



ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>


Discursivizaçãoⁱ sobre indisciplina e *doenças do não se comportar* na perspectiva da medicalização da educaçãoⁱⁱ

Discursivation of indiscipline and not behaving's aches on the educational medicalization view

Discursivización sobre indisciplina y enfermedades del no comportarse en la perspectiva de la medicalización de la educación

Edmilson Fernandes Doirado 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil
edoirado@hotmail.com

Claudia Regina Mosca Giroto 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil
claudia.mosca@marilia.unesp.br

Fabio Colasso Schwarz 
Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, Brasil
fabio Schwarz@gmail.com

Recebido em 23 de maio de 2023

Aprovado em 03 de junho de 2023

Publicado em 31 de julho de 2024

RESUMO

A indisciplina escolar tem sido tema de inúmeras e relevantes discussões na área educacional, especialmente quando associada à medicalização do processo educativo. Realizado em uma escola da rede pública do interior paulista, este estudo teve como objetivo compreender como quatro alunos do ensino fundamental, tidos como indisciplinados, seus respectivos professores e a diretora da escola, discursivizam a indisciplina e as questões do *não se comportar* em sala de aula. Os resultados apontam para 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 atribuídos 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 e os modos como a escola busca culpabilizar o aluno como o único responsável pelas situações de indisciplina; e “Rótulos e estigmas discursivizados sobre o aluno: implicações para as *doenças do não se comportar*”, tratando-se dos rótulos e estigmas refratados pela escola sobre o aluno, que contribuem para o fortalecimento do discurso acerca das

doenças do não se comportar. Espera-se com este estudo contribuir para a ampliação da discussão acerca dos sentidos sobre indisciplina, nas situações em que se encontra associada às *doenças do não se comportar*, visando 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; Medicalização.

ABSTRACT

School indiscipline has been theme of a lot of relevant discussions on educational area, mainly when it has being associated with medicalization on the learning process. This study aims to understand how four elementary students, known as undisciplined ones, your teachers and the school principal handle indiscipline and not behaving's questions in classroom, so it accomplished in a public school from São Paulo's countryside. The results indicate three parts of analysis: "senses about indiscipline and not behaving's aspect in classroom on the students and school's voices", that it gets those senses assigned to school indiscipline and not behaving's questions; " the traditional and homogenizing learning perspective: accountability, blaming and punishment about the no behaving yourself", that part discusses about the process of normalization of behavior and the way in which the school seeks to blame the student as the only one responsible for situations of indiscipline; and discursivizing labels and stigmas about students: implications for the diseases of not behaving", dealing with the labels and stigmas refracted by the school about the learner, which contribute to the strengthening of the discourse about the aches of not behaving. Finally it not only hopes to contribute for a larger discussion about the senses of indiscipline, on situations that you may get connected to the not behaving' aches, but also it can produce a better comprehension about that cases by health and educational professionals beyond the evils of the medicalization process of education.

Keywords: Education; Indiscipline; Medicalization.

RESUMEN

La indisciplina escolar ha sido tema de innumerables y relevantes discusiones en el área educativa, especialmente cuando asociada a la medicalización del proceso educativo. Realizado en una escuela de la red pública del interior paulista, este estudio tuvo como objetivo comprender cómo cuatro alumnos de la enseñanza fundamental, tenidos como indisciplinados, sus respectivos profesores y la directora de la escuela, discursivizan la indisciplina y las cuestiones del no comportarse en las clases. Los resultados apuntan a tres ejes de análisis: "los sentidos sobre la indisciplina y el no comportarse en la clase en las voces de los estudiantes y la escuela", que comprendió

los sentidos atribuidos a la indisciplina escolar y las cuestiones de no comportarse; "La perspectiva tradicional y homogeneizadora de la enseñanza: responsabilidad, culpabilidad y castigo por no comportarse", que discutió sobre el proceso de normalización y normalización del comportamiento y las formas en que la escuela busca culpar al estudiante como el único responsable de las situaciones de indisciplina; y "Etiquetas y estigmas discursivizados sobre el alumno: implicaciones para las enfermedades del no comportarse", tratándose de las etiquetas y estigmas refractados por la escuela sobre el alumno, que contribuyen para el fortalecimiento del discurso acerca de las enfermedades del no comportarse. Se espera con este estudio contribuir para la ampliación de la discusión acerca de los sentidos sobre indisciplina, en las situaciones en que se encuentra asociada a *las enfermedades del no comportarse*, buscando mayor comprensión, por parte de profesionales del área de la educación y salud, sobre los daños del proceso de medicalización de la educación.

Palabras clave: Educación; Indisciplina; Medicalización.

Introdução

A indisciplina tem sido considerada por educadores e estudiosos um dos maiores desafios pedagógicos da atualidade, constituindo-se em objeto de preocupação 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 1996; Rego, 1996; Estrela, 2002; Garcia, 2008; Parrat-Dayán, 2011).

Assim como Rego (1996), entendemos que o modo como a indisciplina é compreendida pode acarretar uma série de implicações à prática pedagógica interferindo nas interações estabelecidas com os alunos, em sala de aula; na definição dos critérios de avaliação do desempenho escolar e também no estabelecimento dos objetivos que se pretende alcançar.

Evidencia-se no atual cenário escolar brasileiro uma história marcada pela homogeneização, princípios disciplinadores, reguladores e civilizatórios, 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). Para os autores, duas situações têm ocorrido de maneira concomitante no âmbito educacional: o desaparecimento das classes especiais e o surgimento de um novo “distúrbio” ou “transtorno” comprometedor da aprendizagem: a indisciplina.

Segundo Parrat-Dayan (2011) a indisciplina constitui-se um problema real, tanto na sala de aula quanto na escola. Este problema 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, alerta para o fato de que situações de indisciplina ou questões do *não se comportar* estão sendo transformadas em questões patológicas, e têm sido relacionadas a questões de ordem psicológica, familiar, da estruturação escolar, ou por circunstâncias sócio históricas, e até mesmo, a atributos associados ao professor, seja pela sua personalidade, pelo seu método de ensino, entre outras situações.

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 medicamentos. Desse modo, tem ocasionado 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).

Diante de tais circunstâncias, o processo de medicalização da educação tem se instaurado e se perpetuado, transformando questões não médicas em problemas médicos. Os desafios e entraves associados a educação na infância têm sido compreendidos pelos discursos e práticas do saber médico e transformados em psicopatologias, recorrendo aos psicofármacos como o principal recurso disponibilizado pela psiquiatria na contemporaneidade (Braghini, 2016).

O crescente processo medicalizante na infância pode acarretar prejuízos diversos para a vida da criança, que tem sua singularidade apagada, passando a carregar o estigma de doente. A medicalização da infância tende a colocar a criança em uma posição passiva e em uma condição estática e determinante, representando um estreitamento de suas possibilidades e potencialidades (Alves; Brandão; Júnior, 2021).

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.

Muitas vezes, a falta de clareza e uma maior compreensão por parte dos professores sobre o ato de ensinar/aprender, contribuem 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 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.

Tais discussões nos revela a hipótese para este estudo, de que, predominantemente, têm sido atribuídas causas individuais circunscritas ao aluno e a

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

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, conseqüentemente, 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, conseqüentemente, 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.

Percurso Metodológico

De natureza descritiva-interpretativa, este estudo qualitativo, tem como base teórico-metodológica os pressupostos de Bakhtin e do Círculoⁱⁱⁱ (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^{iv}, 2006; 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.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede estadual de ensino, em um município do interior paulista, sendo que a coleta dos dados foi realizada a partir de enunciados orais dos protagonistas envolvidos no processo educativo (alunos, professores e diretora), bem como dos enunciados registrados nos cadernos de ocorrência de sala, sobre os alunos protagonistas desta pesquisa. No Quadro 1, são apresentados os protagonistas do estudo.

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	3º B	Máisa	08 anos
Gestor (a)	Lourdes	56 anos	34 anos	–	–	–

*Nomes fictícios

Foram utilizadas as seguintes questões norteadoras no encontro com os alunos:

1. Pensando na sala de aula... O que vocês entendem por indisciplina?
2. O que vocês compreendem quando ouve 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?

Com a diretora e os professores as questões norteadoras foram:

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?

Ressaltamos que a participação dos protagonistas esteve condicionada à assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente encaminhado ao Comitê de Ética, que autorizou a realização do estudo sob o Processo nº 07515218.2.0000.5406.

A partir dos dados gerados foi realizada a transcrição na íntegra dos enunciados orais, 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 em sala de aula.

Resultados e Discussão

A partir da análise dos dados coletados, com base na triangulação dos enunciados orais dos protagonistas: alunos, professores e diretor, assim como nos registros dos cadernos de ocorrências dos alunos, apresentamos a seguir as três categorias resultantes:

1) Os sentidos sobre a indisciplina e o não se comportar em sala de aula nas vozes dos alunos e da escola

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^v - 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 inculcar na cabecinha deles o seguinte: *estas regras, elas têm que serem*

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

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 ajustes semânticos em seu enunciado. Ao invés de perguntar sobre o que compreendiam por “indisciplina”, foi perguntado: “O que compreendiam como sendo um “aluno indisciplinado”. Assim, pudemos destacar nos enunciados discursivizados pelos estudantes protagonistas sobre o aluno indisciplinado: “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. Abaixo seguem excertos de enunciados registrados/tomados pela

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

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 mesmos 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).

Os enunciados dos professores (orais e escritos), do diretor e dos alunos pareceram indicar que a compreensão que fazem de disciplina significa obediência às regras em comum ao coletivo, destinadas a manter uma determinada ordem no contexto de sala de aula. Sob essa compreensão, a indisciplina, está relacionada à desobediência a essas regras.

Os registros escritos legitimam 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”.

É possível depreender, a partir desses excertos, que em muitas situações o que é tomado pelo professor como indisciplina e, conseqüentemente, como não se

comportar, revela o contrário, a interação entre os pares. 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 e aprendizagem. Diante dessas 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 conseqüentemente a exclusão desse aluno do direito à educação.

A esse respeito, o conceito de alteridade, apresentado por Bakhtin e o Círculo (Bakhtin, 2003; Medviédév, 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 e 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.

Podemos inferir também que as questões de alteridade e dialogia permeiam as relações de ensino e 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).

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 e aprendizagem.

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.

Em continuidade à discussão ora empreendida, a seguir discorreremos 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.

2) A perspectiva tradicional e homogeneizadora de ensino: responsabilização, culpabilização e punição sobre o *não se comportar*

Estudos sobre a história da educação revelam que, em diferentes épocas e contextos, os professores idealizavam e buscavam a disciplina e a homogeneização do comportamento em sala de aula. No atual cenário escolar, a consolidação do ensino escolar é marcada pela abundância da diversidade e pelo surgimento de mecanismos de controle pautados por ações discretas. 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 conseqüentemente excludente. 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.

Sob essa ótica, considerando uma abordagem de ensino tradicional, podemos inferir que, conseqüentemente, 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 conseqüentemente 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 inculcar na cabecinha deles o seguinte: *estas regras, elas têm 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).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

[...] 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 de seus discursos 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).

Assim, 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 possibilidades 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).

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.

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. Os problemas de indisciplina e do *não se comportar* em sala de aula, recaem, 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).

Observamos que os enunciados discursivizados pelos professores protagonistas, revelam 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

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.

A indisciplina está distante de ser considerada um problema de responsabilidade exclusiva do aluno, visto que o *não se comportar* discente permeia o processo de ensino e 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 conseqüentemente 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).

[...] 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).

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).

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. Destacamos 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 agrada (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.

Diante do exposto, enunciados orais e escritos, vozes e registros, ressaltamos 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.

Frente este contexto, 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.

O sentido do ato para Bakhtin (2010) não se resume em um fazer operacionalizado e mecânico, mas associa-se à reflexibilidade e responsividade. 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 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.

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).

Uma postura dialógica 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.

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*.

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

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

questões que perpassam o processo ensino aprendizagem (Giroto, 2006; Guarrido; Moysés, 2011; Moysés; Collares, 2013; Giroto; Berberian; Santana, 2014).

A quantidade de encaminhamentos de crianças para especialistas, assim como pedidos de avaliação psicológica, tem aumentado a cada dia no contexto escolar. Estes encaminhamentos são 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 reflete no grande número de crianças que são atendidas diariamente por psicólogos, psicopedagogos, professores particulares, entre outros especialistas.

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, compreendemos 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*.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

Mais adiante, ainda durante o encontro dialogado, as professoras Ângela e Patrícia, reiteram 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 aí 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*. Aí a gente vai descobrindo, as vezes pode ser um caso que *precise de um outro acompanhamento*. Aí a gente vai entender melhor porque esta indisciplina. (SIC – professora Ângela, grifo nosso).

Eu já peguei casos que já *haviam sido encaminhados*. Aí a gente ficou acompanhando. (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, que é tido como problemático, resultando em um processo de patologização. 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).

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, tem se tornado algo bastante comum, bem como tem se constituído como um dos recursos mais utilizados no que se refere ao sucesso escolar.

Diante destes rótulos acerca do aluno que *não se comporta*, crianças sem qualquer diagnóstico patológico vão de fato adoecendo, e assim necessitando de um atendimento psicológico, não pelo fato de serem indisciplinadas/ou não se comportarem em sala de aula, “[...] mas pela vida estigmatizada, pela incapacidade introjetada” (Moysés, 2001, p.48).

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.

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. 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, conseqüentemente, 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 (Vigotski, 2007).

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.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

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 do Círculo de Bakhtin (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, o outro, 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, conseqüentemente, dos processos de patologização e medicalização da educação.

Em contrapartida, 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.

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

Os principais resultados de pesquisa, favoreceram 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 nas vozes dos 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.

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, conseqüentemente são alvos de processos que buscam padronizar, normalizar, homogeneizar, controlar, pedagogizar e, até mesmo, em muitos casos, patologizar a vida escolar e cotidiana.

Outra questão 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 destacamos os encaminhamentos à especialistas ligados à área médica.

Considerando o contexto apresentado, podemos inferir que a instituição escolar se configura 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, conseqüentemente, resulta em alunos rotulados e excluídos do processo educativo. 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.

Torna-se relevante problematizar tal realidade, promover discussões sobre o percurso histórico escolar que vem ao longo do tempo naturalizando tais discursos e práticas, pensando na possibilidade de 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.

Enfatizamos a importância e relevância social deste estudo, no que se refere ao contexto das práticas educacionais, pois acreditamos que os professores, assim como toda a equipe escolar, necessitam 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

ALVES, F. C. Do C.; BRANDÃO, M. B. F.; JÚNIOR, A. J. B. A medicalização da infância na contemporaneidade: revisão integrativa. **Mentes**, Barbacena, v. 13, n. 24, jul./dez. 2021.

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

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

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

BRAGHINI, S. **Medicalização da infância: uma análise bibliográfica**. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016.

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

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. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

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

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.

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, 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

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

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.

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.; 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? **RIAAE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 807-825, abr. de 2019.

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.

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

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.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem-na-escola.

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

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.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644483843>

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.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vigotskiana. 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.

Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro, v. 9, n. 18, p. 232-245, jul./dez. 2014.

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

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.

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.

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.

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.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

ⁱO termo discursivização empregado nesse estudo foi pautado por pressupostos bakhtinianos, cuja linguagem é concebida numa perspectiva enunciativa-discursiva. Nessa perspectiva compreende-se discursivização como “[...] o processo de construção discursiva carregada de valores sociais, históricos e ideológicos refratados nos/pelos discursos” (Giroto; Araújo; Vitta, 2019, p. 02).

ⁱⁱEste estudo reflete parte da dissertação de mestrado do primeiro autor.

ⁱⁱⁱO 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 Mikhailovich Bakhtin (1895-1975), o linguista Valentin Voloshinov (1895-1936) e o teórico literário Pavel Medvedev (1891-1938) (Brait, 2015; Faraco, 2009).

^{iv}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).

^vSIC: Segundo Informações Colhidas.