativas assumidos pela escola (que supostamente refletem o pensamento da comunidade escolar) em termos de comportamento, atitudes, socialização, relacionamentos e desenvolvimento cognitivo, e aquilo que demonstram os estudantes" (GARCIA, 1999, p. 102).

Diante desta discussão, Parrat-Dayan (2011) aponta o conceito de indisciplina como objeto de múltiplas interpretações, susceptíveis de mudanças em função da época e do contexto, partindo de diferentes olhares: do aluno; do professor; e da escola. Nesse sentido, torna-se fundamental trazer à discussão o nível de participação da escola na causa da indisciplina, excluindo assim a ingênua ideia de que o problema possa residir e originar-se apenas nas ações e nos modos de se comportar do aluno. Subsidiada por pressupostos da perspectiva histórico-cultural, essa autora sustenta a ideia de que alunos e professores podem ter diferentes concepções sobre indisciplina, de acordo com seu contexto e normas culturais, ou seja, o conceito de indisciplina não é estático, nem uniforme, nem universal. A indisciplina relaciona-se com um conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre culturas diferentes, nas diferentes classes sociais. Na realidade, além de causas múltiplas, a indisciplina também se transforma, uma vez que depende de todo um contexto sociocultural que lhe dá sentido.

As concepções e sentidos sobre a indisciplina, por parte dos professores, são particulares, pois cada educador tem uma visão diferente do que seja "disciplina". Um caderno descuidado, por exemplo, para alguns docentes configura-se como manifestação de indisciplina, para outros o simples silêncio em sala de aula denota sinal de disciplina. A falta de pontualidade e os bocejos também podem representar certa atitude prepotente do aluno em relação ao professor (PARRAT-DAYAN, 2011).

Além disso, os docentes, em geral, são permanentemente considerados desqualificados frente aos desafios impostos pela indisciplina e as questões do *não se comportar* discente. Vivem situações de pressão e são confrontados com discursos negativos vindo de diferentes fontes e setores, e, em alguns casos, são testados pelos alunos, maltratados e agredidos pelos pais que reclamam e os culpabilizam pelas tais situações, como também, sentem-se julgados por outros colegas e autoridades da unidade escolar em que atuam. Frente esta realidade, o professor percebe que seu modo tradicional de ensinar, já não é suficiente diante das demandas do atual contexto escolar, visto que, cabe ao docente muitas vezes, lutar

contra desafios e problemáticas que nada tem a ver com aquilo para o que foi formado: a transmissão de conhecimentos e o ensino de conteúdos (PARRAT-DAYAN, 2011).

Estrela (2002) destaca a multiplicidade de sentidos que a indisciplina tem assumido ao longo do tempo, frente aos diferentes modos de compreensão decorrentes das práticas e abordagens teórico-metodológicas adotadas pelas instituições de ensino. Por exemplo, na abordagem de ensino tradicional, o objetivo inicial da escola, é disciplinar os alunos para lhes propiciar, depois, a aquisição do saber. Sob essa perspectiva tradicional, o disciplinamento se faz necessário, pois o ato de ensinar é centrado na palavra, portanto, o ensino só ocorrerá se o aluno se calar, permanecer obediente, atento e manifestar respeito ao professor, que ocupa a posição de autoridade e de detentor do saber.

A indisciplina também tem sido compreendida, segundo França (1996), como um gesto de desordem, um fato que não está em concordância com as leis e normas previamente estabelecidas por uma determinada sociedade. Nessa perspectiva, a indisciplina é vista como rompimento de normas e regras, como manifestação de problemas privados restritos à esfera individual do ser, desconsiderando o universo social no qual se situam as questões éticas e políticas implícitas a este fenômeno.

Rego (1996, p. 84) considera a indisciplina em suas relações com a cultura, ao apontar que o comportamento humano é "determinado" pelos grupos culturais, ou seja, o termo indisciplina pode ter diferentes sentidos que dependerão das vivências de cada sujeito e do contexto em que forem empregadas, sendo assim, "[...] os critérios adotados para identificar um comportamento indisciplinado, não somente se transformam ao longo do tempo como também se diferenciam no interior da dinâmica social".

Em seus estudos sobre indisciplina, a partir dos pressupostos teóricos defendidos por Vigotski, Rego (1996) destaca o importante papel do processo educativo sobre o comportamento e desenvolvimento das funções psíquicas superiores (agir de forma consciente, deliberada, autogovernar-se, aspectos relacionados diretamente com situações de indisciplina), ou seja, o comportamento indisciplinado pode ser aprendido. Ainda, menciona que as crianças provenientes de lares e ambientes familiares desprovidos de estímulos e orientações necessárias ao seu bom desenvolvimento terão condições de superar estas adversidades, caso tenham a oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação.

Em acordo aos estudos de base foucaultiana empreendidos por Ratto (2007, p. 256), que empreendeu um extensivo trabalho investigativo acerca das narrativas contidas em livros

de ocorrência empregados no cotidiano escolar das séries iniciais de uma escola de ensino fundamental, é possível reiterar a premissa ético-política de que,

> [..] se assumimos a perspectiva de que a disciplina e a indisciplina são cotidianamente produzidas pela escola, a partir das configurações específicas adquiridas pelas relações de poder e pelo tipo de lógica que, em cada contexto, institui a ambas, é possível de naturalizá-las, retirá-las de uma dimensão de inevitabilidade.

Aquino (1998b), com base em seus estudos, constata que, no Brasil, os alunos tidos como indisciplinados ou "alunos problema", começaram a surgir na escola concomitantemente ao fenômeno "fracasso escolar" decorrente do processo de escolarização inicial. Esse autor considera que dois argumentos fundantes sustentam a reflexão acerca da questão da indisciplina, em sala de aula: um de cunho sociologizante - determinantes macroestruturais, e outro de influência mais clínico-psicologizante – diagnóstico de caráter evolutivo ou patológico. Em ambos os casos, a indisciplina apresenta uma base essencialmente externa em relação à prática institucional escolar e a palavra de ordem passa a ser o encaminhamento do aluno às diversas instâncias externas à escola.

Socha (2011) analisa o trabalho docente como uma atividade bastante complexa que demanda do professor várias ações para um bom desenvolvimento das aulas. Grande parte dos professores encontram dificuldades em adequar os ensinamentos aos interesses e necessidades dos alunos, tornando os conteúdos de difícil compreensão aos educandos, corroborando assim, para a produção do chamado "fracasso escolar".

Os estudos de Patto (1993) sobre a produção do fracasso escolar se tornaram referência em pesquisas educacionais. Essa pesquisadora, ao longo de seus estudos, através de suas observações em classe e a partir de discursos de professores, pode constatar que o docente responsável pela sala de aula considerada "forte" apresentava uma conduta de autoritarismo extremo. Para promover sua sala como uma das "melhores" da escola, o educador exercia sua autoridade sem hesitação, além de se preocupar com questões relacionadas à disciplina, à ordem e à submissão de alunos. Com vista à assegurar um bom trabalho escolar, "[...] a professora tenta garantir essas condições pelo controle rígido do comportamento e da mente de seus alunos. Na sala de aula, ordem e silêncio são as características gerais mais marcantes" (SOUZA, 1999, p. 118).

Carvalho (1997) destaca que o fracasso escolar tem sido considerado como o fracasso do aluno ante às questões escolares e, atualmente, configura-se como o maior impedimento à democratização das oportunidades de acesso e permanência do aluno na escola. De maneira preconceituosa e desmedida, tem-se atribuído ao aluno as causas do

fracasso, seja por fatores exteriores à escola ou até mesmo por questões de desigualdade (lógica da "exclusão social") que parecem dominar as instituições de ensino. Evidentemente que estes fatores pesam consideravelmente sobre este processo, porém, é no mínimo ingênuo supor que as práticas de ensino empreendidas não possam influenciar de maneira decisiva neste contexto.

Para Carvalho (1997), em vista às discussões suscitadas sobre o fracasso escolar, no processo ensino aprendizagem algumas variáveis podem ser categorizadas em três grandes blocos que, por sua vez, podem se subdividir em outros significativos fatores. Esses blocos são inerentes à própria noção de ensinar, perpassando a prática escolar implícita ou explicitamente, sendo estes: alguém que ensina (professor), algo que é ensinado (disciplina, conteúdo curricular), e alguém a quem se ensina (os alunos). Se o ensino invariavelmente se constitui com base nestes três elementos, é no mínimo relevante consideramos a ideia que quando a aprendizagem efetivamente não acontece, a causa pode igualmente estar associada a qualquer um dos três, ou até mesmo, na junção desses fatores, e não apenas àquele a quem se ensina.

Ao buscar compreender as principais causas deste fenômeno, é importante considerar as relações entre professor e alunos, pois essas interações, a depender do modo como acontecem, podem contribuir para o chamado fracasso escolar, dado que, alunos vistos com indiferença, rotulados e estigmatizados apenas por suas condições sociais, econômicas e culturais de vida possivelmente perdem o interesse pelos estudos. Nascimento (2014, p. 23), discorre que o fracasso escolar não acontece de um instante para o outro, mas sim de maneira gradativa e lenta, à medida que o ambiente social, a família e a escola vão minimizando ou reforçando esse processo".

Para Lahire (1997, p. 17), é relevante considerarmos, dentre as discussões acerca dos principais sentidos revelados por estudiosos sobre disciplina e indisciplina, aspectos relacionados à configuração familiar, em especial das camadas populares. Os traços de personalidade da criança, "[...] seus raciocínios e seus comportamentos, suas ações e reações são incompreensíveis fora das relações sociais que se tecem, inicialmente, entre ela e outros membros da constelação familiar, em um universo de objetos ligados às formas de relações sociais intrafamiliares".

Segundo o autor, só é possível compreender os comportamentos escolares da criança, se considerarmos a rede de interdependências familiares através da qual ela se constitui como sujeito. De certa maneira, pode-se dizer que os casos de "fracassos escolares" são casos de solidão dos alunos no universos escolar, ou seja, "[...] muito pouco daquilo que interiorizaram

através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de prática de linguagem, os tipos de comportamentos... próprios da escola) [...]" (LAHIRE, 1997, p. 19).

Uma parte das famílias das classes populares, por não conseguir auxiliar o aluno em suas atividades escolares, tentam desenvolver nessas crianças a capacidade de submeter-se à autoridade escolar, seja apresentando um bom comportamento e/ou uma postura dócil de escuta e obediência diante da autoridade representada pelo professor. Nessa perspectiva os pais e familiares acabam também por exercer certo controle externo em relação ao processo de escolarização do seu filho, estabelecendo meios de punição para as notas baixas e os maus comportamentos, controlar o tempo para os deveres escolares entre os meios (LAHIRE, 1997).

Com base nessas últimas discussões, é imprescindível não reconhecer o importante papel que o universo doméstico e familiar pode desempenhar na formação identitária da criança, e consequentemente implicar em suas atitudes e comportamentos no ambiente escolar. Lahire (1997) também considera significativo, apreender as formas de exercício da autoridade familiar, tendo em vista que o os anos iniciais da Educação Básica, constitui-se muitas vezes em um ambiente regido por regras disciplinares, com alunos estigmatizados como indisciplinados, desatentos e bagunceiros. Nesse sentido, as diferentes formas de exercício da autoridade familiar podem ou não contribuir para o autocontrole do aluno frente as normas de comportamento e regras de convivência presentes no cotidiano escolar.

No capítulo a seguir discorreremos, com base na literatura, sobre os processos de medicalização que permeiam as práticas de ensino e como esta perspectiva medicalizante pode trazer implicações quanto ao modo de se conceber a indisciplina e o *não se comportar* discente.

## CAPÍTULO 2. ENSINO E MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Muitos professores e profissionais da educação, atualmente, buscam respostas e soluções para os problemas e desafios educacionais no campo da medicina. Crianças e adolescentes que não atendem as expectativas da escola são considerados "portadores" de dificuldades associadas à leitura e à escrita e, consequentemente, são encaminhados para avaliação com profissionais da área da saúde em busca de um diagnóstico para os seus possíveis transtornos (SIGNOR; SANTANA, 2016).

As queixas e reclamações dos professores, em geral,

> [...] marcam questões comportamentais, de atenção e de aprendizagem: "Não consegue permanecer sentado por muito tempo"; "Pede para sair da sala constantemente"; "Mostra-se distraído"; "Seu olhar está sempre distante"; "Não se engaja nas atividades"; "Não copia do quadro"; "Faltam letras e acentos"; Seus textos não têm sentido"; "Tem dificuldade de aprender"; "Não consegue ler"; "Ninguém quer fazer trabalho em grupo com ele" etc. Esses relatos muitas vezes sustentam a prescrição de medicamentos para o controle da "hiperatividade", da "impulsividade" e da "desatenção", "sintomas" característicos do que se conhece tradicionalmente por Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) (SIGNOR; SANTANA, 2016, p. 18).

Moysés e Collares (2011a, 2011b, 2013) concebem este fenômeno como "medicalização[4]", que se trata de um processo de transformação de questões sociais e políticas em questões médicas, ou seja, profissionais da educação tentam encontrar no campo médico as possíveis causas e soluções para os problemas do cotidiano escolar, de ordem não patológica. O processo saúde/doença, nesta perspectiva, está centrado no indivíduo, tornando-se um problema exclusivamente individual, não considerando as dimensões de ordem social, histórica e política.

De fato, toda criança ou adolescente que apresente "[...] modos de aprender, [...] de se comportar e de não se comportar, que escapem de padrões mais ou menos rígidos [...] corre o risco de ser rotulado como portador de um transtorno neuropsiquiátrico que demanda longos e caros tratamentos, envolvendo vários profissionais e drogas psicoativas" (MOYSÉS; COLLARES, 2013, p. 44-45).

Frente a medicalização do ensino, ou seja, ao processo de biologização de questões sociais, que busca apontar como causas do fracasso escolar algum tipo de doença associada à

[4] O conceito *medicalização* tem sido discutido em diversos estudos, especialmente a partir da década de 1970, podendo ser apropriado nas diversas esferas da vida, associado a uma prática discursiva que revela forte influência do saber médico no conjunto dos discursos sobre o homem, sua natureza e suas vicissitudes. A medicalização de um determinado fenômeno ou acontecimento, tradicionalmente, visa reduzir as problemáticas de ordem político-social a questões individuais de ordem biológica (GUARIDO, 2011).

criança, surge a expressão “patologização”, que se trata da ampliação da variedade de profissionais da saúde envolvidos neste processo medicalizante (médicos, enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos). A patologização não envolve apenas profissionais da saúde, mas também profissionais da educação, considerando que a patologização é um fenômeno processual, com início quando o aluno começa a ser rotulado e estigmatizado na escola e legitima-se quando os profissionais de saúde passam a validar o diagnóstico dos educadores (COLLARES; MOYSÉS, 2011; MOYSÉS; COLLARES, 2013).

Frances (2016), um dos médicos psiquiatras mais renomados no mundo, vem trazer um alerta a respeito dos tratamentos desnecessários e medicalização em excesso, pois. De acordo com esse autor, milhões de indivíduos sadios estão sendo prejudicados por diagnósticos equivocados e infundados, em resposta a emoções e comportamentos que são simplesmente parte da experiência humana. A tendência atual nos conduz cada vez mais para uma sociedade em que todos sofrerão de algum transtorno e ninguém mais poderá ser considerado normal.

O autor, em sua obra “Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle”, traz uma crítica ao Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, (APA, 2014), tido por muitos profissionais da área da saúde como a “bíblia da psiquiatria”.

Segundo Frances (2016, p 14), a quinta edição do DSM, estaria à beira de incorrer em erros e imprecisões de tamanho gigantesco. Nas palavras do autor,

> [...] os novos transtornos promovidos com tanta displicência [...] criariam dezenas de milhões de novos “pacientes”. Vislumbrei todas aquelas pessoas basicamente normais sendo capturadas na vastíssima rede diagnóstica do manual, e me preocupou o fato de que muitas seriam expostas a medicamentos desnecessários, que teriam efeitos colaterais potencialmente nocivos. Os fabricantes de remédios lamberiam os beiços imaginando a melhor maneira de explorar, com sua bem-treinada promoção da doença, a tentadora oferta de novos alvos.

Vale ressaltar que, a medicalização na educação pode ser entendida como um desdobramento de um modelo de ensino “pedagogizador”, ou seja, um modelo de ensino que se limita a instruir, reproduzir conhecimento, ater-se a regras normalizadoras, aplicar técnicas ao aluno, que passa a ser tratado muitas vezes como mero objeto (ARAÚJO, 2002).

A pedagogização do ensino na sociedade disciplinar demanda um certo tipo de pedagogia, que compreende a

> escola como instrumento para acomodação de atitudes, comportamentos, hábitos, corpos treinados e docilizados, indivíduos adaptáveis e produtivos, [...] demanda ainda [...] certos tipos de saber, o do técnico, o do especialista na área, que é veiculado por certo tipo de discurso, o da eficiência, da norma, sempre respaldado pelo fator "científico", isto é, o lugar institucional de onde ele pode falar é o lugar que nossa sociedade tem reservado à ciência, como autoridade máxima e como modelo e padrão pelo qual as demais atividades e práticas devem se guiar" (ARAÚJO, 2002, p. 05).

Signor e Santana (2016, p. 18) trazem um alerta para a crescente quantidade de indivíduos que têm recebido diagnóstico médico, o que pode ser constatado com base no aumento no consumo de medicamentos nos últimos tempos. Trata-se de uma realidade bastante preocupante, pois implica em um maior investimento em pesquisas nas áreas de saúde e educação a fim de que se implantem alternativas para a superação da excessiva (e crescente) medicalização de crianças e adolescentes em idade escolar.

A permeabilidade da escola ao discurso médico e psicológico é histórica. A hegemonia do discurso sobre o organismo e seus aspectos funcionais acaba por desconsiderar a dimensão simbólica da subjetividade, acarretando uma menor possibilidade de atuação dos sujeitos sobre o que lhes acontece. Crianças e adolescentes, confrontados com esta desresponsabilização sobre o que lhes acontece, tornam-se também impotentes para atuarem sobre seus sofrimentos e aprendizados, constituindo-se então em mais um efeito deste discurso biológico (GUARIDO, 2011, p. 29).

No âmbito educacional, considerando a lógica da medicalização, o que se tem evidenciado é a responsabilização pelos processos de ensino e aprendizagem atribuída à criança, em sua condição de aprendiz, destituindo os papéis do adulto que ensina e/ou da escola, na condição de contexto em que tais processos se constituem. Especificamente o fracasso recai na criança que não aprende, pois o sucesso daquela que aprende é comumente tido como mérito de quem ensina. Sendo assim, a criança que não aprende é considerada responsável pelo seu insucesso, seja em função de sua origem econômica, cultural e até mesmo de suas características biológicas. E é nesse contexto que se ganha veracidade a ideia de que os alunos que não aprendem possuem em si um "problema" que reside no corpo, portanto de natureza biológica, individual, sob o qual a escola pouco pode intervir. Sob essa compreensão vem sendo cada vez mais aceita, no Brasil, a ideia de que as dificuldades escolares de uma criança são causadas por problemas de ordem médica. "Essa certeza abre espaço para profissionais da saúde, exames, rótulos, diagnósticos, remédios, todos voltados a legitimá-la e a transformar crianças em crianças-problema ou anormal" (GARRIDO; MOYSÉS, 2011, p. 117).

Uma dificuldade para a repercussão da crítica à medicalização da aprendizagem é a renovação dos nomes para o suposto distúrbio de aprendizagem, pois,

> [...] a cada nova denominação do pretenso distúrbio, a corrente medicalizante ganha fôlego e adeptos [...]. Numerosos outros fatores, dentre os quais interesses econômicos, fazem com que a corrente não medicalizante da aprendizagem tenha menos expressão do que a abordagem medicalizante (GARRIDO; MOYSÉS, 2011, p. 123).

De acordo com estudos empreendidos por Moysés e Collares (2013), a intervenção pedagógica tem sido apontada como a mais promissora e menos arriscada que as intervenções de ordem medicamentosa, frente aos desafios dos processos de ensino e aprendizagem.

Com base nessas discussões, é possível compreender o processo de medicalização das dificuldades de escolarização como uma construção social que exime professores, pais, sociedade e governantes de suas responsabilidades com relação à criança, ou seja, na lógica da doença, a família, os docentes e demais profissionais da educação, corresponsáveis pelos processos de ensino e aprendizagem junto ao aluno, cedem seu papel ao diagnóstico e ao remédio (GARRIDO; MOYSÉS, 2011).

Em sua crítica ao processo de medicalização do comportamento infantil, Guarido (2007) não exclui ou rejeita por completo o uso de psicofármacos ou terapias, pois considera, em alguns casos, os efeitos positivos de tais medicamentos. Entretanto, é preciso trazer para discussão os efeitos de um movimento que vem banalizando a forma de conceber os problemas, ao diagnosticar todas as formas de comportamento como transtornos, além de naturalizar os sofrimentos, individualizando assim os possíveis problemas e as desigualdades sociais que marcam os singulares modos de ser, aprender e se comportar forjados pelas condições materiais e subjetivas de vida (BERBERIAN; SILVA; GIROTO, 2014; GIROTO et al, 2014).

No próximo tópico deste capítulo, ampliamos as discussões sobre a indisciplina e o *não se comportar* discente, em sala de aula, tidos como sinônimos de doença por professores e outros profissionais da educação.

## 2.1 A INDISCIPLINA E O *NÃO SE COMPORTAR* DISCENTE NA PERSPECTIVA DA MEDICALIZAÇÃO

A indisciplina tem sido considerada, tanto nas pesquisas que abordam os problemas ocorridos em sala de aula, quanto em conversas informais entre docentes, como um dos fatores que mais interfere nas relações de ensino aprendizagem. Torna-se frequente, no

cotidiano escolar, a queixa de insatisfação por parte dos professores pela inquietude dos alunos, produzida e manifestada pela indisciplina (BRITO, 2012).

Segundo Parrat-Dayan (2011), a indisciplina constitui-se um problema real, tanto na sala de aula quanto na escola, que implica desobedecer às normas e combinados previamente negociados e estabelecidos, podendo se expressar de diversas maneiras: recusar-se a aprender; não respeitar ou deixar de seguir as regras; manifestar condutas tidas socialmente como inadequadas; fazer barulhos e brincadeiras durante a aula; entre outras situações. Essa autora, com base em seus estudos, vem alertar para o fato de que situações de indisciplina ou questões do *não se comportar* estão sendo transformadas em questões patológicas, tendo em vista que,

> [...] toda conduta que parece inadequada se transformou em um sintoma de indisciplina, a tal ponto que se julga, muitas vezes, que as crianças precisam receber tratamento. Assim, um problema social se transforma em uma questão psicológica. Mas não é com remédio que se resolve o problema da indisciplina na sala de aula (PARRAT-DAYAN, 2011, p, 29).

As causas da indisciplina são diversas e, além disso, o modo como é compreendida se transforma, visto que depende de todo um contexto sociocultural que lhe confere sentido. Nas palavras da autora, se, para um professor, indisciplina é não ter o caderno organizado, para outro, uma turma pode ser considerada indisciplinada simplesmente por não fazer silêncio absoluto durante as aulas e, para um terceiro, a indisciplina pode ser concebida de forma positiva, como sinal de criatividade e de construção de conhecimentos.

Frente a estes apontamentos, à indisciplina, sob diferentes abordagens epistemológicas, têm sido relacionadas questões de ordem psicológica, ou familiar, ou da estruturação escolar, ou por circunstâncias sócio históricas, e até mesmo, tem sido relacionada a atributos associados ao professor, seja pela sua personalidade, pelo seu método de ensino, entre outras situações, predominando, dentre todas essas questões, sem dúvida, o discurso hegemônico que a relaciona com questões individuais e biológicas inerentes ao aluno.

Assim como outras realidades sociais, as condutas indisciplinadas chegaram a se transformar num sintoma de um comportamento individual, um desvio, fazendo com que os alunos sejam diagnosticados como instáveis, acelerados, egoístas, individualistas, desrespeitosos, insolentes ou hiperativos. Além disso, em muitas situações a indisciplina é tida como sinônimo de doença, devendo ser tratada e sanada com uso de remédios. Desse modo, acaba por ocorrer no meio escolar uma crescente prescrição do medicamento ritalina, visto como uma possível solução frente às problemáticas presentes no espaço escolar. Logo,

a indisciplina torna-se um problema para especialistas (médicos ou psicólogos), deixando de ser algo de responsabilidade do professor ou dos familiares (PARRAT-DAYAN, 2011).

Atualmente, a escola tem legitimado, cada vez mais, práticas de exclusão social de muitos estudantes que nela ingressam. Em especial, a etapa inicial da escolaridade, ou seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental, tem se constituído em momento marcante de seletividade escolar, pois, nota-se, cada vez mais, um crescente e elevado número de crianças a quem a escola atribui dificuldades acentuadas de aprendizagem ou problemas de comportamento (COLLARES; MOYSÉS, 2011).

O atual cenário escolar evidencia uma história marcada pela homogeneização, considerando que, a escola pública, dirigida pelo Estado, gratuita, obrigatória, laica, cujo acesso é universalizado, no cenário brasileiro, configura-se, predominantemente, a partir de princípios disciplinadores, reguladores e civilizatórios (MOLL, 2005), ou seja, "[...] lidar com a diversidade e a heterogeneidade da clientela que se faz presente nas escolas não é situação que tem feito parte da história da instituição escolar que se conhece e que tanto valorizou e valoriza a homogeneidade" (PIROLA; FERREIRA, 2007, p. 84). Os autores assinalam que, no âmbito educacional, duas situações vêm ocorrendo de maneira concomitante: o desaparecimento das classes especiais e o surgimento de um novo "distúrbio" ou "transtorno" comprometedor da aprendizagem: a indisciplina. Sendo assim,

> [...] a mesma escola que excluiu no passado aqueles alunos "diferentes" – repetentes, pobres, deficientes, com dificuldades acentuadas, com problemas de comportamento – precisa incluí-los novamente. Mas, diferentemente do que ocorria nas situações de "fracasso escolar", não se trata de encaminhar o aluno com a justificativa de deficiência mental; porém, no caso de problemas de comportamento, parece possível fazer encaminhamentos considerados necessários pelos professores e/ou educadores, para outras áreas ou especialidades (PIROLA; FERREIRA, 2007, p. 86).

O que se nota é que, em diferentes momentos, no cotidiano escolar, embora os problemas afetem a todos, a discursivização sobre o mau comportamento ou o *não se comportar*, as dificuldades de aprendizagem ou o *não aprender*, têm pesado quase que unicamente sobre os alunos e suas aprendizagens, eximindo os professores e o ensino de qualquer responsabilidade acerca das condutas consideradas inadequadas.

Collares e Moysés (2011) ressaltam o quanto que o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre os alunos e suas famílias. É a partir da figura do aluno e de seus pais que se originam os problemas e dilemas que se apresentam aos professores no contexto escolar, restando à escola encaminhar o aluno, através de sua família, para o campo

da psicologia, da neurologia ou da psiquiatria por se destituir ou ser destituída da responsabilidade por pautar, discutir e buscar proposições para essa problemática.

Sobre os preconceitos, rótulos e estigmas produzidos no âmbito escolar, Heller (1992, p. 48) traz importantes considerações

> Quando um determinado juízo provisório é contestado no confronto com a realidade concreta, seja através da ciência ou mesmo por não encontrar confirmação nas experiências de vida do sujeito, e ainda assim se mantêm inflexível e consolidado contra todos os possíveis argumentos da razão, passa a não ser mais um juízo provisório, mas sim um preconceito. Crer em preconceitos é cômodo porque nos protege de conflitos, porque confirma nossas ações anteriores.

Muitas vezes, a falta de clareza e uma maior compreensão por parte dos professores sobre o ato de ensinar/aprender, acabam por contribuir para uma prática de ensino seletiva e discriminatória, na qual, alunos tidos como "diferentes" ou que fogem a determinados padrões de "normalidade" sejam alvo de medidas excludentes" (PIROLA; FERREIRA, 2007).

Os professores demonstram dificuldades em associar suas concepções e práticas aos modos de se comportar dos alunos, ou seja, eles não compreendem que o sentido de suas ações é mediado por um conjunto de representações histórica e socialmente construídas. Além disso, não percebem que seus discursos de natureza positivista, não estão mais dando conta de intervir na realidade escolar a partir de questões concretas. Pappa (2004), vem acrescentar que, apesar dos professores conviverem com os diferentes modos de se comportar e de aprender dos alunos, ainda assim reproduzem representações do passado, idealizando cada vez mais uma sala de aula homogênea e disciplinada.

Os discursos acadêmicos atuais, assim como as novas políticas educacionais propostas, revelam uma realidade bastante preocupante, na qual crianças e adolescentes continuam sendo alvo de exclusão pela escola. A indisciplina e as questões do *não se comportar* têm se constituído um forte fundamento favorecedor dessa exclusão. Frente estas discussões, parece, portanto, fundamental, uma revisão do papel da escola e dos professores diante da inclusão de alunos com diferentes características e necessidades educacionais.

Considerando nesse estudo, que as diferenças individuais, ou seja, as singularidades humanas, têm sido frequentemente transformadas em patologias, vindo a corroborar os discursos sobre a medicalização da vida e da educação, apresento na sequência, uma discussão a respeito dos conceitos de normal e do patológico.

## 2.2 COMPREENDENDO O “NORMAL” E O “PATOLÓGICO” NO CONTEXTO DA LÓGICA MEDICALIZANTE

Os discursos produzidos e reproduzidos na escola acerca da possível relação entre os transtornos de ordem neurológica e o *não se comportar* de forma considerada adequada pela escola apresentam-se, sucessivamente, mais frequentes e mais precocemente no cotidiano escolar. Nesse sentido, são comuns encaminhamentos de um número expressivo de crianças para a área da saúde com diferentes tipos de queixas como: falta de atenção e concentração; dificuldade de relacionar-se com seus pares; problemas de ordem emocional; entre outras.

Considerando o crescimento significativo deste processo de medicalização da educação e da vida, Canguilhem (2011) e Frances (2016), vêm mobilizar uma importante discussão a respeito dos conceitos de normal e do patológico. Para esses autores, a fronteira entre o que pode ser considerado normal e o que deve ser tratado como patológico é uma questão que provoca muitas discussões teórico conceituais.

Frances (2016, p. 25) assinala que poderíamos esperar que “normal” fosse uma palavra acessível, devido à sua notoriedade, segura em sua predominância sobre o “anormal”. Definir o normal deveria ser algo fácil, mas não,

> [...] o normal foi posto em um estado de sítio ameaçador e já está tristemente reduzido. Os dicionários não trazem uma acepção satisfatória; filósofos discutem seu significado; estatísticos e psicólogos o medem sem parar, mas não captam sua essência; sociólogos duvidam de sua universalidade, psicanalistas duvidam de sua existência e médicos da mente e do corpo estão ocupados comendo-o pelas beiradas. O normal está perdendo todo o poder – se olharmos bem, talvez todos acabem se revelando mais ou menos doentes.

A expressão “normal” tem assumido diferentes sentidos a depender da área ou campo que o define. Todas as significações da palavra advindas do dicionário são inteiramente redundantes. A palavra surgiu do *latim* para qualificar um esquadro de carpinteiro, sendo usada posteriormente na geometria para descrever ângulos retos e linhas perpendiculares. A filosofia utilizou-se dessa expressão para compreender os significados mais profundos de outros conceitos como realidade e ilusão, o conhecimento das coisas, a essência da natureza humana, entre outros. Depois de deixar a filosofia e a linguística confusos, o normal suplantou as estatísticas, pois de acordo com esta ciência devemos aceitar que não existe um padrão simples para decidir sobre nossa anormalidade.

A área médica, entretanto, mesmo com seu tamanho reconhecimento e prestígio, nunca evidenciou uma compreensão viável de “saúde” ou “doença”, seja no campo físico ou mental. Tomemos como exemplo a definição de saúde segundo a OMS (Organização Mundial

da Saúde), que a compreende como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente como a ausência de enfermidade. Esta definição acaba por suscitar questionamentos diversos: “Quem entre nós ousaria se declarar saudável se isso requer atingir um padrão inalcançável? [...] Quem é capaz de dizer o que é um “completo” bem-estar físico, mental e social?” (FRANCES, 2016, p. 31).

Nesse sentido, Vieira *et al* (2014, p. 26), conclui que os sentidos sobre “saúde” e “doença” perpassam por princípios bastante complexos e dinâmicos em função das sobreposições e estados passageiros, ou seja, parece mais sensato “[...] compreender que os conceitos de saúde e doença não são absolutos e que nenhuma pessoa é 100% saudável ou 100% doente”. Os autores ainda ressaltam que, confiar em um conceito de saúde exclusivamente biológico pode acarretar complicações devido à uma série de motivos, por tratar-se,

> [...] de um conceito reducionista, que leva a definições de processos psíquicos como “só transtorno” ou “só saúde”; ele gera distorções, como a ideia de “cura” para situações em que isso não se aplica; ele é um modelo “tardio”, que, ao negar o *continuum* entre saúde e doença, considera como foco de atuação apenas as pessoas que já sofrem com a doença instalada; ele custa caro, pois “aguardar a doença” implica tratamentos e despesas inevitáveis (VIEIRA *et al*, p. 14).

A psicologia, por sua vez, também não pode trazer um significado sólido à expressão “normal”, pois, mesmo que sejam realizados testes psicológicos em um indivíduo até que ele fique esgotado, ainda assim não haveria avanços na tentativa de estabelecer uma fronteira entre quem é normal e quem não é. Os sociólogos e antropólogos também não possuem a resposta acerca do significado de “normal”, tendo em vista que, [...] os costumes humanos ao redor do mundo variam de modo muito drástico de acordo com o tempo, o lugar e as culturas para que exista uma resposta pronta quanto ao que é normal em todos eles” (FRANCES, 2016, p. 36).

Desse modo, se não há como definir precisamente o conceito de normal, também não há como definir pontualmente o conceito do anormal. Nessa perspectiva, considerando o contexto escolar e suas práticas educativas, com uma diversidade de alunos, surgem questionamentos sobre como classificar o que é normal e o que é patológico.

Os questionamentos sobre o normal e o patológico, segundo Canguilhem (2011), tomaram outras proporções, tendo em vista que a medicina, principalmente a partir do século XIX, passou a considerar a análise de um funcionamento permanente, normal, para detectar em qual aspecto o indivíduo teria se desviado. As reformas da instituição pedagógica e da

instituição sanitária impulsionaram o termo normal, conferindo-lhe o significado de estado de saúde orgânica e, no contexto escolar, a nomenclatura foi associada ao se considerar uma escola como “normal”, ou seja, como aquela que ensinava a ensinar.

Em contraposição ao discurso medicalizante, Canguilhem (2011) busca analisar as relações entre o normal e o anormal na perspectiva de saúde ou de doença. O normal é concebido a partir de uma normatividade estabelecida, podendo apresentar variações de acordo com as diferenças individuais ou condições ambientais. Em relação ao patológico, considera-se um indivíduo sadio ou doente num determinando tempo e lugar, e em conformidade à norma estabelecida como normal naquele momento.

Spazziani e Collares (2011), compreendem saúde e doença como processos dinâmicos, que se inter-relacionam ao movimento do homem considerando sua história e sua cultura, inscrevendo-se não apenas como portador de saúde ou doença, mas como aquele que institui e constrói suas normas de vida.

Para Canguilhem (2011), a ciência médica não busca apenas analisar os possíveis conceitos de doença, mas, identificar quais são os principais fenômenos evidenciados durante o processo no qual os homens afirmam estarem doentes, qual a origem desses fenômenos, sua evolução e os processos que os modificam. Para o campo da medicina, o que importa é diagnosticar e curar, e se torna normal aquilo que é como deve ser (segundo a sociedade), aquilo que se encontra na maior parte de uma determinada espécie ou aquilo que se constitui na média de uma característica comensurável.

Na perspectiva de uma sociedade organizada de modo a promover e afirmar a lógica normalizante, as mais diversas competências da vida podem ser sujeitadas aos campos de saberes especializados como a medicina, psicologia, psiquiatria que acabam por definir meios e dispositivos para qualificar sujeitos como normais e anormais frequentemente legitimados pelo campo pedagógico. Nas palavras de Cruz *et al* (2014), no contexto escolar atual, o processo de medicalização tem sido concebido como práticas que apontariam quais alunos estariam aptos a aprender na escola e quais não estariam perante as normas determinadas por esta instituição. Esta é uma forma de subjetivação que nos provoca a problematizar e caracterizar aspectos da diversidade humana como desvio, distúrbio, como patologia.

O crescente processo de medicalização, portanto, pode ser compreendido como sendo o resultado de uma maneira de compreender o processo saúde-doença, da forma como se realiza o diagnóstico de determinado problema. A medicina, ao longo dos anos, vem reforçando o discurso medicalizante frente aos diferentes problemas sejam eles sociais ou

educacionais, à medida que também se amparou na lógica da disciplinarização do comportamento (hábitos e costumes).

A seguir discorreremos sobre as possíveis relações e implicações entre o *não se comportar* na escola, com o fato de, eventualmente, ter algum tipo de transtorno ou problema comportamental, que possa comprometer o desempenho e consequentemente o rendimento escolar do aluno.

## 2.3 AS DOENÇAS ASSOCIADAS AO *NÃO SE COMPORTAR* DISCENTE

Primeiramente, consideramos importante resgatar, conforme anunciado anteriormente, que este estudo está pautado na perspectiva da desmedicalização da educação, tendo em vista o fato de indivíduos normais, saudáveis, que apenas apresentam modos singulares de ser, aprender e se comportar, no decorrer do processo de escolarização, sem qualquer evidência de comprometimento biológico, orgânico, estão sendo encaminhados ao campo médico de forma massiva e para os quais esse campo tem respondido com medicação, colaborando para o silenciamento de aspectos intrinsecamente relacionados com as desiguais condições materiais e subjetivas de vida (BERBERIAN; GIROTO; SILVA, 2014).

Está se tornando cada vez mais comum no contexto escolar, portanto, classificar e rotular crianças como “doentes” pelo simples fato de apresentarem comportamentos e modos de aprender diferentes do padrão uniforme e homogêneo considerado normal pela sociedade (MOYSÉS; COLLARES, 2011a).

Dados epidemiológicos brasileiros vêm trazer um importante alerta sobre o alto índice de crianças e adolescentes em idade escolar acometidos por algum tipo de transtorno mental. Estudos evidenciam que um a cada oito alunos, com idade entre sete e quatorze anos, oriundos da Região Sudeste do Brasil, possuem algum tipo de dificuldade que justifica a necessidade de atendimento especializado na área de saúde mental (VIEIRA *et al*, 2014 p. 13).

Os danos causados pelo crescente diagnóstico de problemas mentais no sistema escolar são preocupantes, visto que, os alunos afetados (rotulados) por tais diagnósticos, apresentam, com mais frequência, rendimento escolar inferior, evasão e/ou abandono escolar, problemas emocionais/comportamentais, além também, de corroborar para os altos índices de afastamentos do trabalho por parte dos professores envolvidos com estas questões.

Diante dessa realidade, Vieira *et al* (2014, p. 13), vêm alertar para um possível desdobramento destas questões e consideram que,

> [...] a falta de informações confiáveis e de orientação especializada vem causando insegurança, que, por sua vez, é um fator relevante para a distorção do olhar do professor, que passa a considerar como transtorno mental o que não é, e vice versa. O senso de impotência diante dos transtornos (reais ou não) acaba acarretando uma crescente dependência da figura médica, supostamente portadora de soluções rápidas, que culmina em grandes controvérsias, como a medicalização.

Partindo desses pressupostos, é possível considerar que a medicalização também tenha sua origem na falta de informação segura e confiável, pois, pesquisas apontam que muitos dos encaminhamentos dirigidos ao sistema de saúde por escolas são equivocados, ocasionando sobrecarga aos já escassos recursos terapêuticos. No ano de 2007, por exemplo, havia 107 psiquiatras infantis registrados no País inteiro (VIEIRA *et al*, 2014).

O acesso à informação contribui para o desenvolvimento da autonomia, do senso crítico e possibilita a democratização do conhecimento sobre as questões de saúde, o que deveria ser benéfico à comunidade escolar. Não se deve desvalorizar a figura do médico, porém, é necessário atentar-se a uma certa generalização acerca de tendências que supervalorizam a doença, o que de fato não traz benefícios a ninguém.

Este estudo considera a existência de transtornos severos que necessitam de medicação, porém, muitas situações nas quais a escola poderia intervir e solucionar acabam por pegar um atalho para o consultório médico.

O percurso já é bastante conhecido: surge um "problema", a família é chamada, solicita-se um diagnóstico para só depois dar início a uma investigação pedagógica acerca do que fazer, o que contribui, nesse contexto, para uma dualidade, pois,

> [...] nem tudo é doença. Quando uma criança não corresponde a certas expectativas de comportamento e aprendizagem, muitos professores e familiares se sentem angustiados e perdidos, esperando que a medicina dê alguma resposta. Ela tem um papel importantíssimo, mas nem tudo depende dela. E, independentemente de haver um diagnóstico definido há sempre medidas que a escola pode adotar (ANNUNCIATO, 2017, p. 29).

Em seus estudos, Vieira *et al* (2014, p. 14) constatam que, nas últimas décadas, ocorreu uma evolução em relação ao paradigma da saúde mental, com a busca pela superação dos conceitos puramente biológicos, considerando assim os sintomas como fenômenos resultantes da complexa interação entre fatores "[...] genéticos, biológicos, (questões estruturais do cérebro, hormônios, etc.), psicológicos, sociais e culturais".

Fleitlich-Bilyk et al (2014) consideram que os principais problemas evidenciados na sala de aula têm sido, equivocadamente, resumidos a alterações de comportamento e dificuldade de aprendizagem circunscritos ao aluno. Vale ressaltar que essas duas situações se

relacionam, pois, uma criança que não consegue acompanhar o conteúdo tende a se tornar mais dispersas e suscetíveis a desenvolver comportamentos considerados inadequados. Da mesma forma, o inverso também ocorre frequentemente, quando crianças que apresentam características compreendidas, no contexto escolar, como problemas de comportamento também possuem maior dificuldade de assimilar o conteúdo exposto desencadeando em um desempenho abaixo do esperado.

No atual cenário educacional, os rótulos acerca do *não se comportar* e os encaminhamentos crescentes de alunos, para profissionais da saúde têm início nos anos iniciais do ensino fundamental, em alunos em processo inicial de apropriação da linguagem escrita. Acerca desta relação entre o não se comportar e os processos de ensino e aprendizagem, Moysés e Collares (2011a, p. 53) trazem importantes considerações:

> Existem diferentes maneiras pelas quais as pessoas aprendem e lidam com a linguagem escrita, muito mais do que possamos imaginar; algumas com mais dificuldades, outras com incrível facilidade, a maioria em um *continuum* entre esses extremos. Existem também diferentes modos das pessoas agirem, reagirem, sentirem, se emocionarem, afetarem e serem afetados; também aqui, algumas expressam sentimentos e comportamentos extremos e a maioria se situa em um *continuum* que vai de um extremo a outro.

Esses apontamentos, até aqui elencados, vão denunciando o quanto e como vem ocorrendo uma transformação dos diferentes modos de lidar com os processos de ensino e aprendizagem, em possíveis doenças de ordem neurológica, sem antes terem sido comprovadas pelo campo médico. Em consequência desta realidade, observamos uma lógica crescente de padronização e uniformização por parte de todos os envolvidos no processo educativo (MOYSÉS; COLLARES, 2011a).

Moysés e Collares (2011a, p. 54) ainda alertam para o fato de que indivíduos absolutamente normais, até serem efetivamente diagnosticados/rotulados, acabam por ocupar espaços que deveriam ser reservados ao atendimento e cuidados de pessoas que realmente têm problemas. Até mesmo os poucos recursos públicos destinados a esse público, têm se tornado "[...] objeto de cobiça dos que inventam e reinventam as *doenças do não aprender e do comportamento*".

São inúmeras as doenças diagnosticadas em crianças na idade escolar associadas a questões do *não se comportar*, principalmente no início do processo de escolarização, como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), Transtorno de Oposição Desafiante (TOD), Transtorno da Conduta (TC), Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), Transtornos de Ansiedade: Transtorno de Ansiedade Social (TAS – também conhecido como

fobia social) e o Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG), Transtornos do Humor: Depressão e Transtorno Bipolar (TB) e os Transtornos do Espectro Autista (TEAs). Essas são algumas, entre tantas outras doenças que constituem uma parte substancial das patologias ou transtornos que ocupam as salas de aula das escolas.

Nos últimos anos, especialmente em função da publicação da Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde – CID-10 (OMS, 1993), o termo "doença" tem sido substituído pelo termo "transtorno", ocorrendo assim uma mudança "[...] no sistema classificatório que se concentrava mais nas causas das "doenças" e passou a concentrar-se mais na descrição dos "transtornos" (FLEITLICH-BILYK *et al*, 2014, p. 28). Os autores, ainda enfatizam, uma certa dificuldade existente no processo de diferenciação entre as características pessoais e problemas mentais de um transtorno mental. Portanto,

> [...] o reconhecimento e o tratamento desses quadros devem ser feitos por profissionais com experiência na área. Assim, não se espera que ela seja feita pelo educador, dentro da sala de aula. O importante para os profissionais da área da educação é que eles possam se sentir mais seguros em reconhecer os casos que precisam ser encaminhados. (FLEITLICH-BILYK *et al*, 2014, p. 32).

Entre os transtornos mais comumente relacionados a crianças e adolescentes, encaminhados para serviços especializados, encontra-se o TDAH, classificado pelo DSM-5 (APA, 2014) como sendo um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por sintomas de desatenção/desorganização (aluno distraído, "sonha acordado", desorganizado), hiperatividade (aluno sempre a "mil por hora") e impulsividade (aluno com baixa tolerância à frustação). Estanislau e Mattos (2014, p. 153), o consideram como um transtorno neurocomportamental, ou seja, "[...] a partir de uma disfunção cerebral o indivíduo passa a apresentar problemas de comportamento".

Signor e Santana (2016) esclarecem que os estudos sobre o TDAH estão ancorados, principalmente, em dois paradigmas antagônicos. Um deles, o positivista (dominante), visa legitimar sintomas e doenças com base em aspectos orgânicos. Em contrapartida, outras discussões sobre o TDAH, representadas por um grupo de profissionais (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, educadores), se baseiam nos conceitos de medicalização e patologização, compreendendo que possíveis sintomas podem ser construídos mediante a inserção do sujeito nas práticas sociais.

Frances (2016) apresenta em seus estudos uma preocupação acerca de um aumento excessivo de diagnósticos de transtorno mental para os problemas de atenção e comportamento, antes vistos apenas como parte da vida e da variação normal dos indivíduos.

Para o autor, não existe uma razão clara para achar que as crianças mudaram, apenas os rótulos fizeram isso.

Sobre o TDAH, Frances (2016, p. 174) assinala que,

> [...] está se alastrando como fogo. Antes era confinado a uma pequena porcentagem de crianças com problemas evidentes, que surgiram em uma idade muito precoce e lhes causavam dificuldades inegáveis em diversas situações. Depois, todo tipo de perturbação em sala de aula passou a ser medicalizada, e o TDAH, a ser aplicado de forma tão promíscua que hoje incríveis 10% das crianças se enquadram nele. Toda classe tem ao menos um ou dois alunos medicados. E cada vez mais o transtorno vem se tornando uma explicação genérica para todo tipo de problema de desempenho também em adultos.

Quanto ao diagnóstico, geralmente, o TDAH pode ser identificado no momento em que a criança começa a necessitar de maior concentração e autocontrole, ocorrendo normalmente ao final da pré-escola, em torno dos cinco anos de idade e os tratamentos mais eficazes para os principais sintomas do TDAH são a terapia comportamental e o uso de medicamentos. Em relação aos benefícios da terapia cognitiva, existe uma certa discussão a respeito, porém, novos estudos têm evidenciado resultados promissores a partir desta técnica. De qualquer maneira, esses estudos apontam para o uso de medicamentos como a primeira escolha nos tratamentos para o TDAH (ESTANISLAU; MATTOS, 2014).

A falta de consenso entre profissionais da saúde sobre o TDAH e seu tratamento medicamentoso incidem em algumas polêmicas na área. Sobre o aumento excessivo do uso de medicamentos, Signor e Santana (2016, p. 09) apresentam dados importantes para essa discussão:

> Ritalina, Concerta e Venvanse são medicamentos indicados para o tratamento de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Segundo nota técnica a respeito do consumo de psicofármacos no Brasil, produzida pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, o uso desses medicamentos aumentou consideravelmente nos últimos anos. A Ritalina, o mais conhecido e indicado, teve um aumento no consumo de mais de 180% em quatro anos: de 58.719 caixas em outubro de 2009 para 108.609 caixas em outubro de 2013. E há um padrão em seu uso durante o ano: observa-se aumento até o mês de outubro e quedas acentuadas nos meses de janeiro e dezembro. Tais períodos coincidem, no processo formal de educação brasileira [...]. Essa análise mostra que os maiores consumidores de Ritalina e derivados são crianças e jovens em processo de escolarização.

O uso contínuo de Ritalina e outras drogas visando controlar a hiperatividade pode resultar em estudantes obedientes, porém incompetentes do ponto de vista acadêmico. Muito possivelmente, o objetivo da escola não é transformar crianças em robôs dóceis, seja por meio de técnicas comportamentais ou por medicação. Pelo contrário, o objetivo da escola é fornecer

às crianças os instrumentos sociais e acadêmicos necessários para que se tornem prósperas em suas interações em sala de aula e em seu desempenho acadêmico (LEONARDI; RUBANO E ASSIS, 2011).

São muitos os medicamentos prescritos para as chamadas *doenças do não se comportar*, assim como, são muitas as reações adversas advindas do uso desses medicamentos, ao contrário dos que defendem seu uso. Sendo assim, é importante ressaltar que, a medicalização generalizada ignora as reações adversas que pode acarretar além de dependência química, reações como inquietação, distúrbios do sono, alterações emocionais, agitação e muitas outras, descritas na bula. Em vista disso, os medicamentos diversos administrados para as *doenças do não se comportar* devem ser receitados, quando realmente houver necessidade, com muita cautela e senso de responsabilidade.

No próximo capítulo, apresentaremos os pressupostos teóricos vigotskianos e bakhtinianos que constituíram importante referencial para este estudo, principalmente no que diz respeito ao percurso metodológico: coleta, análise e discussão dos dados de pesquisa.

# CAPÍTULO 3. CONCEPÇÃO DE SUJEITO E LINGUAGEM NORTEADORES DA PESQUISA

O presente estudo, apoiou-se numa perspectiva sócio histórica de sujeito e em uma compreensão de linguagem enunciativo-discursiva, considerando respectivamente os pressupostos da teoria histórico-cultural (LEONTIEV, 1978; VYGOTSKI, LURIA E LEONTIEV, 2006; VIGOTSKI, 2007), no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da criança, e pressupostos bakhtinianos propostos por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017).

Segundo Freitas (2005), os autores e estudiosos Mikhail Bakhtin e Lev Vigotski nasceram e cresceram na Rússia em anos próximos, vivenciaram anos revolucionários e com base nestas experiências passaram a assumir posições teóricas que confrontavam os ideais mecanicistas e burocráticos do período stalinista, resultando em perseguições e proibições de publicações de suas respectivas obras e textos. Os dois autores, apesar de não terem se conhecido pessoalmente, compartilhavam também de pressupostos marxianos, de tal maneira que se distanciassem do enrijecimento adotado pelo governo de Stalin. Assim, buscavam valorizar a subjetividade e a singularidade do homem como ser que constitui e se constitui na vivência no meio social, bem como nas relações com os seus pares. Neste capítulo, trataremos de ampliar discussões acerca dos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos, especialmente no que diz respeito à concepção de sujeito e de linguagem que norteiam este estudo.

Vigotski (2007) ressalta, com base em seus estudos, o papel da linguagem e do processo histórico social no desenvolvimento do indivíduo. O foco principal de seus estudos é a aquisição do conhecimento dada por meio da interação do sujeito com o meio, ou seja, é através da troca com outros sujeitos que o conhecimento e as funções psicológicas superiores são assimilados. Segundo as ideias desse filósofo russo, a realidade social na qual o indivíduo está inserido, constitui fator determinante no processo de formação e constituição desse sujeito.

Nesse sentido, a constituição do sujeito pressupõe, simultaneamente, a intersubjetividade constitutiva e a singularidade do indivíduo. Assim, a individualidade é tida como um processo socialmente construído, no qual a singularidade do sujeito compreende um conjunto de conflitos, convergência e divergência, semelhanças e diferenças, aproximação e distanciamento com relação ao outro (GÓES, 1993).

A criança, sob esse olhar de cunho sócio-histórico, desenvolve-se, essencialmente, a partir do contato com a cultura de seu grupo social, apropriando-se aos poucos das

significações que os adultos atribuem às coisas e, em especial, às suas próprias ações. Portanto, pode-se dizer que a constituição do sujeito passa pela significação que o outro dá às ações desempenhadas por esse sujeito a partir das relações que se estabelecem nos mais diversos meios sociais, sobretudo no contexto escolar.

Dentre todos os enfoques apresentados acerca da constituição do sujeito e sua subjetividade, Vigotski (2007) enfatiza o caráter interativo do indivíduo, ultrapassando os paradigmas do sujeito passivo e do sujeito ativo, visando assim um sujeito que se constrói na e pela interação com os outros com base nas relações interpessoais. O autor defende ainda, a construção do conhecimento a partir da interação entre sujeito e objeto, onde a ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.

Com base nesses pressupostos vigotskianos, acredita-se, portanto, que, a constituição do sujeito ocorre na e pela interação humana em situações concretas de vida, onde são atribuídos significados tanto às produções materiais como culturais, e não por meio de abstracionismos isolados ou reflexos reagentes. A constituição da subjetividade do sujeito se dá a partir de situações de intersubjetividade por meio de um processo de internalização. A subjetividade do sujeito,

> [...] manifesta-se, revela-se, converte-se, materializa-se e objetiva-se no sujeito. Ela é processo que não se cristaliza, não se torna condição nem estado estático e nem existe como algo em si, abstrato e imutável. É permanentemente constituinte e constituída. Está na interface do psicológico e das relações sociais (MOLON, 2003, p 68).

No que se refere ao contexto escolar, Vigotski (1982) enfatiza que aprendizagem, desenvolvimento e linguagem são indissociáveis, pois, é por meio da linguagem e de suas diversas formas de comunicação verbais e extraverbais (olhares, gestos e movimentos), que os sujeitos (alunos) interagem uns com os outros e com o mundo que os rodeia. À vista disso, o desenvolvimento das diversas funções mentais superiores (pensamento consciente, atenção voluntária, planejamento, memória voluntária, imaginação, entre outras) ocorre pelas constantes interações que os sujeitos estabelecem com o meio social em que vivem (VIGOTSKI, 1983).

Sob uma perspectiva bakhtiniana, por conseguinte, o sujeito é eminentemente responsivo, dialógico. A realidade linguística se apresenta ao sujeito como um mundo de vozes sociais em meio a uma multiplicidade de relações dialógicas, relações de aceitação ou de não aceitação, de convergência e divergência, harmonia e conflitos (FARACO, 2009).

Conforme Bakhtin e as ideias do Círculo (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), ao enunciarmos, ou seja, ao defendermos nossas posições e ideais,

nos correlacionamos com outras posições, trazemos para junto de nós outros pensamentos, visões de mundo, consciências e estas se constituem a partir de relações dialógicas com outros sujeitos, circunscritas a um tempo e lugar, portanto, a determinantes sociais, políticos, ideológicos, econômicos, culturais, entre outros. Estas relações de alteridade podem alterar um indivíduo positivamente ou negativamente. É, pois, na relação alteritária, que os indivíduos se constituem, ou seja:

> O ser se reflete no outro, refrata-se. A partir do momento em que o indivíduo se constitui, ele também se altera, constantemente. E esse processo não surge de sua própria consciência, é algo que se consolida socialmente, através das interações, das palavras, dos signos (GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO, 2009, p.13).

Ampliando a compreensão acerca do conceito de dialogia, Bakhtin (2003, p. 314-318) traz importantes contribuições, ao considerar que,

> [...] nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] em todo o enunciado, contando que o examinemos com apuro, [...] descobrimos as palavras do outro, ocultas ou semiocultas, e com graus diferentes de alteridade.

Brait (1997) define o dialogismo em duas dimensões intimamente relacionadas: como fundador da natureza interdiscursiva da linguagem e relacionado estreitamente ao conceito de alteridade. Os indivíduos se constituem na relação com a alteridade, em um processo que não surge de suas próprias consciências, mas de relações sócio historicamente situadas.

Os sentidos, nessa perspectiva dialógica de linguagem, projetam-se como efeitos, sendo assim, irredutíveis a uma única possibilidade, apesar de que em determinados contextos enunciativos sejam evidenciados sentidos predominantes. Sendo assim, os efeitos de sentido existem a partir de construções discursivas "[...] das quais o sujeito não é a fonte de seu dizer, uma vez que se constitui, de modo dinâmico, com a instituição histórico-social. Em outras palavras, o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro" (DI FANTI, 2003, p. 98).

A linguagem, sob este olhar,

> [...] constitui-se como uma reação-resposta a algo em uma dada interação e manifesta as relações do locutor com os enunciados do outro. Por isso, temos de considerar que o outro, no movimento dialógico, não é somente o interlocutor imediato ou virtual. É muito mais. O outro projeta-se a partir de discursos variados (passados, atuais, presumidos). São as outras vozes discursivas - posições sociais, opiniões - que vêm habitar de diferentes formas o discurso em construção. Com isso, o outro apresenta-se em diferentes graus de presença no enunciado, às vezes é visível, às vezes está escondido, mas sempre está lá; constitui um princípio alteritário (DI FANTI, 2003, p. 98).

No âmbito dessa reflexão sobre linguagem, considerando o seu caráter dinâmico e o fato de que não se constitui de forma unitária, mas sim como uma arquitetura de vozes discursivas/sociais, é importante ressaltar a relação entre o dialogismo e o plurilinguismo, também conceituado por heteroglossia que, segundo Bakhtin (1998, p. 82), "[...] é o verdadeiro meio da enunciação".

Para Faraco (2009, p. 58), o conceito de heteroglossia se aproxima do termo plurilinguismo, ou seja, é o encontro das vozes sociais e sua dinâmica no espaço enunciativo-discursivo, uma vez que, "[...] o verdadeiro ambiente de um enunciado é o plurilinguismo dialogizado (são as fronteiras) em que as vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira multiforme, processo em que se vão também formando novas vozes sociais".

Esta dimensão "plural" da linguagem, conhecida por plurilinguismo dialogizado, considera a diversidade de coerções nas relações sociais, recusando, portanto, qualquer hegemonia linguística excludente, instaurando a discursividade. Partindo dessas premissas, a língua não se reduz a um sistema padrão, "[...] mas sim se materializa em vozes sociais que se cruzam, em diferentes dialetos, jargões profissionais, linguagens de gerações familiares. A linguagem, assim, está em movimento, ou seja, há uma orquestração discursiva que a constitui" (DI FANTI, 2003, p. 103).

Freitas (2005) aponta para uma convergência entre as ideias de Vigotski e Bakhtin, pois ambos compreendem o sujeito como um conjunto de relações pessoais. Nas palavras da autora, os dois teóricos rompem com os conceitos difundidos pela ciência de seu tempo que considerava o sujeito como um objeto e os fatos sociais apenas como coisas. Em contrapartida, ambos concebem o indivíduo através de uma aproximação entre a dimensão objetiva (científica) com a dimensão não científica (subjetiva).

Com vista às ideias apresentadas, podemos considerar que os sujeitos constroem visões de mundo a partir do que está à sua volta, recobrindo os signos de concepções ideológicas. Nesse sentido, o indivíduo se constitui no encontro com outros homens, mediado pelos signos provenientes da interação social e discursiva.

No capítulo seguinte, iremos discorrer sobre o percurso metodológico empreendido neste estudo, compreendendo os protagonistas da pesquisa, o contexto de geração dos dados, assim como o caminho constituído para análise e compreensão dos dados.

## CAPÍTULO 4. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico empreendido neste estudo buscou considerar a *discursivização* dos protagonistas desta pesquisa sobre a indisciplina e o *não se comportar* em sala de aula, que constitui, conforme anunciado anteriormente, "[...] o processo de construção discursiva carregada de valores sociais, históricos e ideológicos refratados nos/pelos discursos" (GIROTO; ARAÚJO; VITTA, 2019, p. 02).

Para tal, esta pesquisa, de natureza descritivo-interpretativa, foi subsidiada por uma abordagem qualitativa, considerando a relação dialógica entre os sujeitos. A esse respeito, Freitas (2002, p.24-25-26) enfatiza que,

> [...] nas ciências humanas [...] o pesquisador [...] encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele, [...] passa-se a uma perspectiva dialógica, [...] uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só ciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico.

À luz dos pressupostos vigotskianos e bakhtinianos, previamente elucidados no referencial teórico, empreendemos pesquisa de campo e pesquisa documental, em interlocução com o referencial teórico apresentado. Conforme aponta Neto (2001, p. 54), "[...] partindo da construção teórica do objeto de estudo, o campo torna-se um palco de manifestações de intersubjetividades e interações entre pesquisador e grupos estudados, propiciando a criação de novos conhecimentos".

Consideramos para a pesquisa de campo os enunciados orais produzidos pelos protagonistas deste estudo, ou seja, o diretor da unidade escolar, os professores de segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental I e seus respectivos alunos, apontados por estes docentes, como os mais indisciplinados da classe, cuja caracterização apresentamos mais adiante.

Por sua vez, a pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, recentes ou antigos, considerados cientificamente autênticos, frequentemente utilizada nas ciências sociais, a partir de uma investigação histórica, a fim de descrever/comparar fatos sociais, estabelecendo suas principais características e tendências (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Cellard (2008, p. 295), assinala sobre essa possibilidade metodológica, que:

> [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.

Os registros escritos, contemplados nos documentos escolares, foram aqui considerados como o discurso da escola, uma vez que estes registros são oficialmente legitimados pela escola como os dizeres sobre os alunos, utilizados pela escola em suas reuniões de colegiado, a fim de tratarem de questões referentes à trajetória escolar destas crianças. "A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros" (CELLARD, 2008).

Sob essa compreensão, para a pesquisa documental consideramos os enunciados escritos registrados nos cadernos de ocorrências, solicitados pela direção, aos professores protagonistas desse estudo. Tais cadernos são utilizados, nessa escola, para registros acerca dos modos de se comportar dos alunos, em sala de aula, uma vez que tais registros poderiam caracterizar situações de indisciplina, na perspectiva dos professores.

Cabe ressaltarmos também, que neste estudo, compreendemos os sujeitos participantes da pesquisa como protagonistas (MARQUES, 2018; TAMURA, 2018; GARCIA 2019). Tal compreensão apoia-se nos pressupostos bakhtinianos, que concebem o indivíduo como um sujeito singular e único, constituído socialmente, nas práticas sociais, a partir da interação na relação com o outro (VOLOCHINOV, 2019). Sendo assim, os protagonistas deste estudo, ao se expressarem verbalmente, geraram enunciados de caráter social, visto que, todo discurso é dialógico, sendo orientado ao outro que, por sua vez, busca a compreensão acerca de tal discurso.

Os protagonistas foram compreendidos, nas situações enunciativo-discursivas dialógicas instauradas, como dotados de atitude responsiva ativa, partindo do princípio que "[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] toda compreensão é prenhe de resposta [...] o ouvinte se torna falante" (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A compreensão responsiva é sempre dialógica, pois o dialogismo se insere em cada palavra do sujeito, em cada atitude, em cada entonação de seu discurso. Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017) asseveram que, para que

haja relações dialógicas, é necessário que qualquer material linguístico ou semiótico adentre no âmbito do discurso, ou seja, se transforme em enunciado, fixando assim a posição de um sujeito social.

Acerca da atitude responsiva ativa dos protagonistas nas situações dialógicas, Faraco (2009, p. 66) defende que, somente desta maneira é possível responder, fazer réplicas ao que foi dito, confrontar posições, acolher o discurso alheio (concordando ou rejeitando), ampliando os sentidos da fala, ou seja, "[...] estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas".

## 4.1 CONTEXTO DA PESQUISA

Os resultados do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) dos últimos anos foram fatores determinantes para que pudéssemos definir o contexto para o desenvolvimento da pesquisa, considerando, portanto, os menores índices nos resultados do IDEB, no período de 2017 a 2019, apresentados por tal unidade escolar.

Em relação ao IDEB, os docentes têm sido os personagens no processo educacional a quem mais tem sido dirigida críticas e responsabilização acerca do desempenho dos alunos em avaliações de larga escala. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta o professor como o grande responsável pelo sucesso dos alunos e pela otimização do tempo escolar, determinando assim o desempenho dos alunos.

Com base nessas informações, optamos, portanto, por considerarmos a relação entre o menor IDEB e a possibilidade de relação dessa condição às questões comportamentais no contexto das avaliações de larga escala, refletindo assim nos índices e resultados do IDEB.

Por conseguinte, o presente estudo deu-se em uma escola pública da rede estadual de ensino que atende alunos do Ensino Fundamental I, com classes de 2º ao 5º ano, pertencente a um município de pequeno porte do interior paulista. Está inserida em uma comunidade de classe baixa e a maioria dos moradores prestam serviço em um frigorífico local, empresas de amendoim, comércio, supermercados além de atuarem como servidores públicos municipais e estaduais. A origem da população escolar desta instituição de ensino é urbana, sendo que alguns residem nas proximidades e outros mais distantes, necessitando de transporte escolar para locomoção. Grande parte das famílias são constituídas por quatro a sete pessoas, com rendimento salarial entre R$900,00 à R$1.500,00. A instituição oferece Ensino Fundamental de nove anos – Ciclo de Alfabetização e Ciclo Intermediário que compreendem o Currículo

Básico e Componentes Curriculares no Programa Escola de Tempo Integral. Conta ainda com seis classes neste ano letivo de 2019, sendo 2º ano A, 2º ano B, 3º ano A, 3º ano B (Classe de Recuperação Contínua e Intensiva - RCI), 4º ano A e 5º ano A, totalizando 109 alunos. Funciona em regime de tempo integral, onde os alunos permanecem por oito horas diárias, dividido em 2 turnos, um com disciplinas do Currículo Básico e o outro com Componentes Curriculares obrigatórios. O programa Escola de Tempo Integral (ETI) engloba uma série de projetos e aulas diversificadas que ampliam a jornada escolar. A ETI tem por objetivo promover uma ampliação do tempo físico, a partir da intensidade das ações educacionais, ou seja, um tempo que proporcione ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, aprofundando conhecimentos, vivenciando novas experiências, esclarecendo dúvidas e desenvolvendo atividades artísticas e esportivas.

Esse processo teve início a partir de uma solicitação que foi enviada à Diretoria Regional de Ensino, na qual constou os objetivos propostos por este estudo, buscando autorização para a realização de pesquisa de campo e documental em uma das escolas estaduais de Ensino Fundamental I pertencentes a tal diretoria.

Em seguida, o objetivo deste estudo foi esclarecido à diretora da unidade escolar, a fim de que, com a sua anuência, pudéssemos obter acesso aos dados documentais bem como realizar a pesquisa de campo.

## 4.2 PROTAGONISTAS DA PESQUISA

Uma vez identificada a escola, solicitamos aos professores que lecionavam para classes de segundo e terceiros anos do Ensino Fundamental I, que indicassem, dentre os seus alunos, aquele que considerassem o mais indisciplinado da turma, excluindo os alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial, com vistas à definição dos alunos protagonistas. Foram apontados pelos docentes dois alunos de 2º ano e dois alunos de 3º ano do Ensino Fundamental I.

A partir disso, consideramos protagonistas da pesquisa empreendida, a diretora da unidade escolar, quatro professores que lecionavam para as classes de segundo e terceiros anos e quatro alunos, com idade entre 07 e 08 anos, tidos por estes docentes como os mais indisciplinados das turmas em que atuavam.

**Quadro 1** - Protagonistas da pesquisa.

| **Cargo/ Função** | **Nome** | **Idade** | **Tempo/ Magistério** | **Série/Ano** | **Nome/ Aluno** | **Idade/ Aluno** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Docente | Ângela | 40 anos | 16 anos | 2º A | Cleber | 07 anos |
| Docente | Helena | 57 anos | 18 anos | 2º B | Camila | 07 anos |
| Docente | Patrícia | 42 anos | 15 anos | 3º A | Paulo | 08 anos |
| Docente | Elaine | 51 anos | 26 anos | 3° B | Maísa | 08 anos |
| Gestor (a) | Lourdes | 56 anos | 34 anos | _ | _ | _ |

Os nomes dos protagonistas, ao longo do texto, foram preservados, com a utilização de nomes fictícios. Do mesmo modo, a identidade da escola também foi preservada. Assim, caracterizaram os protagonistas os alunos Cleber e a aluna Camila, com sete anos de idade e matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental I, respectivamente 2ºA e 2ºB; os alunos Paulo e Maísa, ambos com oito anos de idade, matriculados no 3º ano dos anos iniciais, respectivamente 3ºA e 3ºB; a professora Ângela, com 40 anos, licenciada em Letras e em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia e atuação no magistério há 16 anos, sendo professora do aluno Cleber do 2º ano A, nos anos iniciais; a professora Helena, com 57 anos, que atua no magistério há 18 anos e é professora da aluna Camila, no 2º ano B do Ensino Fundamental I; a professora Patrícia, com 42 anos, também pedagoga, atuante no magistério há 15 anos, que é professora do aluno Paulo do 3º ano A, nos anos iniciais; a professora Elaine, com 51 anos, que possui formação em História, Geografia e Pedagogia, atuante no magistério há 26 anos, e é professora da aluna Maísa do 3º ano B do Ensino Fundamental I; e a diretora Lourdes, com 56 anos, formada em Letras e Pedagogia com ênfase em Administração e Supervisão Escolar, gestora dessa unidade escolar desde julho de 2015, atua no magistério há aproximadamente 34 anos.

Uma vez definidos os protagonistas da pesquisa, utilizamos fichas de identificação distintas com os alunos, professores e diretor, com vistas à caracterização do perfil destes protagonistas, com base nos dados fornecidos pelos próprios protagonistas e/ou respectivos responsáveis, no caso dos alunos, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A participação dos protagonistas da pesquisa esteve condicionada, portanto, à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente encaminhado ao Comitê de Ética, que autorizou a realização da pesquisa sob o Processo nº 07515218.2.0000.5406. Ressaltamos que a opção por alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental como protagonistas deste estudo foi apoiada na ideia de que, na infância, em

situações escolares, a construção de estereótipos e rótulos pode ser desencadeada a partir de equívocos relacionados à compreensão sobre as possíveis *doenças do não se comportar*, constituídos nas práticas adotadas na e pela escola, sendo os anos iniciais do ensino fundamental estágio relevante para a sistematização e consolidação de tais estereótipos e rótulos, frequentemente iniciados na educação infantil (SIGNOR, 2013; GIROTO *et al*, 2014).

Posteriormente, organizamos um encontro com os professores protagonistas e a diretora, nas dependências da escola, para possíveis esclarecimentos acerca do objetivo da pesquisa.

## 4.3 CONTEXTO DE GERAÇÃO DE DADOS

O processo de geração de dados compreendeu os enunciados orais dos protagonistas envolvidos no processo educativo (alunos, professores e diretora) e o enunciados escritos registrado pelos professores e/ou escola na documentação escolar, especificamente nos cadernos de ocorrência de sala, sobre os alunos que protagonizaram o presente estudo. Tais fontes de dados foram priorizadas considerando as possibilidades de, por meio desses dados, serem desvelados os sentidos atribuídos por esses protagonistas, nesse contexto escolar, sobre *o não se comportar* dos alunos.

Considerando os procedimentos metodológicos aqui utilizados, uma orientação inicial foi realizada junto aos protagonistas sobre o tema e objetivo desta pesquisa, para, em seguida, serem apresentadas as questões norteadoras utilizadas como disparadoras para o dialogismo empreendido no encontro dialogado realizado com os protagonistas, conforme descrito a seguir:

### 4.3.1 O encontro dialogado e o discurso livre como possibilidades metodológicas para a geração de dados

Em consonância aos pressupostos bakhtinianos, o encontro dialogado foi aqui concebido como um gênero discursivo, configurando-se como uma possibilidade metodológica, a fim de contribuir para a geração de dados (TAMURA, 2018).

Ressaltamos que, ao restringir a geração de dados ao uso de instrumentos como formulários e/ou roteiros de entrevistas, compreendemos que não contemplaríamos o movimento dialógico da linguagem, pois, segundo Tamura (2018, p.46, “[...] o interlocutor é

dotado de uma atitude responsiva ativa, o que significa que o protagonista enunciará na medida em que ele se confrontar com os enunciados suscitados no encontro".

> [...] o encontro dialogado favorece a livre circulação dos discursos, bem como a liberdade de enunciar sem "hora marcada", o que não aconteceria em uma entrevista, onde o pesquisador é o detentor do discurso e, invariavelmente, o sujeito da pesquisa responde sobre o que o pesquisador acredita que esse sujeito deve responder e, não necessariamente, sobre o que gostaria de enunciar sobre o tema investigado (TAMURA, 2018, p. 45).

Com base nas ideias de Bakhtin (2003), a fim de interagirem discursivamente, as pessoas dialogam entre si por meio de determinados gêneros, compreendidos como tipos relativamente estáveis de enunciados, gerados nas mais diversas esferas da atividade humana. Portanto, o encontro dialogado, ao contemplar o movimento dialógico e interativo da linguagem, ainda que amparado por questões norteadoras, constitui-se importante possibilidade metodológica no processo de geração de dados.

Neste processo, consideramos também como valioso recurso metodológico, o discurso livre, tal como proposto por Marques (2018), no sentido de não limitar, com roteiros e/ou questionários semiestruturados, aquilo que os protagonistas desejassem falar, bem como possibilitar a eles que tenham voz, ou seja, que possam assumir ativamente o seu ato responsável, enunciando livremente sobre as questões norteadoras da pesquisa, sem que sejam cerceados e/ou conduzidos por questões que, invariavelmente, acabariam por representar mais o que o pesquisador deseja que o protagonista venha a responder, do que, necessariamente, o que o protagonista pudesse enunciar livremente sem tal cerceamento.

Cada protagonista da pesquisa traz consigo um discurso que é ao mesmo tempo individual e coletivo, pois traz os sentidos que possui através do meio, da cultura, do outro. Sob essa compreensão, a linguagem deve ser entendida como uma sistematização aberta de recursos expressivos que se concretizam somente na singularidade dos acontecimentos interativos, onde a compreensão não se resuma a processos de decodificação (GERALDI, 1995).

Acerca destas concepções apresentadas sobre o discurso livre, nos apoiamos em Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), ao considerarem a linguagem e os enunciados que a constitui, um ato singular, que emerge sempre e necessariamente num contexto cultural repleto de significados, valores e sentidos e é sempre um ato responsivo.

O discurso livre foi gerado na própria escola, a partir de encontros dialogados com os protagonistas, registrados em áudio e vídeo. Esses encontros se deram de maneira presencial e

coletivamente, sendo um encontro com os alunos, um com os professores e um encontro com a diretora, em horários previamente disponibilizados por eles e pela instituição escolar.

Para tal, foram utilizadas questões norteadoras, a fim de favorecer as situações dialógicas a partir dos encontros dialogados, contribuindo para a geração do discurso livre. No início de cada encontro dialogado, foi esclarecido o objetivo da pesquisa e orientado aos protagonistas que comentassem livremente sobre as questões norteadoras expressando o que compreendiam sobre elas.

No caso dos alunos protagonistas, representados pelas crianças, com idade entre sete e oito anos de idade, surgiu uma preocupação no que diz respeito a conciliar as questões metodológicas deste estudo com o desafio da pesquisa com crianças, decorrendo em alguns importantes questionamentos: Como abordar estas crianças nos encontros dialogados? Como envolvê-las em situações dialógicas de cunho enunciativo discursivo? Como dar voz e motivar estas crianças a discursivizarem a partir das questões norteadoras apresentadas?

Os estudos de Silva, Barbosa e Kramer (2008), subsidiados por pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, apontaram alguns caminhos teórico-metodológicos para a pesquisa com crianças consideradas referenciais no processo de geração de dados dessa pesquisa.

> Por se constituir como um campo das ciências humanas e sociais, na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações, o que torna fundamental ver e ouvir. Ver: observar, construir o olhar, captar e procurar entender, reeducar o olho e a técnica. Ouvir: captar e procurar entender; escutar o que foi dito e o não dito, valorizar a narrativa, entender a história. Ver e ouvir são cruciais para que se possa compreender gestos, discursos e ações. Este aprender de novo a ver e ouvir (a estar lá e estar afastado; a participar e anotar; a interagir enquanto observa a interação) se alicerça na sensibilidade e na teoria e é produzida na investigação, mas é também um exercício que se enraíza na trajetória vivida no cotidiano (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 08).

A alteridade é fundamental neste contexto de pesquisa com crianças, pois é necessário ao pesquisador, colocar-se no lugar do outro, no lugar da criança, ou seja, "[...] sair de uma posição etnocêntrica e buscar o ponto de vista do outro, dar prioridade ao discurso do outro [...]" (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 11).

Para os autores, constitui-se um grande desafio trazer para a pesquisa, com base nas situações dialógicas promovidas com as crianças, toda a riqueza da linguagem e seus elementos discursivos, garantindo a contextualização das falas, evitando que sejam muito curtas ou recortadas. Levantar os perfis destes protagonistas com dados e trajetórias (idade, escolaridade, dados culturais e familiares) pode contribuir para com o processo de produção

dos discursos e interações. “Mais do que dar voz trata-se, então, de escutar as vozes e observar as interações e situações, sem abdicar do olhar do pesquisador, mas sem cair na tentação de trazer os sujeitos apenas a partir desse olhar” (SILVA, BARBOSA e KRAMER, 2008, p. 16).

Frente estas importantes discussões acerca da pesquisa com crianças, o encontro dialogado realizado com os alunos foi empreendido a partir das seguintes questões norteadoras: 1. Pensando na sala de aula... O que vocês entendem por indisciplina? 2. O que vocês compreendem quando ouvem o professor dizer: “Este aluno é indisciplinado”? 3. Bom... O que seria para vocês então um aluno “disciplinado”? 4. Na classe de vocês (sem citar nomes) existem alunos indisciplinados? Como se comportam estes alunos? (Como e em que situações acontece a indisciplina) 5. O que o professor faz diante dessas situações de indisciplina em sala de aula?

O encontro dialogado realizado com a diretora e os professores foi norteado pelas seguintes questões: 1. Considerando os alunos apontados por vocês como sendo o mais indisciplinado da turma, qual é a compreensão de vocês sobre indisciplina? 2. O que vocês consideram como sendo um aluno indisciplinado (a partir das respostas buscou-se promover uma discussão sobre o que eles consideram como sendo um aluno disciplinado)? 3. Em que medida a indisciplina interfere em suas atividades em sala de aula e como vocês lidam com estas situações?

A pesquisa documental por sua vez, foi realizada na própria escola, mediante autorização familiar e do diretor, considerando os enunciados escritos, registrados nos cadernos de ocorrências dos alunos protagonistas desse estudo.

Optamos pelo uso dessa documentação devido à riqueza de informações que destes cadernos podemos resgatar e transcrever, possibilitando ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de uma contextualização histórica e sociocultural. Essa documentação permitiu considerarmos a narrativa sobre as questões de comportamento relacionadas a estas crianças e registradas por escrito, pelos respectivos professores, nesses cadernos de ocorrências, tomados pela escola como documentos oficialmente legitimados.

## 4.4 CAMINHO CONSTITUÍDO PARA A COMPREENSÃO DOS DADOS

Para a análise e compreensão dos dados gerados foi considerada a transcrição, na íntegra, dos enunciados orais gerados no encontro dialogado e registrados em áudio e vídeo, bem como a utilização dos enunciados escritos registrados na documentação escolar sobre os

alunos protagonistas, buscando evidenciar o entrelaçamento dialógico dos discursos veiculados na e pela escola sobre tais alunos, no que se refere à indisciplina escolar e possíveis relações com as *"doenças do não se comportar"*, a partir de eixos de análise revelados por tais dados. Assim como os dados gerados a partir dos enunciados escritos, registrado na documentação escolar dos alunos protagonistas, especificamente nos cadernos de ocorrência, foram elencados com vista a revelar como a indisciplina e o *não se comportar* são discursivizados no contexto escolar. Os dados gerados pelos enunciados orais e enunciados escritos possibilitaram considerar os sentidos do *não se comportar* na perspectiva dos protagonistas, a partir, então, dos enunciados dos e sobre os alunos.

Dos enunciados orais e escritos depreenderam-se, então, três eixos de análise revelados por esses dados: "Os sentidos sobre a indisciplina e o *não se comportar* em sala de aula nas vozes dos alunos e da escola", que compreendeu os sentidos que cada protagonista atribuiu à indisciplina escolar e às questões do *não se comportar*; "A perspectiva tradicional e homogeneizadora de ensino: responsabilização, culpabilização e punição sobre o *não se comportar*", que discutiu sobre o processo de normalização e normificação do comportamento, a partir do modelo de escola, além de ressaltar, os modo como a escola busca culpabilizar o aluno e aspectos de sua realidade como o único responsável pelas situações de indisciplina em sala de aula; e "Rótulos e estigmas discursivizados sobre o aluno: implicações para as *doenças do não se comportar"*, que trata da questão dos rótulos e estigmas refratados pela escola sobre o aluno, que contribuem para o fortalecimento do discurso acerca das *doenças do não se comportar*.

Desse modo, organizamos no capítulo seguinte, a apresentação e discussão dos resultados, considerando os eixos de análise anteriormente mencionados.

# CAPÍTULO 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e a discussão dos dados foram subsidiadas, conforme mencionado anteriormente, pelos enunciados orais produzidos pelos protagonistas da pesquisa: alunos, seus professores e diretor; e pelos enunciados escritos sobre esses alunos, registrados nos cadernos de ocorrência. Para tal, a análise partiu dos eixos evidenciados pelos dados, ou seja, tais eixos não foram previamente definidos, tendo em vista não menosprezarmos os indícios e pistas, em detrimento de análises focadas em ultrageneralizões, nas quais, possivelmente, tais dados poderiam ser desprezados.

Para tal, neste momento da pesquisa, consideramos as leituras e releituras das obras do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), principalmente no que se refere às formas de produção de sentido com base em discursos e enunciados discursivizados no contexto escolar por/sobre os protagonistas. Pensar o homem, as culturas, a produção do conhecimento, as particularidades das atividades humanas, o papel da linguagem e das interações sociais na construção dos sentidos, a alteridade como condição de identidade, por exemplo, são algumas das possibilidades oferecidas pelas reflexões bakhtiniana e que, certamente, interessam ao processo de compreensão dos dados ora evidenciados (BRAIT, 2006).

Á vista disso, a seguir, apresentamos uma discussão com base na triangulação dos enunciados orais dos protagonistas: alunos; professores; e diretor, assim como buscamos considerar os enunciados escritos nos cadernos de ocorrências dos alunos nesse processo de compreensão dos dados.

## 5.1 OS SENTIDOS SOBRE A INDISCIPLINA E O *NÃO SE COMPORTAR* EM SALA DE AULA NAS VOZES DOS ALUNOS E DA ESCOLA

Os enunciados suscitados no encontro dialogado e nos enunciados escritos registrados nos cadernos de ocorrências favoreceu a compreensão de sentidos que os protagonistas atribuíram ao *não se comportar*, visto que, cada protagonista traz consigo um modo próprio e singular de compreensão sobre as questões do *não se comportar* em sala de aula.

Segundo Brito (2012), encontrar uma definição sobre o que vem a ser a indisciplina dentro do contexto escolar, especificamente em sala de aula, não é uma tarefa muito fácil. Considerando a indisciplina um fenômeno complexo e de grande relevância, como aponta

alguns autores (AQUINO, 1996b; REGO, 1996; ESTRELA, 2002; GARCIA, 2008; PARRAT-DAYAN, 2011), é aceitável a diversidade de opiniões e de compreensão sobre a temática.

Sob essa perspectiva, os estudos sobre a indisciplina, em sala de aula, compreendem a análise de múltiplos fatores, tais como: as estruturas de poder que constituem a escola; as imposições e expectativas dos pais e familiares; o contexto e configuração familiar; os modos de compreensão dos professores quanto ao processo de construção dos conhecimentos. Rego (1996), entende que os princípios considerados pelo docente, na tentativa de reconhecer um comportamento indisciplinado, se diferenciam e se alteram ao longo do tempo, no interior da dinâmica social.

Á vista disso, La Taille (1996, p. 10), propõe em seus estudos fugirmos do chamado reducionismo acerca dos sentidos sobre a indisciplina, que visa explicar um fato ou fenômeno por uma única dimensão. O autor destaca dois tipos de reducionismo: o psicológico, que desconsidera as características sociais, culturais e históricas, reduzindo a temática estudada ao jogo de mecanismos mentais isolados do contexto em que estão inseridos; e o sociológico, que consiste em atribuir a causas gerais todo comportamento humano, ignorando as possíveis variáveis psicológicas "[...] (consideradas como mero subproduto de determinações sociais)".

O discurso gerado a partir do encontro dialogado com os professores protagonistas e a diretora revelaram em grande parte dos enunciados a compreensão de indisciplina associada ao não cumprimento de regras e normas escolares (ESTRELA, 2002; PARRAT-DAYAN, 2011) como poderão observar nos excertos abaixo, gerados a partir da questão norteadora: "Considerando os alunos apontados como os mais indisciplinados da turma, qual é a compreensão de vocês sobre indisciplina"?

> Como que eu vou dizer... Seria assim: chamar atenção, para mim ele quer chamar atenção. Se você olha para ele você não imagina que ele tem uma "indisciplina", mas ele quer, assim, eu imagino que ele *quer quebrar aquela regra* para mostrar "eu estou aqui". Ele *sabe das regras*, ele *conhece as regras*, mas ele, por um motivo pessoal talvez, ele *não queira cumprir*. Por exemplo: Ele sabe, dentro da sala de aula, ele não pode se levantar o tempo todo porque ele vai atrapalhar o amigo que não terminou a lição, ele sabe disso, mas ele faz questão de ir. Então, talvez para se aproximar do outro, ou para chamar atenção para ele, nesse caso (SIC[5] - Ângela, grifo nosso).

> A indisciplina seria o *não cumprimento* do que seria disciplina, porque disciplina seria a *pessoa que cumpre com as regras*, digamos, a gente tem todo um trabalho de *construção de regras* no início do ano. Só que eu tento incutir na cabecinha deles o seguinte: *estas regras, elas têm que ser*

[5] SIC: Segundo Informações Colhidas.

> *cumpridas*, [...] porque eu acho que isso é importante (SIC – Patrícia, grifo nosso).
>
> [...] indisciplina não é só porque eles acham que é *uma regra que tem que ser seguida*, não é só eles, a gente também segue, nós também *estamos seguindo regras*, nós também temos nossos deveres e direitos, faz parte não é. Muitas vezes o aluno acha assim "Ah, mas na minha casa eu posso, aqui também eu posso fazer", *eles não sabem que tem uma regra a seguir*, [...] tipo: "Na minha casa eu posso fazer deste jeito e na escola eu também posso fazer deste jeito". Não é assim (SIC – Elaine, grifo nosso).
>
> É um problema comportamental, onde *o aluno se torna desobediente* e rebelde. Com isso não ocorre, por parte do aluno, a disciplina e atenção dentro do ambiente da sala de aula, mas sim bagunça, desinteresse, *mau comportamento e quebra de regras de conduta* dentro do sistema escolar (SIC – Helena, grifo nosso).
>
> Dificuldade em *respeitar as regras*, ou seja, os combinados para boa convivência e ambiente propício ao ensino aprendizagem (SIC – Lourdes, grifo nosso).

Os alunos, entretanto, demonstraram certa dificuldade em distinguir as expressões indisciplina e disciplina, o que gerou a necessidade de, no momento de apresentação dessa questão norteadora, de ajustes semânticos em seu enunciado, tendo em vista a possibilidade de favorecer a compreensão sobre o questionamento apresentado. Ao invés de perguntar a eles sobre o que compreendiam por "indisciplina", foi perguntado: "O que compreendiam como sendo um "aluno indisciplinado". Segue na íntegra parte dos enunciados discursivizados pelos alunos durante o encontro dialogado:

> Questão norteadora: Pensando na sala aula... O que vocês entendem por indisciplina?
> Paulo: Educação? (Pausa e breve silencio) Respeito?
> Questão norteadora: O que vocês compreendem quando ouvem o professor dizer "Este aluno é indisciplinado"?
> Paulo: Estuda muito?
> Camila: *Não obedece? Não se comporta! Corre na sala...*
> Maísa: Não ajuda as pessoas, é egoísta!
> Camila: *Desobedece a professora!*
> Paulo: Fica xingando os amigos...
> Camila: E põe a culpa nos outros...Põe o nome na lousa e apaga...
> Maísa: Quando eu estava no 3ºA, o Caio era o mais bagunceiro da sala. Ficou eu e o João Pedro preso dentro da sala. Ele (Caio) trancou a porta, e o negócio que a gente estava fazendo, o texto rasgou...
> Paulo: E sabe o que o Caio fez? Ele derrubou o armário!
> Camila: O quê?
> Maísa: Derrubou o armário!
> Paulo: Caio do 3ºA...seu primo! (Dirigindo-se à Camila)
> Questão norteadora: Bom... O que seria para vocês então um aluno "disciplinado"?
> Paulo: *O que respeita, obedece!*
> Camila: O que não xinga!

> Paulo: Não faz arte!
> Maísa: *Obedece a professora!*
> Paulo: Não xinga os amigos! Respeita os amigos, as mães...
> Camila: Não apaga o nome na lousa...
> Questão norteadora: Na classe de vocês (sem citar nomes) existem alunos indisciplinados? Como se comportam estes alunos?
> Camila, Maísa e Paulo: Sim!
> Cleber apenas observa em silêncio.
> Camila: A Sofia corre na sala.
> Paulo: Rabiscam a lousa, derrubam o armário!
> Maísa: Eles correm na sala...
> Camila: Ontem, vocês não sabem o que a Yasmin fez! A Sofia estava conversando com o professor, a Yasmin levantou e pegou o papelzinho da Sofia, ai a Sofia pegou e derrubou a Yasmin no chão e a tesoura pontuda caiu bem no ouvido da Yasmin e estourou lá dentro...
> Maísa: Só que ela está internada...
> Camila: Está não. Hoje ela veio. Como que ela está internada? Ou menina doida! (Dirigindo-se à Maísa)
> Maísa: Meu Deus...não sabia que ela veio! (Grifo nosso)

Dentre os enunciados discursivizados pelos alunos protagonistas sobre o aluno indisciplinado destacam-se: "Não obedece? Não se comporta! Corre na sala... Desobedece a professora!" (SIC – Camila); "O Caio era o mais bagunceiro da sala. Ficou eu e o Joao Pedro preso dentro da sala. Ele trancou a porta...Derrubou o armário!" (SIC- Maísa); "Fica xingando os amigos...Ele derrubou o armário" (SIC – Paulo). Segue em destaque, também, os enunciados acerca do aluno tido como disciplinado pelos alunos protagonistas: "O que respeita, obedece! Não faz arte! Não xinga os amigos! Respeita os amigos, as mães..." (SIC – Paulo); "O que não xinga! Não apaga o nome na lousa..." (SIC – Camila); "Obedece a professora! (SIC – Maísa). Cleber observa tudo no mais absoluto silêncio, sem enunciar palavra alguma, esboçando um leve sorriso no rosto (vergonha talvez).

Os registros realizados pelos professores nos cadernos de ocorrências da classe também somam ao processo de discursivização do não se comportar discente em sala de aula. Ressaltamos que as anotações nos referidos cadernos não são de responsabilidade apenas do professor polivalente ou responsável pela classe (protagonista), mas também são realizados por professores especialistas (Educação Física, Artes, Inglês), professores substitutos entre outros, configurando esses registros como representativos do discurso da escola sobre os alunos protagonistas.

Abaixo seguem excertos de enunciados registrados/tomados pela escola (professores polivalentes, professor especialista, diretora) acerca do não se comportar em sala de aula:

> Paulo ofendeu a mãe dos colegas, falando coisas feias (palavrões); Paulo estava brincando e correndo na sala; Paulo e o colega se provocam o tempo todo, atrapalham a aula; Paulo, com muita conversa; Chamei a atenção dos seguintes alunos durante a aula, devido a gracinhas e provocações (mau comportamento): Paulo e outros; Paulo e os colegas jogaram lápis uns nos outros; Paulo e o colega estavam no chão grudados no final da aula de artes. Disseram que estavam brincando. Orientei que o que faziam não era brincadeira e chamei a atenção dos dois; Paulo necessita de mudança de comportamento, faz muita gracinha, atrapalha os estudos dos demais colegas (SIC- registros escritos pelos professores sobre o aluno Paulo).

> A aluna Camila *não obedece*, emburra e *faz só o que ela quer*; A aluna Camila e outros *desobedecem*, fazem gestos obscenos, brigam e correm na sala de aula; Camila, *teimosa não obedece*; Camila e colegas estão correndo pela sala atrapalhando os outros alunos; Camila não obedece e fica fazendo outras coisas que não foram pedidas; A aluna Camila não para na sala de aula, não consegui fazer chamada pois *ela não quer obedecer*; Camila não para no lugar, sai sem autorização; "Preciso urgente de ajuda nesta sala. É de chorar! São sempre os mesmo alunos, Camila e outros... Fazem bagunça o tempo todo, brigam o tempo todo, verbalmente e fisicamente; "Camila *não faz o que se pede*; A aluna Camila não senta na sala de aula, *desobedece* (SIC – registros escritos pelos professores sobre a aluna Camila, grifo nosso).

Não foram encontrados registros nos cadernos de ocorrências sobre o *não se comportar* dos alunos Cleber e Maísa.

Os enunciados dos professores (orais e escritos), do diretor e dos alunos pareceram indiciar uma compreensão sobre indisciplina que é determinada a partir do que entendem por disciplina, denotando a compreensão de que significa obediência às regras em comum ao coletivo, destinadas a manter uma determinada ordem ao/no contexto de sala de aula. Sob essa compreensão de que disciplina está associado a existência de regras, a indisciplina é relacionada à desobediência a essas regras.

Os registros escritos acabam por legitimar o que os professores discursivizam sobre indisciplina e, particularmente, sobre os alunos protagonistas, ao reforçarem a ideia de indisciplina associada ao não cumprimento de regras e normas predeterminadas pela escola e colocadas em prática pelos professores e toda a equipe escolar. Em parte dos enunciados registrados encontramos indícios que remetem à compreensão do aluno disciplinado como submisso e obediente e o indisciplinado como rebelde e desobediente, a exemplo das expressões observadas, tais como: "não obedecem", "desobedecem", "não quer obedecer".

Esses dados pareceram evidenciar o que os professores consideram como o *não se comportar* em sala de aula, ao configurarem o *não se comportar* como situações de indisciplina e, consequentemente, associarem essas questões a prejuízos ao processo de escolarização de todos os alunos que se constituem pares dos alunos protagonistas, em suas

respectivas salas de aula, conforme os excertos dos enunciados que seguem: “[...] dentro da sala de aula ele não pode se levantar o tempo todo porque ele vai atrapalhar o amigo que não terminou a lição [...]” (SIC – Ângela); “Você atrapalhou a sua aprendizagem e a dos outros, porque eles vieram para estudar” (SIC – Patrícia); “Toda indisciplina atrapalha o bom andamento de uma sala, deixando o local tumultuado e apreensivo. Tira a concentração dos colegas prejudicando o ensino de todos” (SIC – Helena); “Os alunos Paulo e Antônio se provocam o tempo todo. Atrapalham a aula”; “Os alunos Paulo, Antônio e Diogo tumultuam a sala de aula, que é um espaço de estudo e concentração. Atrapalham o estudo dos demais colegas” (SIC - registros escritos pelos professores sobre o aluno Paulo);

Uma outra compreensão acerca da indisciplina em sala de aula, refratada nos discursos dos protagonistas, refere-se ao fato de este fenômeno atrapalhar e inviabilizar os processos de ensino e aprendizagem, no qual a disciplina se torna um pré-requisito indispensável para o ato de ensinar e aprender, conforme expressos nos excertos: “[...] só que a gente é professor, a gente está aqui na escola para ensinar e às vezes a indisciplina atrapalha muito o ensinar” (SIC – Patrícia); “Hoje em dia os alunos estão mais indisciplinados, além de prejudicar o trabalho docente e o aproveitamento dos conteúdos por parte dos alunos” (SIC – Helena); “Os alunos Camila, Pedro e Joana não obedecem e ficam correndo pela classe atrapalhando as atividades que estão sendo aplicadas” (SIC – registros escritos pelos professores sobre a aluna Camila).

A indisciplina pautada pelo não cumprimento de regras pode soar como algo negativo ao processo formativo ou não, a depender da maneira como estas regras são negociadas ou propostas junto aos alunos. O respeito às regras existe e sempre existiu em diversas esferas sociais, como é o caso dos jogos esportivos, por exemplo, nos quais as regras se constituem como sendo a razão de ser e o elo na relação entre os participantes.

Sob essas circunstâncias, é possível depreender, a partir desses excertos que, em muitas situações, o que é tomado pelo professor como indisciplina e, consequentemente, como não se comportar, revela o contrário, a interação entre os pares, na sala de aula, a exemplo de situações em que o aluno conversa com o outro para tirar uma dúvida sobre o conteúdo, buscando soluções para uma possível situação problema, ou até mesmo, em que o aluno deseja expor suas ideias, ser ouvido, compartilhar seus saberes como um sujeito verdadeiramente ativo no processo de ensino aprendizagem. Diante destas situações, não seria prudente ao professor rotular o aluno como um sujeito indisciplinado, assim como, não cabe ao mesmo uma postura autoritária e coercitiva, pois em vez de promover o desenvolvimento

da criança, ele promoverá estigmas associados ao não se comportar e consequentemente a exclusão desse aluno do direito à educação.

A esse respeito, o conceito de alteridade, apresentado por Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), busca valorizar a presença do outro no processo dialógico de ensino e aprendizagem, ou seja, de um sujeito falante que produz ideias, interage. Tal noção de alteridade vem contribuir para uma reflexão sobre os diferentes modos de interações entre professor-aluno que se revelam em sala de aula, considerando a irrepetibilidade e unicidade da ação pedagógica. Nessa perspectiva, os modos singulares de se comportar do aluno frente às situações de ensino aprendizagem fazem parte de um processo interativo de natureza social, portanto, não caberia aos educadores, neste contexto, transformarem estas questões em situações problemas de ordem patológica, circunscritas apenas ao aluno, com possíveis soluções nos encaminhamentos ao campo médico.

Nesse sentido, o dialogismo, apresentado anteriormente como um dos pressupostos bakhtinianos, vem considerar as múltiplas vozes que aparecem na sala de aula, seja através do discurso do professor ou por meio das interações dialógicas, possibilitando um possível embate entre esses opostos e, consequentemente, um aprofundamento do processo de construção do conhecimento.

Dessa maneira, a discursivização sobre a indisciplina e o não se comportar, empreendido pelos protagonistas, neste estudo, constituem um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, ou seja, ou seja, nenhum texto se origina do nada, mas sempre representa uma resposta a outros textos ou a outro universo de referência com que dialoga (AMORIM, 2006).

Podemos inferir também que as questões de alteridade e dialogia permeiam as relações de ensino-aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento do aluno, amplamente discutida por Vigotski (2007). O conhecimento acerca do outro se dá através do estreitamento dos vínculos entre o eu e o outro, ou seja, ocorre “[...] de modo mais profícuo por meio da relação intencional de mutualidade, reciprocidade e da interpenetração de seus universos subjetivos distintos, [...] a partir do conhecimento que o eu possui em relação ao outro e vice-versa (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011, p. 108).

Com base nos dados evidenciados, a indisciplina, no contexto dessa escola, constitui um problema real na sala de aula, ao ser reduzida à compreensão sob a lógica medicalizante, na medida em que é compreendida de maneira reducionista, circunstanciado ao âmbito individual (ao aluno) e ao comportamento, ao implicar no descumprimento de regras/normas.

Aspectos que poderiam ser tomados como característicos de um ambiente educacional são refratados nas vozes dos protagonistas, por sua vez refratadas pela cultura escolar constituída nesse espaço, a exemplo dos excertos: correr; brincar; brigar; conversar durante as aulas; não respeitar as regras; desobedecer às "ordens" do professor.

Todas estas condutas consideradas inadequadas pelos professores e diretor, bem como pelos alunos protagonistas acabam, sob essa perspectiva reducionista, configurando atos de indisciplina, ou seja, a criança na maioria das vezes é tida como um "aluno problema", é rotulada e estigmatizada pela equipe escolar como aquela que *não se comporta e,* consequentemente, também como a que não aprende, sendo fadadas a encaminhamentos externos à escola.

Os rótulos e classificações acerca do *não aprender* e do *não se comportar* na escola podem ocorrer em função de uma demanda social e em resposta a um determinado modelo de escola, que frente ao cotidiano escolar, vem apontando para estas questões (de cunho social) como sintomas de doenças e transtornos (de cunho biológico) a partir dos inúmeros encaminhamentos direcionados à profissionais da área da saúde (COLLARES; MOYSÉS, 2011).

Esse crescente processo de medicalização da educação constitui-se em um desdobramento inevitável do processo de patologização dos problemas educacionais atrelados muitas vezes ao *não aprender* e ao *não se comportar* por parte do educando em situações de ensino aprendizagem. Frente essa realidade, Collares e Moysés (2011), apontam para a necessidade, principalmente por parte da equipe escolar, de uma reflexão ou análise crítica acerca deste fenômeno, que vem perpassando as práticas escolares a passos largos, contribuindo para a exclusão destes alunos tidos como aqueles que *não aprendem* ou que *não se comportam*.

Em suma, a escola não vem cumprindo a sua função social de socialização do conhecimento produzindo, em demasia, problemas e transtornos a serem encaminhados e tratados nos mais diversos espaços sociais que ultrapassam os muros da escola, como os serviços públicos de saúde, assistência social, ambulatórios de especialidades, saúde mental e consultórios.

Assim como parece ter sido evidenciado sentimento de impotência, por parte do professor, quando praticamente pede socorro para lidar com isso em sala de aula, conforme exemplificado no excerto "[...] Preciso urgente de ajuda nesta sala. É de chorar! (SIC – registro escrito pelos professores sobre a aluna Camila)".

No modelo de ensino tradicional, presente em muitas escolas atualmente, prevalece na sala de aula a lógica do professor que ensina e dá ordens e os alunos que aprendem e obedecem. Nesse sentido, podemos inferir que o professor afasta qualquer possibilidade de interação harmoniosa e dialógica com o educando, ou seja, o aluno não se adapta aos mecanismos de controle utilizados pelos docentes na gestão de sala de aula, é considerado rebelde e indisciplinado, quando o que ocorre na verdade é uma insatisfação por parte dos alunos quanto às imposições impostas pelo professor. Ocorre, portanto, um distanciamento entre professor e aluno no que se refere à subjetividade, pois, muitas vezes, as relações de ensino são mecânicas, ritualistas e sem sentido (ZAGURY, 1999).

Os modos de compreensão, dos professores e da equipe escolar, acerca das dificuldades de aprendizagem e dos problemas relacionados à indisciplina, podem, muitas vezes, contribuírem para uma lógica medicalizante, na qual os docentes buscam nos encaminhamentos médicos uma solução eficaz frente às problemáticas que se apresentam à prática pedagógica.

A subjetivação do discurso médico pela educação/professor é tão arraigada, culturalmente, na constituição docente frente ao não se comportar e ao não aprender a ponto de o professor, tido como o profissional responsável por viabilizar a aprendizagem do aluno, encontrar-se submetido à ideia de que tem dificuldade para lidar com as dificuldades do aluno (GIROTO, 2006).

O próprio professor se encontra refém desse modelo normatizador, conforme expresso no excerto “[...] nós também *estamos seguindo regras*, nós também temos nossos deveres e direitos, faz parte não é” (SIC Elaine).

Todas estas representações acerca dos sentidos sobre a indisciplina e o *não se comportar* discente, discursivizados pelos professores e diretor, são possivelmente determinadas por um modelo de escola, por sua vez refratado no discurso dos alunos protagonistas. Essas múltiplas vozes presentes na escola e entrelaçadas historicamente, acabam por representar a cultura escolar predominante nessa escola sob uma forma reducionista de compreender a indisciplina e o *não se comportar*.

O verdadeiro ambiente de um enunciado, remete ao plurilinguismo dialogizado, ou seja, revelam as fronteiras nas quais as diferentes vozes sociais se entrecruzam continuamente de maneira uniforme, processo em que também vão se constituindo novas vozes sociais, não havendo limites para o contexto dialógico. As relações dialógicas são, portanto, relações entre índices sociais de valor, entendida como unidade da interação social, ou seja, como um complexo de relações entre sujeitos socialmente organizados (FARACO, 2009).

O processo de discursivização empreendido pelos protagonistas, pareceu revelar a necessidade da escola e seus profissionais de legitimarem o modelo de ensino tradicional, na qual os alunos apresentam uma conduta passiva e/ou submissa e o ensino é visto como uma obrigação, em detrimento da escola que se configura como instância social em que práticas sociais possibilitam a constituição do sujeito em uma perspectiva dialógica, sob a qual os alunos são ativos, responsáveis e sujeitos do saber.

Um dado que pareceu indiciar a desresponsabilização da escola quanto ao reconhecimento do sofrimento expresso pelos alunos em atos de *não se comportar*, reiterando um silenciamento de vozes, a falta de escuta pode ser exemplificado pelo excerto registrado sobre Camila (e estendido a outros alunos, de modo genérico, mas ao mesmo tempo fazendo referência a um grupo específico, o dos que incorrem em atos de *não se comportar*: "[...] São sempre os mesmo alunos".

O dialogismo bakhtiniano tem como característica principal conceber o sentido de mundo a partir das múltiplas vozes que formam o diálogo da vida (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017). Nesse sentido, a prática docente deveria considerar a voz do aluno nas relações que constituem o contexto de sala de aula, ou seja, a criança precisa assumir sua posição como sujeito responsivo ativo nesse processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a prática docente como evento singular, deve garantir aos alunos o acesso ao mundo da cultura, para que os alunos possam, a partir de sua vida concreta, elaborar sua própria compreensão do mundo que os cerca.

Em continuidade à discussão ora empreendida, a seguir discorremos sobre o modelo tradicional de escola em que tanto seus profissionais quanto os alunos considerados indisciplinados encontram-se submetidos à lógica homogeneizante do comportamento docente e discente, assim como promover um debate acerca da responsabilização, culpabilização e possíveis punições sobre o *não se comportar* em sala de aula.

## 5.2 A PERSPECTIVA TRADICIONAL E HOMOGENEIZADORA DE ENSINO: RESPONSABILIZAÇÃO, CULPABILIZAÇÃO E PUNIÇÃO SOBRE O *NÃO SE COMPORTAR*

> O homem não é um ser-substância de quem poderíamos descrever e coisificar as atitudes e comportamentos. Não é um ser estático e acabado, cujo comportamento teria o privilégio de assemelhar-se à sua essência, isto é, a uma definição de seu ser inscrita na "natureza humana". Porque antes de constituir um ente como outro qualquer, o homem é um existente que se constrói constantemente por sua presença no mundo: é um ser histórico, em devir, que sempre se coloca em questão (JAPIASSU, 1983).

Estudos recentes sobre a história da educação revelam que, em diferentes épocas e contextos, os professores idealizam e buscam a disciplina e a homogeneização do comportamento em sala de aula. No atual cenário escolar, a consolidação do ensino escolar é marcada pelo florescimento da diversidade e pelo surgimento de mecanismos de controle dessa diversidade pautados por ações dissimuladas. Nessa perspectiva de educação, moralizadora e civilizatória, levada a efeito pelo Estado, através da escola, "[...] corroborou o modo de produção capitalista e a subjetivação de um sentido de "unidade", necessário ao capitalismo, consolidando-se nos padrões linguísticos e condutas consideradas aceitáveis pela civilidade exigida" (PIROLA; FERREIRA, 2007, p. 84).

Para Moll (2005), a escola pública, sob o controle do Estado, de caráter obrigatório, gratuito, laico e universal, busca consolidar-se na contemporaneidade a partir de uma força disciplinadora, reguladora, civilizatória e consequentemente excludente. Deste modo, podemos inferir que o trato com a diversidade e a heterogeneidade das crianças presentes nas escolas está distante de se tornar uma realidade, visto que, o que tem feito parte da história da instituição escolar é a valorização da homogeneidade.

Aquino (1996b, p. 44) considera a existência de fortes resquícios no âmbito educacional de uma herança pedagógica alheia aos dias atuais. Salvo raras exceções, os princípios que regem a escolarização ainda "[...] são regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos. As próprias teorias psicológicas [...] sacralizam a naturalidade com o que este sujeito universal é pensado, [...] como se todos fossem iguais em essência e em possibilidade".

O modelo de escola tradicional e conservadora, presente nas rotinas escolares em sala de aula, representa essa herança apontada pelo autor, ou seja, uma escola pautada pela ordem e controle, onde as diferentes atividades são ritualizadas. "O movimento, o ato de tomar a palavra, o estudo etc. respondem a rotinas estruturadas. Na escola tradicional,

recomenda-se o silêncio, que é considerado, ao mesmo tempo, uma virtude social e uma disposição intelectual. O controle do corpo é constante" (PARRAT-DAYAN, 2011, p. 28).

Acerca desta concepção tradicional de escola e de ensino e do papel do professor segunda esta perspectiva conservadora, Estrela (2002, p. 19-20), considera que,

> [...] muitos professores tendem ainda a preservar o lugar central na organização do ato pedagógico, [...] privilegiam o seu papel de transmissores do conhecimento, monopolizam ou centralizam a comunicação limitando as possibilidades de o aluno-receptor se tornar emissor. O ato pedagógico estabelece uma relação de dominação-submissão fundamentada na diferença de estatutos, reveladora da inferioridade e menoridade do aluno. O professor [...] seleciona o saber e os recursos permitidos para o acesso a esse saber; dita as normas e controla os comportamentos; [...] condiciona os sentimentos ao condicionar a possibilidade de sua exteriorização; controla as relações humanas em sala de aula [...] Um ato pedagógico centrado na palavra exige ordem e disciplina para que a mensagem não seja perturbada por ruídos indesejáveis. Assim se compreende que, apesar do discurso liberalizante sobre as regras da aula, se continue a observar o predomínio daquelas que constituíram o pilar da pedagogia tradicional: o aluno deve estar calado, quieto, atento e ser obediente e respeitador.

Geraldi (2010), busca definir o professor de hoje, não como aquele que transmite os conhecimentos historicamente acumulados, mas como aquele que utiliza um conjunto de técnicas de controle da sala de aula. Isto quer dizer, que o educador atua como um controlador do processo ensino aprendizagem, ou seja, ele sequer atua como mediador entre o aluno e o conhecimento, visto que esta mediação é executada pelo material didático. Nesse sentido, compete ao professor distribuir o tempo e as pessoas, além de verificar se o conteúdo foi realmente "fixado", comparando as respostas do aluno com o conteúdo do livro didático.

Sob essa compreensão acerca de uma abordagem tradicional de ensino, podemos inferir que, consequentemente, desponte uma forte tendência para tentar igualar todas as crianças, ou seja, de estabelecer homogeneidades e padronizações, tal como desejado por uma política de produção em série. Ressalta-se, porém, que o efeito dessa padronização, muitas vezes, constitui o apagamento das singularidades infantis, transformando o aluno em uma cópia de sujeito tradicionalmente idealizado (PROBST; GARCIA, 2014, p. 08).

Nesse sentido, o modelo de escola poderia contribuir para com o processo de homogeneização e normalização do ensino, e consequentemente implicar nos sentidos discursivizados no âmbito escolar sobre o *não se comportar* em sala de aula. Destacamos a seguir alguns enunciados discursivizados pelos protagonistas, professores e diretora, que contribuiu para caracterizar a instituição de ensino, contexto para o desenvolvimento desse presente estudo, como uma escola norteada por princípios de um ensino tradicional.

Procuramos grifar nos excertos algumas palavras e frases que poderiam compor o discurso de uma escola tradicional:

> [...] não é que a criança queira ser assim, [...] não quero seguir este *padrão*, esta *regra*, é mais assim por necessidade de chamar atenção. [...] Ele sabe, dentro da sala de aula *ele não pode se levantar o tempo todo porque ele vai atrapalhar o amigo que não terminou a lição, ele sabe disso, mas ele faz questão de ir* (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

> [...] eu tento incutir na cabecinha deles o seguinte: *estas regras, elas tem que ser cumpridas*, [...] a gente é educador, *a gente tem que dar limites*, tem que ensinar muitas coisas para as crianças, faz parte do nosso papel (SIC – professora Patrícia, grifo nosso).

> [...] a gente perde tempo *ensinando para eles o que é certo e o que é errado*, [...] eles não sabem que *tem uma regra a seguir*, e a gente está aqui para ensinar, porque os alunos tem que ter a gente como um espelho, a gente está ensinando *o correto* (SIC - professora Elaine, grifo nosso).

> [...] não ocorre por parte do aluno *disciplina e atenção* dentro do ambiente da sala de aula, mas sim bagunça, desinteresse, mau comportamento e *quebra de regras de conduta dentro do sistema escolar*. [...] Quando o aluno mostra interesse no que está sendo explicado, *tem boa conduta, cumpre as ordens* que lhe são passadas, *respeita as regras estabelecidas* dentro de um grupo. [...] O aluno que *não segue regra* é necessário conversar, explicar qual é o objetivo dele dentro da escola (SIC – professora Helena, grifo nosso).

> [...] A indisciplina interfere na sala de aula *quando não há controle da situação*, [...] levando os alunos e professores ao *descontrole total* (SIC – diretora Lourdes, grifo nosso).

Ressaltamos também, na sequência, alguns enunciados reveladores das práticas homogeneizadoras de ensino adotadas pela escola, que por sua vez apresenta a partir dos discursos de seus professores e gestor um modelo de escola tradicional. Segue alguns enunciados discursivizados pelos docentes representativos de um ensino pautado pela homogeneização e normalização do comportamento discente:

> "Eu ensino muito para eles isso, principalmente a menininha lá que é teimosa. Ah não, mas é assim, na minha casa eu sou assim. Mas na sua casa, aqui é diferente, está vendo seus amiguinhos, *tem que ser todo mundo igual*... Tem criança que acha que ele pode fazer o que ele quiser (SIC – professora Elaine, grifo nosso).

> Mesmo que as vezes ele *não concorde igual*, mas ele sabe que ele tem que respeitar o outro, ele não vai ficar implicando ou criando confusão por isso (SIC – professora Patrícia, grifo nosso).

> Eu falo que ainda quando eles são pequenos *a gente consegue moldar*, consegue conversar, *mudar*, tem criança que a gente muda, vem pra nós e a gente fala: Nossa quanto mudou, como está mais atento, dá para fazer muita coisa ainda (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

Segundo a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade ocorre a partir das constantes interações com o meio social em que vive, visto que as funções psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Nessa perspectiva, a heterogeneidade, constitui fator imprescindível para as interações e trocas em sala de aula (VIGOTSKI, 2007).

> Os diferentes ritmos, comportamentos, experiências, trajetórias pessoais, contextos familiares, valores e níveis de conhecimentos de cada criança (e do professor), imprimem ao cotidiano escolar a possibilidade de troca de repertórios, de visões de mundo, confrontos, ajuda mútua e consequente ampliação das capacidades individuais (REGO, 1998, p. 63-64).

Assim, considerando as ideias de Vigotski (2007), torna-se relevante uma maior valorização das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas interações passam a ser consideradas condições necessárias para a produção de conhecimento por parte dos alunos, promovendo o diálogo, a cooperação e troca de informações mútuas, assim como o confronto de pontos de vista divergentes (REGO, 1998). Ao professor cabe garantir que estas interações aconteçam, considerando as heterogeneidades e singularidades, assim como promovê-las no cotidiano escolar.

Sobre estas questões, Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), com base em uma perspectiva dialógica de linguagem, consideram no espaço escolar, especificamente em sala de aula, a dimensão da alteridade como um processo de constituição do sujeito, com vistas à revelar possiblidades de um trabalho pedagógico pautado por uma ação compartilhada, na qual o aluno deixe de ser um agente passivo e receptivo, para se tornar "[...] um sujeito que age e, pelo seu discurso, se faz ouvir, recriando-se no seio de outras vozes" (FREITAS, 2005, p. 308).

Portanto, o conhecimento em Bakhtin (2003), se constrói por meio de um repertório ilimitado de interações sociais e discursivas que ocorrem de maneira não linear, ou seja, os sujeitos constroem seus saberes considerando um conjunto constante de conflitos, de reestruturações e desestruturações nos campos de conhecimento. Ainda neste contexto, o erro é tido como marca da atividade do sujeito e não como uma deficiência ou ausência de atividade, promovendo assim intervenções didáticas específicas.

O princípio dialógico e alteritário da linguagem, segundo o Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), vai na contramão de um modelo de ensino pautado por práticas homogeneizadoras e normalizadoras, pois compreendem as interações sociais em sua absoluta singularidade, como acontecimento único

e irrepetível, impossibilitando pensar o sujeito fora das relações com o outro. Nesse sentido, a intersubjetividade passa a anteceder à subjetividade do sujeito, visto que "[...] o pensamento, enquanto pensamento, nasce no pensamento do outro" (BAKHTIN, 2003, p. 329). Portanto, reconhecer "[...] a dialogia é encarar a diferença, tendo em vista que é a palavra do outro que nos traz o mundo exterior" (BORTOLOZZI, 2013, p. 45).

Entretanto, as práticas escolares vigentes trazem em sua cultura marcas de um sistema dominante, determinado por uma moderna sociedade capitalista. As formas de controle e disciplinarização do corpo adotadas pela escola, associam-se aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental.

Foucault (1999) atenta para um estilo "pedagogizador" de ensino, que se limita a instruir, reproduzir conhecimento, ater-se a regras normalizadoras, aplicar técnicas ao aluno, tratado como objeto a ser conhecido e treinado. Os mecanismos que asseguram controle e poder em sala de aula podem ser: a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com repetição, a presença num espaço e tempo determinados, a punição diante do menor desvio de conduta, o autoritarismo por parte do mestre, as provas e exames, os testes de recuperação, entre outros instrumentos normatizadores.

As práticas educacionais podem ser apreendidas, conforme o pensamento foucaultiano, como os meios que organizam o que os sujeitos fazem, seus modos de pensar, suas formas de agir e se comportar, e por mais que, os estudos atuais evidenciem ao professor a importância dos aspectos lúdicos, do respeito às diferenças, do desenvolvimento integral do educando, da relação entre o cuidar e educar considerando as dimensões culturais, emocionais, físicas e cognitivas, ainda assim, a escola na figura do professor, acaba por reproduzir na prática padrões e modelos "disciplinares", herdados de uma abordagem tradicional de ensino. Sendo assim, os alunos que não se enquadram nesses padrões disciplinares, preestabelecidos, são rotulados como indisciplinados ou como aqueles que *não se comportam*.

Ao se deparar com situações, nas quais os alunos não cumprem com as exigências mínimas requeridas, a escola passa a não atingir satisfatoriamente seus objetivos educacionais, desencadeando assim, os chamados "transtornos" de aprendizagem ou comportamento. Nesse caso, com base em uma perspectiva imediatista e reducionista, ocorre um tipo de atribuição indireta e até mesmo direta das causas desse fracasso ao próprio aluno e aspectos de sua realidade.

Os problemas de indisciplina e do *não se comportar* em sala de aula, situados em uma escola que traz em sua identidade marcas de um ensino tradicional pautado por práticas

docentes homogeneizadoras, contribuem para que os discursos sobre o mau comportamento e o *não se comportar*, recaiam, na maioria das vezes, sobre os alunos e suas famílias culminando em encaminhamentos diversos.

Segundo Garcia (2001), esta cultura presente nas escolas de hoje, que busca culpabilizar e responsabilizar exclusivamente os alunos pelo *não se comportar* em sala de aula, parte de um conceito tradicional e arcaico de indisciplina, que faz com que os professores compreendam esse fenômeno apenas como um "problema comportamental".

Diante desta perspectiva, o professor passa a conceber a indisciplina em sala de aula, como um problema de comportamento e, busca uma solução para esta situação por meio de mecanismos de controle, ou seja, procuram conter o aluno e resolver o problema da indisciplina de maneira imediata, sem refletir sobre suas possíveis causas e agentes. Atuando no imediatismo, o educador demonstra não perceber a complexidade da situação e os diversos fatores que a permeiam. Neste anseio por uma solução rápida, apontar o aluno como o culpado pelas situações de indisciplina, torna-se o caminho mais fácil e, além do mais, os professores e a escola passam a se isentar de toda e qualquer responsabilidade (BRITO, 2012).

Nesse sentido, Garcia (2001, p. 377), vem afirmar que,

> [...] o que se verifica nas escolas é comumente a hegemonia de uma cultura intervencionista, a ponto de serem considerados "práticos" apenas os procedimentos a serem efetivados uma vez que algum problema tenha surgido. Assim, infelizmente, a sugestão de que os professores aperfeiçoem seus planejamentos pedagógicos e que passem a considerar com mais atenção as questões de motivação em sala de aula, como estratégias para reduzir a indisciplina, são tomadas como de pouca ou nenhuma utilidade prática.

A forma como os professores abordam os conteúdos a serem ministrados, segundo Alves (2002) e Oliveira (2004), podem contribuir para com as questões de indisciplina e o *não se comportar* discente. Com base nos estudos desses autores, entende-se que os alunos rotulados como aqueles que *não se comportam* em sala de aula, são os mesmos que demonstram uma certa insatisfação com as metodologias de ensino desenvolvidas pelo professor, considerando que os métodos apresentados revelam-se distantes do cotidiano e da realidade do aluno, configurando-se em uma incompatibilidade de expectativas entre professores e alunos. Desse modo, os alunos acabam por manifestar seu descontentamento resistindo ao processo de normalização e controle adotados pelos professores, e passam a transgredir as normas disciplinares pré estabelecidas pela escola, tornando a relação pedagógica tensa e permeada de conflitos.

Descrevemos abaixo alguns enunciados discursivizados pelos professores protagonistas, que consideramos revelar um discurso pautado em uma compreensão de indisciplina como um problema pontual de comportamento, desconsiderando todo o contexto no qual ocorre a relação pedagógica: o planejamento das aulas, a concepção de currículo, as metodologias e estratégias de ensino utilizadas, entre outros fatores. O aluno e os problemas advindos de questões familiares são apontados como os principais responsáveis pelas situações de indisciplina e o *não se comportar* em sala de aula:

> Seria assim: *chamar atenção, para mim ele quer chamar atenção* [...]. Se você olha para ele você não imagina que ele tem uma "indisciplina", mas ele quer, assim, eu imagino que ele quer quebrar aquela regra para mostrar "eu estou aqui". Então, no meu modo de ver é isso, *ele quer chamar atenção*, de todos, dos alunos, dos professores, dos funcionários [...]. Durante a aula no período da manhã eu percebo que esse aluno em questão quer que os amigos olhem pra ele, tudo o que faz vem me mostrar e espera que eu diga algo sobre o que fez, seja bom ou ruim. No período da tarde, são outros professores, pois a escola é de tempo integral. Então os professores, os funcionários me contam que *esse menino tem um comportamento agressivo, sem motivo, pra chamar a atenção de todos*. Acreditamos nisso, pois ninguém o provoca, mas ele precisa mostrar o que faz. Talvez pra se sentir visto, importante e ter atenção dos demais (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

> E, além disso, é o que a Ângela falou e que eu acho muito importante, *geralmente estas crianças ou tem alguma carência ou querem chamar atenção mesmo* [...]. Se a gente for ver *a grande causa, é o que eu penso, a grande causa da "indisciplina" vem de algum problema da família. A maior parte dos casos*... (SIC – professora Patrícia, grifo nosso).

> *É um problema comportamental, onde o aluno se torna desobediente e rebelde*. Com isso não ocorre por parte do aluno disciplina e atenção dentro do ambiente da sala de aula, com bagunça, desinteresse, mau comportamento e quebra de regras de conduta dentro do sistema escolar (SIC – professora Helena, grifo nosso).

A relação entre as situações de indisciplina e os traços de personalidade do aluno, ou seja, o seu modo de se comportar, é evidenciada nos discursos dos professores protagonistas, a partir dos seguintes excertos: "Ele quer chamar atenção"; "Esse menino tem um comportamento agressivo"; "Estas crianças tem alguma carência"; "É um problema comportamental, onde o aluno se torna desobediente e rebelde". Deste modo, compreendemos que, segundo as vozes discursivizadas, as características individuais dos alunos são fatores determinantes na ocorrência de uma situação de indisciplina em sala de aula, independente, portanto, da forma como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, das relações produzidas em sala de aula, e principalmente dos aspectos sócio culturais que permeiam tais práticas.

Foi atribuído também, pelos professores, a culpa pelo comportamento indisciplinado à problemas de ordem familiar, ou seja, ao tipo de educação dada ao aluno pela família, como podemos observar no enunciado a seguir que constituiu o discurso dos professores: “A grande causa da “indisciplina” vem de algum problema da família”. Nesse caso, os professores citam que a origem dos problemas de indisciplina dos alunos está associada à algum tipo de carência familiar, ou seja, ausência dos pais na vida escolar e social dos seus respectivos filhos.

Segundo os discursos dos professores suscitados neste estudo, em momento algum, a escola e a equipe escolar, assumem a responsabilidade sobre as questões do não se comportar em sala de aula, uma vez que, o ato indisciplinado não se constitui um problema apenas individual do aluno, mas revela ser efeito também da práticas escolares, do formato de aula, das relações professor/aluno e dos problemas didáticos pedagógicos.

A indisciplina está distante de ser considerada um problema de responsabilidade exclusiva do aluno, visto que o *não se comportar* discente permeia o processo ensino aprendizagem como um todo, ou seja, o professor ensina algo (conteúdo) de alguma forma (método) para alguém (aluno). Portanto, podemos induzir que são diversos os fatores e princípios que norteiam e sistematizam a prática de ensino, e consequentemente podem incidir sobre as questões do *não se comportar* em sala de aula.

Nesse sentido, com base nos pressupostos bakhtinianos e vigotskianos, compreender as relações de dialogia e alteridade torna-se um importante aspecto a ser considerado no que diz respeito as situações de ensino e aprendizagem em sala de aula. Trata-se de entender as reais necessidades educacionais e sociais dos alunos a partir de uma construção coletiva e negociada dos objetos de ensino, das regras que norteiam a prática de ensino e dos papéis a serem desempenhados neste contexto. Trata-se também de pôr em pauta questões que, tradicionalmente, moldam os modos de se comportar do aluno assim como os objetivos de ensino. O conceito de alteridade, nessa perspectiva, vem proporcionar um olhar interior acerca das diferenças, enfatizando a necessidade de reconhecer o outro em mim mesmo, gerando responsividade e responsabilidade no compromisso de compreender e transformar o meio em que se vive (MAGALHÃES; OLIVEIRA, 2011).

Outra dimensão que consideramos relevante trazer à discussão, são as formas de punição aplicadas aos alunos, tidos pelos professores protagonistas como únicos responsáveis pelas situações de indisciplina em sala de aula. Dentre os diversos mecanismos e formas de controle disciplinar, discursivizados pelos professores, alunos e diretor, destacamos a seguir alguns excertos que evidenciam tipos de punição utilizados pela escola no enfrentamento da indisciplina.

Hoje, dependendo da situação *eu ignoro,* dependendo, *ignoro aquela ação ou atitude da criança*, porque dependendo da situação ele vai perceber: Ah ele não está dando bola para o que eu estou fazendo, ou *dependendo da situação a gente encaminha para alguém que possa resolver, no caso da direção* [...]. *Ou tem alguma coisa que a criança gosta muito, a gente negocia:* Oh, se você está provocando isso você vai perder neste sentido! Você tem, *vamos supor, uma atividade legal que você vai fazer depois, se você está indisciplinado, então você não vai participar. Seria uma troca,* uma conversa... Então eu procuro agir assim, *ou então eu vou falar com seus pais*. Dependendo da família eles tem esse medo, as vezes não, depende da criança (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

[...] eu também *uso esta tática de ignorar,* porque ele quer atenção e se você ignora ela vai parar. Além de ignorar estas atitudes que gente vê que não são tão graves, as vezes eu simplesmente paro e olho o aluno, para ele perceber que o que ele fez não é legal, isso quando realmente dá resultado. Eu uso esta tática também que a Ângela falou de *negociar.* Olha, não está prestando atenção na aula, não está fazendo as atividades, não está se dedicando, está brincando, está conversando na hora errada, está desrespeitando alguém... Então, a hora que você tiver de descanso, de brincadeira, a vontade, vai ser descontado este tempo que você atrapalhou a aula. Você atrapalhou a sua aprendizagem e a dos outros, porque eles vieram para estudar. Então *a hora de lazer,* que você ficar mais tranquilo, *vai ser descontado este tempo que você atrapalhou. O que é mais grave a gente leva para a direção*, o que é algo grave realmente e não pode acontecer novamente. Se você já advertiu uma ou duas vezes e não teve resultado, e se fala para a turma "A próxima vez que a pessoa fizer isso, vou chamar a direção da escola para tomar as providências", se for falado tem que ser cumprido, porque eles testam a gente de todas as maneiras. Falou, cumpriu (SIC – professora Patrícia, grifo nosso).

[...] dependendo do que é você pode *conversar em particular* depois próximo do sinal, em uma aula de Artes ou Educação Física, "Vamos conversar um pouquinho?", para ver o que está acontecendo, porque muitas vezes, o aluno está mais agitado com algum problema familiar também. Mas a gente faz tudo, a gente conversa, alguns casos a gente *manda para direção* para conversar também, *tira alguma coisa deles que eles gostam muito de fazer como a disciplina de Educação Física.* Educação Física é o carro chefe. Se eu disser "Você não vai para a Educação Física", é a morte para eles, principalmente os meninos, as meninas até que passa, mas os meninos se falar que não vão para a Educação Física, falar que vão ficar tantos dias sem Educação Física... Então a gente tira, de todos os lados a gente tenta amenizar a indisciplina do aluno (SIC – professora Elaine, grifo nosso).

[...] é necessário *conversar* [...]. *Manter diálogo com a família* como anda o comportamento no contexto familiar. Se necessário, *encaminhar para direção,* para *entrar em contato com os pais* para resolver juntos o motivo da indisciplina do aluno (SIC – professora Helena, grifo nosso).

Procuramos *conversar com os alunos* para verificar o que aconteceu. Diante da situação, *os alunos são orientados, levando-os a refletir sobre suas atitudes* [...]. Orientações constantes aos professores e funcionários sobre mediação de conflitos (SIC – diretora Lourdes, grifo nosso).

> *Briga*! A professora *colocava os nomes na lousa*. A professora *não deixava ir para aula de Educação Física,* ficavam dentro da sala, *aula de artes* também. *Chama os pais*. Minha mãe foi chamada porque eu estava dormindo na sala de aula. O professor *chama atenção,* bate na mesa (SIC – aluna Maísa, grifo nosso).
>
> *Briga*! *Coloca o nome na lousa. Põe no cantinho da sala*. *Não vai para as aulas de Educação Física e fica escrevendo textos.* A diretora *chama os pais*. Pega a régua e bate na mesa (SIC – aluna Camila, grifo nosso).
>
> *Castiga*! *Marca o nome na lousa, corta a Educação Física* (SIC – aluno Cleber, grifo nosso).
>
> Ele *leva para a diretoria*, ele joga num canto, ele *dá bronca*. *Chama os pais.* Meu pai já foi chamado, deram uma voadora na minha barriga (SIC – aluno Paulo, grifo nosso).

Acerca das possíveis punições e meios de controle utilizados pela escola no trato com a indisciplina, buscamos ressaltar, com base nos discursos transcritos dos protagonistas, que as ações descritas pela diretora não possuem relação com as práticas adotadas e discursivizadas pelos professores. Destaco também que, a fala dos alunos, em grande parte, vem corroborar as ações apontadas pelos docentes no enfrentamento da indisciplina em sala de aula.

A diretora propõe atitudes de diálogo, reflexão e orientações tanto aos alunos como aos docentes sobre possíveis mediações de conflito, enquanto os professores adotam práticas que ultrapassam o diálogo e a conversa, circunscritas ao aluno, como: ignorar a atitude indisciplinada do aluno; encaminhar para a direção; retirar do aluno uma atividade que o agrade (aulas de Educação Física e Artes); ameaçar chamar os pais; tentativa de manter diálogo com a família; anotar os nomes dos alunos indisciplinados na lousa; e pôr no cantinho da sala.

Dentre as atitudes dos professores e gestor, frente a indisciplina e o *não se comportar* discente, ressalto também, o "livro de ocorrências", popularmente conhecido nos meios educacionais como "livro negro, disponibilizados pela equipe gestora a todos os professores, em todas as classes, cuja função consiste em registrar os comportamentos "indisciplinados" dos alunos.

Em suma, os enunciados orais e os registros escritos refrataram os sentidos sobre a indisciplina e o *não se comportar* com base em um perspectiva de disciplina tida como um conjunto de regras e obrigações elaboradas por um determinado grupo social e que normalmente vem acompanhado de punições/correções, nos casos em que essas regras ou

normas forem desrespeitadas, conforme os exemplos: “ [...] tem alguma coisa que a criança gosta muito, a gente negocia: Olha, se você está provocando isso você vai perder neste sentido. Você tem, vamos supor, uma atividade legal que você vai fazer depois, se você está indisciplinado, então você não vai participar” (SIC – Ângela); “Você atrapalhou a sua aprendizagem e a dos outros, porque eles vieram para estudar. Então a hora de lazer, de brincadeira, que você ficar mais tranquilo, vai ser descontado este tempo que você atrapalhou. Tira a interclasse de futebol no intervalo [...]” (SIC – Patrícia); “[...] tira alguma coisa deles que eles gostam muito de fazer como a disciplina de Educação Física. Educação Física é o carro chefe. Se eu disser: Você não vai para a Educação Física! É a morte para eles, principalmente os meninos, as meninas até que passa, mas os meninos se falar que não vão para a Educação Física, falar que vão ficar tantos dias sem Educação Física... Então a gente tira, de todos os lados a gente tenta amenizar a indisciplina do aluno.” (SIC - Elaine).

Diante do exposto, enunciados orais e escritos, vozes e registros, venho ressaltar a visão limitada, restrita e comportamental dos docentes acerca da indisciplina, eximindo a escola de qualquer responsabilidade sobre o problema em questão. Estas atitudes, visando um certo “controle” das situações de indisciplina em sala de aula, denotam uma ausência de clareza de pressupostos, por parte dos docentes, quanto à verdadeira função da escola, assim como acerca da visão que se tem sobre suas ações pedagógicas.

Perante este contexto, no qual o professor e a escola buscam responsabilizar tão somente o aluno e aspectos de sua realidade acerca dos problemas associados ao *não se comportar* em sala de aula, é imprescindível promover uma reflexão acerca da ação dialógica a partir do “ato responsável”. A atividade docente, pautada por uma sucessão de eventos irrepetíveis e únicos, configura-se como prática dinâmica e não estagnada, e nessa direção, o professor, também sujeito no processo de ensino aprendizagem, vem se posicionar, assumindo então, a responsabilidade por suas ações. Na perspectiva de Bakhtin (2010), cada sujeito ocupa um lugar irrepetível e insubstituível no mundo e, por isso, o sujeito deve ser responsável por seus atos e ter obrigação ética com relação ao outro.

O sentido do ato para Bakhtin (2010) não se resume em um fazer operacionalizado e mecânico, mas associa-se à reflexibilidade e responsividade. Nesse âmbito, Amorim (2009, p. 22), considera importante manter uma distinção entre ato e ação, visto que “[...] ação é um comportamento qualquer que pode ser até mecânico ou impensado. O ato é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao outro, o que quer dizer que ele responde por isso”.

O Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), destaca o sujeito como um agente organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro, e não como um fantoche das relações de ensino e aprendizagem. O indivíduo é tido "[...] como alguém dotado de um excedente de visão com relação ao outro: o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro para saber o que ele mesmo não pode saber de si" (SOBRAL, 2014, p. 24).

O fazer docente, distante de ser um espaço determinado pela neutralidade e indiferença, ainda que norteado pela metodização e sistematização estabelecidas institucionalmente, ocorre no âmbito da complexidade das relações humanas, e configura-se a partir de um movimento contínuo de ação e reflexão. A esse respeito, Freire (1996) compreende que não é possível ser professor sem que haja consciência da não neutralidade da prática docente, ou seja, as relações de ensino e aprendizagem demandam do professor tomada de decisão, posicionamento frente situações diversas e, principalmente, escolhas.

Dado isso, acreditamos que o professor não deve se eximir ou distanciar-se dos problemas e desafios desencadeados pelo *não se comportar* em sala de aula, pelo contrário, deve assumir a reponsabilidade quanto à sua prática, assim como, aos processos que a constitui, intervindo efetivamente no processo de ensino aprendizagem, estabelecendo objetivos e metas, além de determinar as reais necessidades do sujeito (aluno).

Ainda que, o processo educativo se apresente complexo e repleto de tensões, uma postura dialógica em sala de aula pode vir a contribuir para que o professor reflita criticamente sobre sua própria prática de ensino. O docente precisa se pautar em um modelo de escola que vai além da mera transmissão de conteúdo (currículo tradicional/mecanicista), ou seja, uma prática de ensino que compreenda o aluno como um ser dialógico que se constitui de maneira coletiva.

Apesar dos problemas desencadeados pela indisciplina em sala de aula, atingir toda a escola, ainda assim, a discursivização sobre o *não se comportar*, vem recair quase que exclusivamente sobre os alunos e o modo como se comportam e aprendem em sala de aula, sendo que aos professores e ao ensino não são atribuídos nenhuma parcela de responsabilidade por tais condutas. Assim sendo, podemos refletir que o problema da indisciplina e o *não se comportar* na escola tem como seu principal determinante as concepções e representações dos professores, o que gera implicações para as suas respectivas práticas pedagógicas, incluindo o trabalho com os conteúdos, os procedimentos didático-pedagógicos, a relação professor-aluno, entre outros aspectos.

Crianças e adolescentes, que frequentam uma escola norteada por uma abordagem tradicional de ensino, frequentemente são alvos de processos que buscam padronizar, normalizar, homogeneizar, controlar, pedagogizar e até mesmo, em muitos casos, patologizar a vida escolar e cotidiana. Logo, o aluno tido como indisciplinado é aquele que apresenta maneiras de se comportar que não condiz com os padrões e normas disciplinares instituídos por um modelo de escola tradicional e conservadora. A escola por sua vez, por meio de seus mecanismos disciplinares, contribui para o processo de homogeneização e normalização do comportamento.

Desde muito cedo, em inúmeros espaços escolares, as crianças são submetidas a estas práticas homogeneizadoras e normalizadoras de ensino, advindas de um modelo de escola tradicional. Para serem consideradas e legitimadas crianças “normais”, precisam aprender o quanto antes o que é certo ou errado, assim como, devem saber as formas de se comportar nos diferentes locais que venha frequentar.

As crianças que não atendem às expectativas desse ensino tradicional e homogeneizador, são consideradas pelos docentes como “alunos problemas”, fadados ao fracasso escolar, e muitas vezes, encaminhadas à outros departamentos ou setores públicos na tentativa de encontrarem possíveis soluções para o que eles consideram como um “problema”.

A seguir, propomos uma reflexão, com base nos discursos revelados por este estudo, acerca dos rótulos e estigmas atribuídos ao aluno pelo modo como se comportam em sala de aula, com possíveis implicações ao processo de discursivização das *doenças do não se comportar*.

## 5.3 RÓTULOS E ESTIGMAS DISCURSIVIZADOS SOBRE O ALUNO: IMPLICAÇÕES PARA AS *DOENÇAS DO NÃO SE COMPORTAR*

Os ideais de normalização que permeiam as práticas de ensino nas escolas, onde o singular e o diferente não tem espaço, resultam, invariavelmente, na estigmatização dos distintos modos de aprender e de se comportar em sala de aula. Por não corresponderem a um modelo de ensino considerado “ideal”, as condutas dos alunos, frequentemente são compreendidas, no âmbito educacional, como sintomas de doenças, num processo de naturalização das diferenças e individualização de questões que perpassam o processo ensino aprendizagem. Estas questões, no entanto, não podem ser reduzidas simplesmente a aspectos individuais e orgânicos, visto que, se encontram atreladas a determinantes de ordem social, política, ideológica, econômicas, culturais, os quais constituem as condições materiais e

subjetivas de vida sob as quais as desigualdades sociais são produzidas (GIROTO, 2006; GUARRIDO, 2010; MOYSÉS; COLLARES, 2013; GIROTO; BERBERIAN; SANTANA, 2014).

O ambiente escolar atual, configura-se como um grande produtor e reprodutor de rótulos, no qual as crianças são submetidas à avaliações, enquadradas e classificadas a todo momento. “O discurso da escola classifica de maneira positiva ou negativa e, por muitas vezes, o rótulo negativo é associado às doenças” (MARQUES, 2018, p. 86).

Nesse sentido, Parrat-Dayan (2011, p. 20) vem afirmar que toda conduta considerada inadequada tem se transformado em um sintoma de indisciplina, a tal ponto, muitas vezes, de necessitar de tratamento, ou seja,

> [...] como muitas outras práticas sociais, as condutas de indisciplina chegaram a se transformar num sintoma de um comportamento individual, um desvio, fazendo com que os alunos sejam qualificados ou diagnosticados como instáveis, acelerados, egoístas, individualistas, desrespeitosos, insolentes ou hiperativos. E mais, muitas vezes a indisciplina é interpretada como uma doença que deve ser curada com remédios. Então, prescreve-se ritalina para todos. A indisciplina vira problema para especialistas, médicos ou psicólogos, e deixa de ser um problema que concerne ao professor ou aos pais.

Ao adotar uma prática de ensino seletiva e discriminatória, a escola faz com que os alunos tidos como “diferentes” e que fogem aos padrões de “normalidade” sejam alvos de ações excludentes. Nesse aspecto, a indisciplina e o *não se comportar*, têm se constituído em forte argumento favorecedor dessa exclusão.

Para algumas escolas, os alunos e seus respectivos pais são os corresponsáveis pelas problemáticas que se “apresentam” no contexto escolar, e os professores acreditam que não existam recursos pedagógicos efetivos para lidar com estas situações e com estes sujeitos, restando à escola encaminhar o aluno, através de sua família, para a esfera da psicologia, da neurologia ou da psiquiatria (PIROLA; FERREIRA, 2007).

A quantidade de encaminhamentos de crianças para especialistas, assim como pedidos de avaliação psicológica tem aumentado a cada dia no contexto escolar, mobilizados por situações diversas: crianças que não acompanham o conteúdo que está sendo ensinado; crianças de se comportam de maneira “inadequada”; entre outras realidades presentes na sala de aula. Tudo isso vem refletir no grande número de crianças que são atendidas diariamente por psicólogos, psicopedagogos, professores particulares, entre outros especialistas.

Quando um aluno é encaminhado a especialistas das mais diversas áreas, para que um transtorno de ordem cognitiva ou comportamental, como muitos que se apoiam sob o

ambíguo rótulo de “problema de aprendizagem” ou “problema de comportamento”, receba tratamento, a escola está solicitando explicitamente que um profissional alheio às práticas escolares, e portanto ausente delas, dê conta de solucionar questões cujas causas remetem especificamente ao interior do cotidiano escolar e nas relações que a constituem (AQUINO, 1997).

Os rótulos construídos sobre os alunos acerca do *não se comportar*, discursivizados pela escola, corroboram o processo de medicalização das práticas escolares, ou seja, o processo de normalização que resulta nas chamadas *doenças do não aprender* e *não se comportar*, frequentemente justificadas por questões de fala, leitura, escrita e comportamentos que refratam modos distintos de constituição dos sujeitos, quais se distanciam daquilo que é esperado, sob a perspectiva de normalidade homogeneizadora, isentando de responsabilidades todas as esferas de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas (MOYSÉS; COLLARES, 2011).

A professora Ângela, ao discursivizar sobre a indisciplina em sala de aula, acaba por revelar os rótulos atribuídos aos alunos que não se comportam em sala de aula, por parte da escola e por parte dos familiares:

> E às vezes, *rotulam*: Ah, ele é hiperativo! Ah, ele tem este déficit! *As pessoas* querem achar uma doença, como se fosse uma dificuldade, uma justificativa para aquela “indisciplina”, e às vezes não é isso. Não sei, depende de cada um, é individual (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

Analisando o discurso da professora acima, compreendo que, mesmo não assumindo uma fala em primeira pessoa, ela ressalta as vozes que permeiam o cotidiano escolar, ou seja, as vozes da escola, que trazem indícios de uma educação que busca a partir dos rótulos e estigmas atribuídos aos alunos justificar o *não se comportar* e por conseguinte produzir as chamadas *doenças do não se comportar*.

Entretanto, em um outro momento, quando questionada a respeito da autoria dos seguintes dizeres “E as vezes rotulam” e “as pessoas querem achar uma doença”, a professora Ângela atribuiu estes dizeres aos familiares, como veremos a seguir:

> Os *próprios pais*, na primeira reunião já me *disseram* que ele *é hiperativo*, como se dissessem algo comum, por exemplo, ele tem bronquite ou qualquer outra enfermidade, ou até mesmo outros pais de crianças que convivem com ele. Não são médicos e já dão diagnósticos. É muito comum ouvir essa afirmação da maioria dos pais, mesmo sem ter levado as crianças para uma consulta a um especialista (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

O excerto acima, vem evidenciar que os discursos medicalizantes, permeiam as práticas de ensino nesta escola, porém existe um esforço claro por parte do professor e da escola, em não assumir a responsabilidade por tais classificações e encaminhamentos.

Mais adiante, ainda durante o encontro dialogado, as professoras Ângela e Patrícia, vêm reiterarem em suas falas a prática de encaminhamentos à especialistas, adotada pela escola, dos alunos tidos como indisciplinados, corroborando o processo de patologização, psicologização e medicalização da educação.

> E a gente vê assim, *muitos encaminhamentos*, dependendo da criança ai você vai investigar, é só indisciplina ou tem alguma outra coisa relacionada a isso, no caso de um *encaminhamento para um neuro, ou um psicólogo*. Ai a gente vai descobrindo, as vezes pode ser um caso que *precise de um outro acompanhamento*. Ai a gente vai entender melhor porque esta indisciplina. Por exemplo, [...] tinha um aluno no ano passado, que já tinha uma história, [...] *não tinha laudo*, mas estava fazendo um estudo para poder saber. Ele *ia sempre no neurologista*, até a escola acompanhou, chegou ir junto, a coordenadora acompanhou, foi junto com o pai e a mãe nas consultas, para explicar como ele era na escola e como ele era em casa. Neste caso, era indisciplina com problema, uma *dificuldade* que ele tinha a mais, *neurológica, psicológica.* Aí tinha esta dificuldade, era uma criança que não parava sentada, queria chamar atenção de todo mundo, batia em todo mundo, ele não tinha medo, ia para cima de todo mundo, foi um trabalho bem difícil. Ele não ficou depois com a gente, então não deu para ver o resultado, mudou de escola e de cidade. Mas ai quando chega neste caso para nós é grave, pois você tem que dar conta de tudo, da indisciplina, da aprendizagem e tudo mais que acarreta estes problemas. A criança praticamente não aprende e atrapalha todo mundo. Então para mim grave seria este caso, ter uma dificuldade além da indisciplina. (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

> Eu já peguei casos que já *haviam sido encaminhados.* Ai a gente ficou acompanhando. Geralmente no segundo ano já é o início né (SIC – professora patrícia, grifo nosso).

A diretora, ao ser questionada sobre como lidar com as situações de indisciplina em sala de aula, também aponta para os encaminhamentos como possível solução frente a estes "problemas":

> Aplicação do Regimento da Escola, *alguns encaminhamentos para especialistas* e em casos mais graves, com *desvios sérios de conduta*, encaminhamento ao Conselho Tutelar (SIC – diretora Lourdes, grifo nosso).

Os discursos do professor e do diretor acima transcritos e grifados, apontam claramente para práticas de ensino que se apoiam nos encaminhamentos a especialistas, de alunos por eles rotulados como aqueles *que não se comportam*, também considerados pela escola como "alunos problemas", culminando assim nos diagnósticos para possíveis

transtornos associados ao comportamento e consequentemente nas *doenças do não se comportar*.

Os discursos dos professores, muitas vezes, recaem sobre o aluno considerado com problemas na escola, resultando em um processo de patologização. Permeiam esse processo a discursivização sobre o aluno (o que se fala dele e para ele), assim como as práticas pedagógicas nas quais os alunos estão inseridos. Tanto a discursivização sobre o aluno como a prática pedagógica, que são processos de significação, podem afetar, de maneira positiva ou negativa, a subjetividade e, consequentemente, o percurso escolar da criança (SIGNOR, 2013).

Nesse sentido, não só o professor, como o sistema escolar num todo, precisam ter consciência dos efeitos nocivos à aprendizagem e desenvolvimento da criança, que podem ser desencadeados por meio dos discursos estigmatizantes dentro e fora da escola, considerando que a criança toma para si o que falam dela (MARQUES, 2018).

Evidenciamos então, com base no processo de discursivização empreendidos pelos protagonistas deste estudo, que os casos recorrentes de indisciplina em sala, acabam sendo submetidos, muitas vezes, à encaminhamentos para especialistas. A esses alunos, tidos como indisciplinados e/ou como aqueles que *não se comportam*, são atribuídos diagnósticos associados às *doenças do não se comportar*, fortalecendo assim o processo de medicalização da educação.

A cultura da medicalização está tão arraigada na sociedade que a prática de encaminhamentos de alunos para profissionais da área da saúde, assim como o uso de medicamentos, têm se tornado algo bastante comum, bem como tem se constituído como um dos recursos mais utilizados no que se refere ao sucesso escolar. Os profissionais que deveriam ser formados para lidar com situações de indisciplina e com o *não se comportar* dos alunos seriam os professores e não os profissionais da saúde, considerando que tais profissionais não possuem formação mínima para tratar com as questões de cunho pedagógico.

As crianças inicialmente “normais”, tidas pelo professor e pela escola como aquelas que *“não se comportam”*, acabam por internalizar a ideia de que são um “problema” e que necessitam até mesmo de uma atenção médica especializada. As famílias destes alunos considerados “problemas” também acabam por aderirem a ideia de possíveis encaminhamentos médicos como soluções eficazes frente estas questões. “O diagnóstico não é o bastante para resolver o problema, porém é suficiente para acalmar os conflitos [...]” (MOYSÉS, 2001, p.47).

Diante destes rótulos acerca do aluno que *não se comporta*, crianças normais vão de fato adoecendo, e assim necessitando de um atendimento psicológico, não pelo fato de serem indisciplinadas e/ou não se comportarem em sala de aula, "[...] mas pela vida estigmatizada, pela incapacidade introjetada". Essas crianças buscam um tratamento que possa lhes devolver a normalidade, questionada muitas vezes pela escola nas vozes do professor, coordenador e diretor (MOYSÉS, 2001, p.48).

A imagem que os sujeitos (crianças) fazem de si são fortemente formadas a partir dos vínculos sociais, com considerável participação do contexto escolar. Sendo assim, não podemos omitir a ideia de uma participação coletiva na construção individual, ou seja, "[...] como o coletivo do qual fazemos parte, atua no sentido de impor uma identidade, desempenhando um papel fundamental em relação ao nosso posicionamento e em nossas ações" (GROFF, 2014, p. 155).

Araújo (1998), atribui os rótulos, estigmas e preconceitos presentes no contexto escolar, a um modelo de escola que idealiza a homogeneização de suas práticas escolares. O autor ressalta a necessidade das escolas incorporarem em seu discurso o conceito de diversidade, tanto no âmbito da aprendizagem escolar quanto no das relações interpessoais, considerando o aluno um sujeito que sente emoções, que vive imerso em relações singulares em um universo objetivo e subjetivo, e, que possui capacidade intelectual que lhe dá condições de associar estas relações com o mundo externo e interno.

Sob uma perspectiva sócio-histórica, ao promover o desenvolvimento do aluno através da mediação do conhecimento, a escola não pode perder a noção de totalidade que constitui a formação do aluno enquanto sujeito do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, o aluno é muito mais que um aparelho pensante. Portanto, caberia a escola considerar as singularidades presentes nos modos de aprender e de se comportar, levando o aluno a notar-se como sujeito, possibilitando uma mediação do conhecimento, a partir de vivências com situações de sucesso que visem a auto estima do aluno, e de metodologias de ensino norteadas por aspectos positivos.

Para que tudo isso se torne de fato uma realidade, os apontamentos de Vigotski (2007), podem trazer significativas contribuições, visto que se constitui imprescindível aos professores compreender como se dão os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o autor, os processos de desenvolvimento não coincidem com os da aprendizagem, ou seja, mesmo que embora a aprendizagem gere desenvolvimento, esses dois processos não são sinônimos. Para Vigotski (2007), o desenvolvimento ocorre sempre de maneira mais lenta, logo atrás do processo de aprendizagem. Daí portanto, a importância de entender como

a criança internaliza o conhecimento e, consequentemente, venha a desenvolver suas funções intelectuais superiores. O desenvolvimento do sujeito e de sua singularidade ocorre a partir das inúmeras e constantes interações com o meio social no qual vive, considerando que as formas psicológicas mais aprimoradas emergem do meio social. Sendo assim, o desenvolvimento humano é sempre mediado por outros indivíduos de mesmo grupo cultural que atribui significado à realidade. Por meio dessas mediações, a criança vai, aos poucos, se apropriando dos modos de funcionamento psíquico, dos modos de comportamento e de toda cultura presente nesse contexto. Ao serem internalizados, esses processos regulados inicialmente de forma interpessoal, passam a ser regulados pelo próprio sujeito de modo intrapsicológico.

Compreender todo esse processo, se faz importante ao professor, pois é no contexto escolar que grande parte do desenvolvimento do aluno acontece, assim como, a internalização de crenças e ideias sobre si mesmo durante o processo de construção de sua identidade, pautada pelas relações em grupo com seus colegas e professores.

A escola cujo perfil seja democrático e participativo, poderá construir relações que respeitem a diversidade e a pluralidade de pensamento, de sentimento e de comportamento. Desta forma, a escola acaba reforçando o princípio de valorização da diversidade e da diferença, com intenções que integrem o pensar aos demais aspectos que constituem o sujeito.

A lógica medicalizante presente em especial nesse contexto escolar descrito a partir da pesquisa de campo e documental empreendida, apresenta também indícios de um modelo escolar de caráter meritocrático e homogeneizador, que faz parte de um sistema maior, estruturado por uma sociedade determinada por um pensamento hegemônico e muitas vezes excludente. Nesse sentido, a visão dos professores acerca de linguagem e educação, também se baseia em uma lógica social pautada nos méritos individuais e na pedagogia das competências.

Toda essa realidade escolar, refratada pela escola nas vozes dos professores e da diretora, pautada por padronizações do comportamento discente, rótulos e estigmas atribuídos aos educandos, que, acabam recaindo em encaminhamentos a médicos e especialistas da área da saúde, decorrem, segundo as ideias de Bakhtin e o Círculo (BAKHTIN, 2003; MEDVIÉDEV, 2012; VOLOSHINOV, 2017), de uma educação norteada por uma linguagem de natureza monológica, associada aos conceitos de autoritarismo e acabamento. Nas palavras de Bezerra (2014), o autoritarismo está relacionado à indiscutibilidade das verdades veiculadas por meio do discurso, e o acabamento por sua vez, se associa ao apagamento dos universos individuais dos sujeitos e sua sujeição ao pensar do outro.

De acordo com os estudos bakhtinianos, em uma escola cuja linguagem é pautada pelo monologismo, o professor se constitui o único centro capaz de emitir consciência, vozes e pontos de vista, ou seja, "[...] coisifica tudo, tudo é objeto mudo desse centro irradiador. O modelo monológico não admite a existência da consciência responsiva e isônoma do outro [...] O monólogo é algo concluído e surdo à resposta do outro, não reconhece nele força decisória" (BEZERRA, 2014, p. 192).

Nessa perspectiva monológica da linguagem, o outro (nesse caso o aluno), não é tido pelo professor como uma entidade viva, falante e veiculadora de múltiplas facetas da realidade social, sendo assim "coisificado", e sua consciência (sua verdade), é concebida de modo abstrato, como algo acabado, fechado e sistêmico, reforçando assim, o discurso acerca das *doenças do não se comportar* e, consequentemente, dos processos de patologização e medicalização da educação.

Em contrapartida a esse pensamento monológico, Bakhtin (2012) apresenta uma concepção de linguagem dialógica e polifônica com vistas à um modelo de ensino que considera a singularidade do sujeito e os diferentes modos de aprender e se comportar a partir da multiplicidade de vozes presentes no contexto escolar. Nesse enfoque polifônico, o aluno se torna sujeito de sua própria consciência, deixa de ser visto como uma "coisa" ou objeto silencioso, assumindo seu papel como sujeito de iguais direitos no diálogo interativo com os demais personagens desse contexto de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Bakhtin (2010) considera o processo de contemplação e identificação do sujeito como um ato de empatia, ou seja, a capacidade de ver o outro dentro de sua própria essência. A empatia, neste contexto dialógico da linguagem, não se resume apenas em colocar-se no lugar do outro, muito menos refere-se a um ato que anule a personalidade do sujeito, mas contudo, vem requerer um profundo conhecimento de si mesmo, visto que, esta capacidade de se colocar no lugar do outro, "[...] não me destitui do meu eu, não me faz perder meu próprio lugar ou a característica única enquanto pessoa, contudo pressupõe o reconhecimento de minha própria singularidade e de um posicionamento em relação ao outro. Assume-se, com isso, um ato de compreensibilidade e sensibilidade" (GOULART, 2016, p. 722).

Sob essa concepção dialógica e polifônica de linguagem e de ensino, o aluno assume de fato uma atitude responsiva ativa quanto aos processos discursivos e interativos em sala de aula, ou seja, são sujeitos de seus próprios discursos, sempre abertos à novas interações sem que pra isso tenham que abrir mão de sua individualidade e singularidade. As relações em sala de aula, pautadas pelo dialogismo polifônico, tendem a serem menos excludentes,

classificatórias e homogeneizadoras, pois consideram o aluno sujeito ativo do processo de ensino aprendizagem, sendo respeitados os seus diferentes modos de agir, de aprender, de se comportar e interagir com o outro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste estudo, buscamos relacionar as descobertas realizadas, a partir dos estudos de campo e documental, com o referencial bibliográfico, para que novas ações e esforços fossem mobilizados com vista ao bom encaminhamento da pesquisa.

Apesar das valiosas discussões empreendidas neste texto, com base na discursivização *sobre o não se comportar* discente, segundo as vozes dos próprios alunos, dos professores e da diretora da unidade escolar, cabe ressaltar que, além dos êxitos alcançados, sucederam também no decorrer desse estudo e de todo o seu percurso metodológico alguns dilemas e impasses. Faz-se importante destacar, como ponto positivo, o fato de que toda a equipe escolar: professores, coordenador pedagógico, direção e funcionários em geral, se colocaram à disposição acerca das possíveis demandas da pesquisa. Em contrapartida, não foi possível trazer para esse estudo as vozes dos pais dos alunos ou responsáveis, pois, a considerar, a difícil realidade social na qual estão inseridos, esses familiares e/ou responsáveis apresentaram um comportamento extremamente hostil durante as visitas realizadas com vista à organização dos encontros dialogados.

Outro grande desafio a ser ressaltado, diz respeito as dificuldades encontradas no âmbito da produção textual, no que tange ao gênero de escrita e aos processos de normalização de textos acadêmico científicos. Nesse sentido, as disciplinas cursadas durante o programa de pós graduação somadas as orientações, trouxeram grandes contribuições, não somente em relação à escrita desse presente texto, mas também no que diz respeito as tomadas de decisão quanto à metodologia de pesquisa empreendida nesse estudo.

Discorremos, no texto introdutório, sobre o problema de pesquisa com base no seguinte questionamento: Os modos como a escola e seus atores compreendem a indisciplina e o *não se comportar* contribui para a medicalização de comportamentos e, consequentemente, do processo de escolarização de alunos considerados indisciplinados? Tal questionamento suscitou uma reflexão buscando compreender como a indisciplina tem sido tratada no contexto escolar e quais os sentidos atribuídos ao *não se comportar* discente na perspectiva de alunos e educadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Faz-se importante ressaltar que toda essa discussão inicial sobre o *não se comportar* discente e o crescente fenômeno da medicalização da educação foram norteados, essencialmente, por pressupostos teóricos vigotskianos e bakhtinianos.

No primeiro capítulo deste estudo, dissertamos sobre o processo de construção do conhecimento visando compreender os sentidos que são atribuídos ao *não se comportar* em sala aula, considerando a abordagem tradicional de ensino que permeia o cotidiano escolar, vindo a determinar o modelo de escola e de ensino e, consequentemente, trazendo implicações para a prática docente, no que diz respeito as ações do professor frente aos processos de ensino aprendizagem e as questões do *não se comportar* em sala de aula. Ressaltamos também, neste capítulo, os principais confrontos evidenciados em sala de aula, com base nas relações professor/alunos, e os principais conceitos sobre disciplina, indisciplina e as possíveis implicações para o sucesso e/ou fracasso escolar.

Procuramos revelar, no segundo capítulo, o crescente processo de medicalização presente nas práticas escolares atuais, no qual profissionais da educação tentam encontrar no campo médico possíveis causas e soluções para os problemas do cotidiano escolar. Apresentamos também o modo de compreensão sobre patologização atrelado ao processo de biologização de questões sociais, ou seja, problemas associados à indisciplina e o *não se comportar* são tidos como sintomas de doenças e/ou transtornos, vindo a fortalecer a prática de encaminhamentos á profissionais da área da saúde, que por sua vez, tendem a validar os diagnósticos pré estabelecidos pelos docentes, em confronto com outras possibilidades de compreensão sobre esse fenômeno. Semelhantemente ao que ressaltamos quanto à compreensão sobre normal e patológico. Ainda nesta seção do texto, destacamos o TDAH, a título de exemplificação, como transtorno recorrentemente associado à indisciplina e ao *não se comportar* discente, evidenciando o quanto o *não se comportar* tem sido utilizado como causa do *não aprender.*

No terceiro capítulo, apresentamos os pressupostos vigotskianos e bakhtinianos, principais aportes teóricos norteadores deste estudo, além de explicitar também sobre a concepção sócio-histórica de sujeito e a perspectiva enunciativa-discursiva de linguagem assumidas no desenvolver da pesquisa.

Consideramos, no quarto capítulo, o percurso metodológico empreendido neste estudo, a importância da relação alteritária e dialógica constituinte dos sujeitos, tendo em vista a discursivização dos protagonistas sobre a indisciplina e o *não se comportar* em sala de aula. Ressaltamos também nesse capítulo, o contexto no qual se realizou a pesquisa, os protagonistas do presente estudo, e, como se deu o processo de geração de dados, sob o qual considerei os enunciados orais, produzidos por meio do discurso livre desvelados nos encontros dialogados, e os escritos, registrados nos cadernos de ocorrência pelo professor, sobre os modos de se comportar do aluno, permitindo assim, a constituição de um caminho

para compreensão sobre os dados obtidos. Desse modo, com base nos sentidos evidenciados em todo o processo de discursivização, os dados gerados evidenciaram três eixos de análise, conforme mencionados, por ocasião da apresentação e discussão dos resultados.

Acerca dos principais resultados de pesquisa, revelados no quinto capítulo, o processo de análise dos dados gerados favoreceu a compreensão de que os discursos e enunciados de todos os protagonistas se entrelaçavam, ou seja, em vários momentos o discurso da escola (professores e diretor) eram incorporados e refratados nos/pelos alunos. Os enunciados orais e os registros escritos refrataram os sentidos sobre a indisciplina e o *não se comportar* concebidos a partir do que se compreendem sobre disciplina, tida por sua vez, como um conjunto de regras e obrigações, elaboradas por um determinado grupo social, com o propósito de serem cumpridas, pois do contrário, o não cumprimento destas regras e normas, podem acarretar nos mais diversos meios de controle disciplinar, pautados por rótulos e estigmas sobre o *não se comportar* em sala de aula. Todos estes sentidos e significados discursivizados sobre a indisciplina e o *não se comportar* discente foram determinados pelo modelo e/ou concepção de ensino adotado pela escola. Nesse sentido, o modelo de ensino/escola viria contribuir com o processo de homogeneização e normalização do ensino e, consequentemente implicar nos sentidos discursivizados no âmbito escolar sobre o *não se comportar*. Os enunciados discursivizados pelos professores e pelo diretor revelaram práticas homogeneizadoras de ensino, assim como um modelo de escola tradicional e conservador. Crianças e adolescentes, que frequentam este tipo de escola, consequentemente são alvos de processos que buscam padronizar, normalizar, homogeneizar, controlar, pedagogizar e, até mesmo, em muitos casos, patologizar a vida escolar e cotidiana. A partir desses enunciados discursivizados e refratados no ambiente escolar, pudemos inferir que o aluno tido como indisciplinado é aquele que apresenta modos de se comportar que não condiz com os padrões e normas disciplinares instituídos por tal escola. A unidade escolar, por sua vez, através de medidas disciplinares, vem contribuir para o processo de homogeneização e normalização do comportamento. Outra questão bastante relevante, que permeia os processos de ensino e aprendizagem, evidenciada neste estudo, diz respeito à culpabilização e responsabilização atribuída exclusivamente ao aluno acerca das questões do não se comportar em sala de aula, acarretando punições diversas ao educando. Dentre as principais medidas de controle disciplinar apontadas pelos protagonistas destaco os encaminhamentos à especialistas ligados à área médica. Os discursos do professor e do diretor revelaram práticas de ensino apoiadas em encaminhamentos, a especialistas, de alunos rotulados e estigmatizados como aqueles que *não se comportam*. A instituição escolar configura-se como um importante meio para a

formação da subjetividade do aluno, tornando-se, muitas vezes, um elemento reprodutor de práticas pedagógicas dirigidas apenas para a produção de indivíduos “padronizados” e/ou “normalizados”, o que, consequentemente, resulta em alunos rotulados e excluídos do processo educativo. Em suma, por não corresponderem a um modelo de ensino considerado “ideal”, os modos de se comportar dos alunos, frequentemente são compreendidos e discursivizados, no contexto escolar, como sintomas de doenças, num processo de naturalização das diferenças e individualização de questões que perpassam o processo ensino aprendizagem, reforçando assim os processos de patologização e medicalização da educação.

A partir destes resultados e das discussões apresentadas, ressaltamos que as práticas de ensino e de aprendizagem precisam considerar o estudante em sua integralidade, compreendendo sua singularidade e diferença, distanciando-se de práticas que normatizam comportamentos, rotulam ou buscam adequar os estudantes a um modelo ideal de sujeito.

Podemos apreender, a partir dos dados evidenciados, que a escola, representada nesse estudo pelos professores de anos iniciais e pela diretora, buscaram atribuir a responsabilidade pelo insucesso escolar, exclusivamente ao aluno e sua realidade, como aspectos de sua configuração familiar, visando assim, encontrar para o aluno uma “doença” que venha justificar o seu “mau desempenho” ou “mau comportamento”. A escola transpareceu uma preocupação em tentar justificar as dificuldades do aluno, seja em questões de aprendizagem ou comportamento, mas não propõe efetivamente uma discussão coletiva e democrática em torno dos problemas pedagógicos da escola, por meio de uma análise coletiva da prática educacional.

Na escola pesquisada, os discursos e enunciados discursivizados pelos protagonistas demonstravam a presença de certos dispositivos ou mecanismos de poder permeando as práticas de ensino, corroborando assim para a produção do aluno “problema”. Os professores, muitas vezes, associam à esses alunos, as desordens presentes na dinâmica escolar, pois de acordo com a escola, estes sujeitos comprometem a estabilidade e o bom funcionamento da escola.

Acreditamos que ao responsabilizar e culpabilizar apenas o aluno e sua família na tentativa de justificar os problemas de comportamento em sala de aula, naturalizamos em nossa prática um discurso que vem sendo produzido e repassado historicamente, com o intuito de eximir a escola de quaisquer responsabilidades acerca dessas problemáticas. Essa lógica da individualização, acaba por produzir um efeito devastador no processo de desenvolvimento e aprendizagem do aluno, visto que o aluno é culpabilizado e responsabilizado, considerando somente causas individuais.

Portanto, consideramos importante problematizar tal realidade, promover discussões sobre o percurso histórico escolar que vem ao longo do tempo naturalizando tais discursos e práticas. A partir das análises realizadas e discussões dos dados, podemos inferir a necessidade de olharmos para esses problemas como indicadores de uma relação pautada por preconceitos, rótulos e estigmas. Entretanto, podemos notar, a partir da realidade escolar apresentada, que não existe ações por parte da escola, visando problematizar tais questões, no sentido de atender as necessidades do aluno e contribuir para o seu desenvolvimento. Desse modo, em contrapartida, acaba por se consolidar a ideia de que é o aluno quem deve se adaptar a escola, denotando sua possível incapacidade em atender às demandas escolares, julgando-o incapaz de seguir adiante junto ao processo de escolarização, fortalecendo assim os conceitos de exclusão, insucesso e/ou fracasso escolar.

Com base nos dados revelados, compreendemos a importância de se pensar na formação docente continuada, pautada por princípios de uma reflexividade crítica sobre as estratégias de ensino adotadas, visando a reconstrução constante de uma identidade pessoal e profissional, com vista a contribuir para uma transformação da prática docente. O professor de hoje, necessita desconstruir práticas que se projetam no interior das escolas, produzindo e atribuindo o fracasso escolar à figura do aluno, vindo a reproduzir valores hegemônicos dessa atual sociedade capitalista.

Por fim, enfatizamos a importância e relevância social deste estudo, no que se refere ao contexto das práticas educacionais, possibilitando aos profissionais da educação novos olhares sobre a indisciplina e o *não se comportar* discente. Acreditamos que os professores, assim como toda a equipe escolar, precisam se apropriar de novas leituras acerca da indisciplina e/ou o *não se comportar* em sala de aula, no propósito de alcançar uma visão menos limitada e discursos menos reducionistas sobre o *não se comportar* discente, permitindo que o fenômeno da indisciplina e o *não se comportar* cedam lugar ao diálogo, à participação e à construção do conhecimento, reafirmando o verdadeiro papel e sentido da escola: valorizar as interações dialógicas no âmbito escolar, pensando em uma formação para a cidadania como resultante dos processos democráticos de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula:** prática e princípios teóricos. São Paulo: Associados, 1990.

ALVES, C. M. S. D. **(In) disciplina na escola:** cenas da complexidade de um cotidiano escolar. 2002. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2002.

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** outros conceitos chave. São Paulo: Contexto, 2006.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia.** São Paulo: Contexto, 2009.

ANNUNCIATO, P. Por detrás do laudo existe um aluno: com ou sem diagnóstico, o professor pode fazer muito para levar mesmo os alunos mais desafiadores a avançar. **Nova Escola.** São Paulo, SP, ano 32, n. 305, p. 27-33, set., 2017.

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5.** Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf. Acesso em: 16 set. 2019.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula:** uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996a.

AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996b.

AQUINO, J. G. O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão. In.: AQUINO, J. G. **Erro e fracasso na escola:** alternativa teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998a.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos CEDES,** Campinas, v.19, n. 47, p. 7-19, dez. 1998b. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000400002. Acesso em: 30 de ago. 2019.

AQUINO, J. G. Da (contra) normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, SP, v. 41, n. 143, p. 456-484, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a07v41n143.pdf . Acesso em 30 de ago. 2019.

ARAÚJO, U. F De. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In.: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceito na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ARAÚJO, U. F De. Respeito e autoridade na escola. In.: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

ARAÚJO, I. L. de. Da "Pedagogização" à Educação: acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 3, n. 7, p. 75-88, set./dez, 2002.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro.** 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In.: **Questões de literatura e de estética:** a teoria do romance (1934-1935). Trad. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Unesp, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João, 2010.

BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV, V.). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARBOSA, F. L. Disciplina e indisciplina na escola: compreender o passado para transformar o presente. In.: BRITO, C. (org.). **Indisciplina escolar:** antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 29-46.

BERBERIAN, A. P.; GIROTO, C. R. M.; SILVA, D. V. Condições de letramento e os processos de inclusão e exclusão social. In.: NOZU, W. C. S.; LONGO, M. P.; BRUNO, M. M. G. (org.). **Direitos Humanos e Inclusão:** discursos e práticas sociais. Campo Grande/ MS: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014, v. 01, p. 53-69.

BEZERRA, P. Polifonia. In.: BRAIT, B. (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

BORGES, L. M. G. A disciplina acadêmica como fator de melhoria na qualidade do processo ensino aprendizagem. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Cadernos PDE**: Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_lina_ maria_graca_borges.pdf. Acesso em: 20 de ago. 2019.

BORTOLOZZI, K. B. **Fonoaudiologia e educação:** a constituição de uma parceria responsiva ativa. Orientador: Ana Paula Berberian Vieira da Silva. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação). Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2013.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas: UNICAMP, 1997.

BRAIT, B. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. **Gragoatá,** Niterói, n. 20, p. 47-62, 1. Sem. 2006. Disponível em: http://periodicos.uff.br/gragoata/index. Acesso em: 03 de out. 2019.

BRAIT, B. **Bakhtin e o Círculo.** São Paulo: Contexto, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação/Governo Federal. **Ideb** – Apresentação, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb. Acesso em: 17 de mai. 2019.

BRITO, C. A indisciplina escolar na atualidade. In.: BRITO, C. (org.). **Indisciplina escolar:** antigo problema, novas discussões. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012, p. 17-27.

CARVALHO, J. S. F DE. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In.: AQUINO, J. G. (org.) **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

CARNEIRO, F. H. P. Autoridade e disciplina na escola: reflexões sobre de construção da autoridade no contexto de formação de monitores. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica,** Recife, v. 1, n. 1, p. 33-45, 2015.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CERON-LITVOC, D. *et al*. Comportamentos disruptivos na escola. In.: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.) **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

COLLARES, C. A. L.; MOYSES, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, M. G. A.; FERRAZZA, D. de A.; JUNIOR, H. R. C. Projetos de lei sobre medicalização da educação: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 25, n. 2, p. 210-233, 2014.

DI FANTI, M DA. G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. Veredas – Revista de Estudos da Linguísticos, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf. Acesso em: 03 out. 2019.

ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESTANISLAU, G. M.; MATTOS, P. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In.: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula.** 4. ed. Porto: Porto, 2002.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, A. B De. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FONTANA, F. F.; CORDENONSI, A. Z. TDIC como mediadora do processo de ensino-aprendizagem da arquivologia. **ÁGORA,** Florianópolis, v. 25, n. 51, p. 101-131, jul./dez. 2015.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** a história da violência nas prisões. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FLEITLICH-BILYK, B.; CUNHA, G. R DA.; ESTANISLAU, G. M.; ROSÁRIO, M. C DO. Saúde e transtornos mentais. In.: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FRANCES, A. **Voltando ao normal:** como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Tradução de Heitor M. Corrêa. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2016.

FRANÇA, S. A. M. A indisciplina como matéria do trabalho ético e político. In.: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T De. A. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de pesquisa.** Minas Gerais, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, M. T De. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotski. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** dialogismo e construção de sentido. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

GARCIA, A. T. **Como os processos de medicalização respondem às políticas públicas e avaliações externas:** um olhar a partir do discurso de uma escola de alto IDEB. Orientador: Claudia Regina Mosca Giroto. 2019. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, SP, 2019.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: **Revista Paranaense de Desenvolvimento,** Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, J. **A gestão da indisciplina na escola.** In.: COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE/AIPELF. 11, Lisboa. Atas. Lisboa: Estrela e Ferreira. 2001. p. 375-381.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: questões sobre mudança de paradigma. **Contrapontos,** Itajaí, v. 8, n. 3, p. 367-380, set./dez. 2008.

GARRIDO, J.; MOYSÉS, M. A. A. Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. (org.). **Medicalização de crianças e adolescente:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 116-126.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, (2009).

GIROTO, C. R. M. **A parceria entre o professor e o fonoaudiólogo:** um caminho possível para a atuação com a linguagem escrita. Orientador: Sadao Omote. 2006. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2006.

GIROTO, C. R. M. *et al*. Promoção do letramento e desmedicalização do ensino. In: COLVARA, L. D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de ensino da UNESP:** metodologias de ensino e apropriação de conhecimentos pelos alunos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014, v. 02, p. 306-328.

GIROTO, C. R. M.; BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. De O. Salud, Educación y Educación Especial: principios y paradigmas guías de las prácticas en salud en el contexto educativo inclusivo. In: GIROTO, C. R. M. et al. (org.). **Servicios de apoyo en Educación Especial:** una mirada desde diferentes realidades. Alcalá de Henares/Espanha: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 2014, v. 01, p. 115-138.

GIROTO, C. R. M.; FELISBERTO, L. T. S.; GHEDINI, S. G. Inclusão e medicalização da aprendizagem. **Jornaul of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 625-629, 2016.

GIROTO, C. R. M.; ARAUJO, L. A De.; VITTA, F. C. F De. Discursivização sobre "doenças do não aprender" no contexto educacional inclusivo: o que dizem os professores de educação infantil? RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 807-825, abr. de 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12208. Acesso em: 15 set. 2019.

GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação do sujeito. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia, v. 1, p. 1-5, 1993.
GOULART, I DO. C. V. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, jul. / set. 2016. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/4969/4936. Acesso em: 09 set. 2019.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, v.33, n.1, p. 151-161, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a10v33n1.pdf. Acesso em: 09 set. 2019.

GUARRIDO, R. A Biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia/SP; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar/SP. (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças individuais. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 27-40.

GUIMARÃES, A.M. **Vigilância, punição, e depredação escolar.** Campinas: Papirus, 1985.

GUIRADO, M. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos da relação de poder. In.: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

GREEN, B.; BIGUM, C. Alienígenas na sala de aula. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. In.: SILVA, T, T Da. (org.). **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 208-243.

GRILLO, M. Interação professor-aluno: o social e o individual. In.: ENRICONE, D.; ERNANDEZ, I. R. C.; GRILLO, M. **Ensino, revisão crítica.** Porto Alegre: Sagra, 1988, p. 67-73.

GROFF, A. M. Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção da identidade. In.: LIMA. E. M De.; NASCIMENTO, L. M Do.; ALBUQUERQUE, L. B De. A. (orgs.). **Educação e cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014, p. 134-159.

GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO (GEGe). **Palavras e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JAPIASSU, H. **A pedagogia da incerteza.** Rio de Janeiro: Imago, 1983.

KENSKI, V. M. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista Diálogo Educacional,** 4(10), 47-56, 2003. Disponível em: http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=786&dd99=view&dd98=pb. Acesso em: 15 set. 2019.

LAHIRE, B. (Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldefeder). **Sucesso escolar nos meios populares:** as razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LA TAILLE, Y De. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In.: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In.: **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

LEONARDI, J. L.; RUBANO, D. R.; ASSIS, F. R. P DE. Subsídios da análise do comportamento para avaliação de diagnóstico e tratamento do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) no âmbito escolar. In.: In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Medicalização de crianças e adolescente:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo.** São Paulo: Moraes, 1978.

MACEDO, L De. Apresentação. In.: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MAGALHÃES, M. C. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/Volochinov: dialogia e alteridade. **Bakhtiniana,** São Paulo, v. 1, n.5, p.103-115, 1º semestre 2011.

MARQUES, J. B. **Os sentidos do não aprender na perspectiva de alunos do Ensino Fundamental I, professores e familiares.** Orientador: Claudia Regina Mosca Giroto. 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências de Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.

MARTINS, J. C. Vigotski e o papel das interações sociais na sala de aula: reconhecer e desvendar o mundo. **Ideias,** São Paulo, n. 28, p.111-122, 1997.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários:** introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2012.

MOLL, J. No fio da navalha: o direito à inclusão e à singularidade no contexto escolar como elementos para a reinvenção do presente. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais**... Caxambu: ANPED, 2005.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MONTEIRO, I. C De. C. **Estudos dos processos interativos em aulas de Física:** uma abordagem segundo a teoria de Vigotski. Orientador: Alberto Gaspar. 2006. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" /Faculdade de Ciências, Bauru, SP, 2006.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível:** crianças que não aprendem-na-escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C, A, L. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Medicalização de crianças e adolescente:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011a.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C, A, L. Preconceitos no cotidiano escolar: a medicalização do processo ensino-aprendizagem. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Medicalização de crianças e adolescente:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C, A, L. Medicalização: o obscurantismo reinventado. In.: COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M. A.; RIBEIRO, M. F. (org.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos.** Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 41-64.

NASCIMENTO, M. S. **A relação entre professor e aluno na busca pela superação do fracasso e exclusão escolar.** 2014. 52 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, SP, 2014.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar.** 2004. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Curitiba, 2004.

OMS. Organização Mundial da Saúde. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10.** Disponível em: www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm. Acesso em: 16 set. 2019.

PAPPA, J. S. **A (in)disciplina e a violência escolar segundo a concepção de professores do ensino fundamental.** Orientador: Maria de Lourdes M. Horiguela. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marilia, SP, 2004.

PARRAT-DAYAN, S. Trad. Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. **Como enfrentar a indisciplina na escola.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PIROLA, S. M. F.; FERREIRA, M. C. C. O problema da indisciplina dos alunos: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor.** Ponta Grossa, PR, v. 10, n. 2, p. 81-99, 2007. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/1489/1134. Acesso em: 05 set. 2019.

PROBST, M.; GARCIA, J. Sobre infância e (in)disciplina escolar: alguns apontamentos. **Revista Contemporânea de Educação.** Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 232-245, jul./dez. 2014.

RATTO, A. L. S. **Livros de ocorrência:** (in)disciplina, normalização e subjetivação. São Paulo: Cortez, 2007.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

REGO, T. C. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In.: AQUINO, J. G. (org.). **Diferenças e preconceitos na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SIGNOR, R De. C. F. **O sentido do diagnóstico de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade para a constituição do sujeito/aprendiz.** Orientador: Ana Paula de Oliveira Santana. 2013. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2013.

SIGNOR, R.; SANTANA, A. P. **TDAH e medicalização:** implicações neurolinguísticas e educacionais do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade. São Paulo: Plexus, 2016.

SILVA, J. P Da; BARBOSA, S N. F.; KRAMER, S. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-101.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita:** a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In.: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SOCHA, R. R. **A dinâmica das interações em sala de aula e a construção do conhecimento científico.** Orientador: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologias, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2011.

SOUZA, D. T DE. Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos. In. AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1999.

SOUZA, M. P. R De. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (org.). **Medicalização de crianças e adolescentes:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

SOUZA, V. L. T De; ANDRADA, P. C De. Contribuições de Vigotski para a compreensão do psiquismo. **Estudos de psicologia**. Campinas, SP, p. 355-365, jul./set., 2013.

SPAZZIANI, M DE. L.; COLLARES, C, A, L. Conhecimento científico, medicalização e os saberes escolares em saúde. In.: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (org.). **Medicalização de crianças e adolescente:** conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

TAMURA, A. L. H. **Concepções de professores alfabetizadores sobre leitura: implicaçoes na formação leitora de seus alunos.** Orientador: Claudia Regina Mosca Giroto. 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2018.

VIEIRA, M. A.; ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A.; BORDIN, I. A. Saúde mental na escola. In.: ESTANISLAU, G. M.; BRESSAN, R. A. (org.). **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II.** Madrid: Visor, 1982.

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas III.** Moscou: Editorial Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VIGOTSKI; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 10. ed. São Paulo: Ícone; Edusp, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organizadores Michael Cole... *et al*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VOLOSHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação na Infância.** Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZAGURY, T. Relação professor/aluno, disciplina e saber. **Pátio: Revista Pedagógica,** p. 9-12, 1999.