

DOS DISCURSOS ACERCA DA RELAÇÃO PROFESSOR E ALUNO HIPERATIVO

Bruno FRANCESCHINI¹
Pedro NAVARRO²

ABSTRACT: *The objective of this study is to verify, based on Michel Foucault's studies on analysis of discourse, the discourses related to the subject-hyperactive student and its relationship with the subject-teacher in post modernity in the scholar environment and the media. This study has as corpora official documents as like as PCNs (National Curriculum Parameters) and LDBs (Directives and Basis Law for the National Education) and articles written at national magazines as Época, Veja and Nova Escola and websites as well. Therefore, this study intents to analyze the discursive formations about the identity constitution of these subjects in post modernity found in corpora and comprehend how the pair knowledge-power and history-memory produce an effect of truth and then a sense effect in this relationship.*

Key words: *Analysis of discourse, governmentality, identity.*

1. Introdução

Neste artigo, amparados pelos preceitos teórico-metodológicos de análise de discursos propostos por Michel Foucault, pretendemos verificar e analisar as práticas discursivas do campo da pedagogia e da mídia acerca da nova maneira de ensinar e de incluir os “excluídos” em sala de aula, no caso específico desta pesquisa: o professor e a sua relação com o sujeito hiperativo, aquele que, discursivamente, é constituído por vozes legitimadoras (escola, medicina e mídia) que o marginalizam. Tomamos como *corpus* os documentos oficiais dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases) e dos discursos midiáticos (artigos de revistas de circulação nacional – Veja, Época e Nova Escola – e Internet). Desse modo, almejamos analisar elementos discursivos que sinalizam as formações discursivas que determinam a constituição identitária desses sujeitos na pós-modernidade, bem como compreender de que forma as relações de saber-poder e história-memória produzem efeitos de verdade acerca desses sujeitos. Acrescenta-se também a tentativa de analisar como esses efeitos de verdade, presentes na regularidade enunciativa do *corpus*, produzem efeitos de sentido nessa relação professor e aluno hiperativo.

2. Aporte teórico

Analisar discursos é buscar compreender as relações sócio-históricas inscritas em práticas discursivas e considerar também que o discurso é objeto de desejo e de poder, não sendo reduzido às lutas ou aos sistemas de dominação. Tomamos como exemplo de nossa pesquisa a escola como palco dessa disputa e “capaz de articular os poderes que aí circulam com os saberes que a informam e aí se ensinam, sejam eles pedagógicos ou não” (VEIGANETO, 2007, p.15).

¹ Aluno do Programa de Pós-Graduação em Letras (Mestrado) – UEM: b-franceschini@hotmail.com

² Professor do Departamento de Letras da Universidade Estadual de Maringá: plnavarro@uol.com.br

Dessa articulação entre poder-saber, podem surgir discursos com efeitos de verdade, e o papel do analista de discurso é de não questionar “o que é isso? Mas, sim, perguntar como isso funciona?” (*idem*, p. 70), uma vez que o discurso é uma prática social e os sujeitos que participam desses discursos precisam responder a certos procedimentos, antes de adentrar na ordem desses discursos, pois os discursos há muito já circulam na sociedade:

Trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. (...) ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. (...) algumas são altamente proibidas, enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos. (FOUCAULT, 2009a, p. 36-37)

Observamos, portanto, a manifestação das relações de poder disseminadas na sociedade e que controlam a produção e circulação dos discursos. É importante ressaltar que “o poder não é um objeto natural, uma coisa; é uma prática social e, como tal, constituída historicamente” (MACHADO, 2008, p. X).

Portanto, como já exposto, em sua constituição sócio-histórica, o poder é manifestado no discurso, e, por circular nos mais variados níveis da sociedade, produz saberes que possibilitarão a legitimação de discursos, em espaços institucionais como o escolar, o midiático e da medicina. Vale lembrar, porém, que o poder não é para Foucault, segundo a leitura de Machado (2008, p. XVI), algo negativo, mas, ao contrário, produtivo:

O que lhe interessa basicamente não é expulsar os homens da vida social, impedir o exercício de suas atividades, e sim gerir a vida dos homens, controlá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades e utilizando um sistema de aperfeiçoamento gradual e contínuo de suas capacidades.

As formas de governo e de subjetivação propostas por Foucault estão relacionadas às condutas de normatização dos indivíduos e às relações de poder; por estarem enraizadas na sociedade implicam “uma multiplicidade de formas díspares e individuais de objetivos, a partir da possibilidade de agir sobre a ação dos outros. Essa disseminação se estende por toda a relação social, definindo formas diferenciadas de poder”, como comenta Bampi (2002, p. 133).

Considerando, então, o professor e a sua relação com os alunos, o exercício do poder e o efeito normatizador deste se manifestam no aspecto estrutural da escola: o local físico a ser ocupado pelo professor, a disposição das carteiras, a presença de janelas altas, as portas no fundo das salas para que os alunos não possam ver quem entra na sala. Em escolas mais modernas, já são instaladas câmeras para captar todos os movimentos de professores e dos alunos na sala de aula. Porém, além dessas restrições impostas a todos os alunos visando ao melhor aproveitamento do que o espaço escolar tem a oferecer, os sujeitos hiperativos ainda contam com o acompanhamento mais próximo dos professores, da coordenação, de psicopedagogos, entre outros profissionais, para que o seu rendimento possa atingir o mesmo nível dos demais alunos.

Entramos em outra delimitação da atuação das relações de poder e dos efeitos de verdade produzidos pelos discursos de poder e de resistência, como argumenta Veiga-Neto (2007), o interessante não é separar os discursos nesses dois blocos, mas procurar compreender o entorno desses discursos e suas condições de produção, emergência e circulação.

Desse modo, precisamos analisar quais são as regras que governam a produção e a circulação dos discursos na sociedade, ou seja, verificar qual é o campo de saber utilizado e quais são os discursos autorizados e não-autorizados a circularem, uma vez que a produção de um discurso:

É, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por objetivo conjurar seus poderes e seus perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar seu peso, sua temível materialidade. (FOUCAULT, 2009, p.8-9)

Assim, os discursos agem em harmonia com o poder disciplinar e instituem os saberes que construirão os efeitos de verdade desses discursos, bem como as operações de diferenciação normal/anormal, sendo a marginalização do sujeito hiperativo um exemplo do funcionamento desse mecanismo discursivo, posto que este sujeito é considerado anormal dada à necessidade de tratamento diferenciado.

Essa relação saber-poder é legitimada no local institucional de onde o sujeito fala. Um exemplo disso é o hospital, local no qual “o médico obtém seu discurso, e onde este encontra sua origem legítima e seu ponto de aplicação (seus objetos específicos e seus instrumentos de verificação) (FOUCAULT, 1986, p. 56), bem como a escola, onde o professor é o sujeito autorizado a falar sobre a educação, sobre o aluno, enfim, sobre os discursos que condizem ao espaço escolar, assim como o médico em relação ao hospital.

Ao discorrermos sobre a relação saber-poder em Foucault, é importante ressaltarmos que este último não está relacionado a algo de fácil localização, uma vez que, para o filósofo, o poder é uma prática e atua sobre outras ações, sendo possível assim a ocorrência da resistência. O poder é constituído historicamente e apresenta nas práticas discursivas seu próprio regime verdade, como atesta Foucault (2009, p. 30) “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.”

Desta forma, é possível constatar o efeito de verdade que emana da relação saber-poder nos discursos, uma vez que a identidade é um efeito do discurso. No caso do sujeito-aluno hiperativo na relação com o sujeito-professor, essa relação poder-saber tem como meta controlar os sujeitos de forma a obter deles o máximo de desempenho no que tange às questões escolares:

O que faz com que o poder se mantenha e seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir. (FOUCAULT, 2008, p. 08)

Como já exposto, a disciplina não é algo ruim, uma vez que a subjetividade é o resultado de um processo que conjura saberes e poderes advindos das práticas discursivas, sendo o objetivo final domesticar o indivíduo para o trabalho, e isso está longe de um efeito de terror que o poder poderia gerar. Como analisa Veiga-Neto (2007, p. 65), “se o terror destrói, a disciplina produz.”

O discurso, para Foucault (1986, p. 64), não é “como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de palavras”, é uma prática discursiva constituída por uma gama de enunciados produzidos “por um sujeito, em um lugar institucional, determinado por regras sócio-históricas que definem e possibilitam que ele seja enunciado” (GREGOLIN, 2004, p. 26).

Nesse sentido, Foucault expõe o caráter atributivo da linguagem, ou seja, ao nos utilizarmos da linguagem, damos sentido ao mundo, e é por meio da materialidade da língua que o discurso constrói os objetos de que fala, no caso aqui analisado, o sujeito hiperativo. É válido lembrarmos também de que o discurso é objeto de desejo e de poder, uma vez que este precisa corresponder aos procedimentos externos de controle e delimitação do discurso:

(...) Gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. (...) É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (FOUCAULT, 1986, p. 56) .

É nessa perspectiva, portanto, que Foucault concebe o discurso como prática, uma vez que a grade saber-poder perpassa as instituições sociais e constitui, assim, novos enunciados, e são esses novos enunciados que se oferecem ao analista como objeto de análise das condições de emergência e de possibilidade dos saberes em um dado momento histórico.

No trabalho de descrição e de interpretação dos discursos, o conceito de enunciado é bastante operante. Para Foucault,

Não há razão para espanto por não se ter podido encontrar para o enunciado critérios estruturais de unidade; é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (FOUCAULT, 1986, p. 98)

O enunciado foge à conceituação gramatical do que poderia compará-lo à frase ou ato de fala, posto que está no plano discursivo, não se reduzindo a uma estrutura lingüística nem correspondendo à intencionalidade do falante que o enuncia. É preciso compreender as condições de produção e de controle desses enunciados no campo em que ele se realiza.

O enunciado está, portanto, inscrito no interior de uma série de outras formulações vindo a possibilitar sua sequência ou sua réplica, seu desaparecimento ou sua valorização para um discurso futuro. Sobre o aspecto histórico do discurso, o enunciado é produzido por um sujeito-discursivo e a sua produção estará determinada pelas regras sócio-históricas que definirão e possibilitarão sua emergência, o que o filósofo concebe como prática discursiva: “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (1986, p. 133).

Essas regras de produção de um enunciado estão ligadas à noção de função enunciativa e cabe a ela delimitar as condições de aparição de um discurso e não outro em seu lugar. A começar pelo sujeito que proferiu o enunciado, é preciso investigar a posição-sujeito ocupada por ele, a inscrição desse enunciado na história, as formulações as quais o enunciado se refere, porque como afirma Foucault (1986, p. 114) “não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências”.

É preciso, então, verificar “O que ocorreu para que houvesse enunciado?” (FOUCAULT, 1986, p. 99). O conceito de função enunciativa, proposto por Foucault, mobiliza, portanto, os fatores que permitem a aparição de um enunciado. Todo enunciado, ao fazer referência a outros enunciados, sinaliza o “campo correlato” ao qual pertence, ou seja, “ao domínio de objetos materiais que possuem um certo número de propriedades físicas

constatáveis” (*ibidem*, p. 102). Tal possibilidade de retomada e de deslocamento pode ser observada nos discursos acerca do aluno hiperativo, sustentado pelo professor, presentes no *corpus* a ser analisado, e isso se deve ao fato de que o surgimento de um enunciado não é possível sem a ocorrência de um domínio associado, dada a observação da relação entre esses enunciados com o discurso médico:

Não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. (FOUCAULT, 1986, p. 112)

Para que, de fato, o enunciado seja analisado, é necessário que este tenha sido proferido, ou seja, o enunciado precisa assumir uma materialidade, “o enunciado precisa ter uma substância, um suporte, um lugar, uma data” (FOUCAULT, 1986, p. 114). Tais elementos indicam aquilo que Foucault denomina “função enunciativa”. Ao mobilizarmos esse conceito, com vista a descrever a emergência e a existência dos discursos, atentamos para o campo de pertença dos enunciados, ao seu local de circulação e a sua utilização na ordem dos discursos, posto que um enunciado pode ser repetido, porém o contexto de sua enunciação não, o que pode vir a criar diferentes efeitos de sentido advindos de um mesmo enunciado.

Assim, o enunciado pode ser reutilizado em diferentes contextos e circular em espaços determinados discursivamente, dado o seu caráter sócio-histórico, face a formações discursivas específicas que possuem seus objetos já estabelecidos, em domínios formulados pelas relações e práticas discursivas correspondentes, como no discurso escolar, no qual os alvos podem ser: o professor, o aluno, os distúrbios de aprendizagem, entre outros fatores que concernem a esse campo.

O conceito de formação discursiva, para o filósofo francês é:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (FOUCAULT, 1986, p.43)

As formações discursivas agrupam os enunciados pertencentes a uma rede de formulações e governa a circulação desses enunciados, especialmente aqueles que estão na ordem do acontecimento discursivo, ou seja, um enunciado que emergiu em um determinado momento sócio-histórico diferentemente dos demais enunciados agrupados na formação discursiva, como atesta Foucault, “o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (2009, p.26).

Ao trabalharmos com a noção de formação discursiva, seria impertinente não considerarmos também a contribuição do conceito de memória discursiva a essa rede de formulações constituintes do enunciado. A memória discursiva relaciona-se com os vários discursos presentes no momento da enunciação e faz emergir os dizeres de uma memória coletiva determinada sócio-historicamente.

Os sentidos produzidos em uma formação discursiva não estão limitados a um determinado momento histórico, em vista disso, o conceito de memória discursiva não diz respeito às recordações que o sujeito traz consigo, mas a uma memória das relações sociais vivenciadas por esse sujeito. Ela aponta às redes de formulações discursivas (séries

enunciativas) as quais o sujeito teve contato e que darão continuidade ao processo de uma nova formação discursiva com novos e/ou diferentes sentidos e enunciados.

Em vista do exposto, cabe retomar o conceito de função enunciativa, em relação ao campo de coexistência discursiva, porque é neste ponto de coexistência dos discursos que afloram os esquecimentos, os apagamentos, enfim o jogo enunciativo que oferece condições de delimitar, em uma sequência enunciativa, a repetição, a transformação e a ruptura dos enunciados, bem como descrever a rede de formulação, a recuperação do já-dito que emerge como um jamais-dito, em um dado momento sócio-histórico, caracterizando, portanto, um acontecimento discursivo.

Já o sujeito, para a Análise do Discurso, é o fruto da relação entre a linguagem e a história, sendo, portanto, constituído sócio-historicamente e, também, na relação com outros sujeitos. Portanto, ao analisar um enunciado, o analista deve estar atento à posição-sujeito ocupada pelo sujeito que proferiu tal discurso:

As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo um certo programa de informação; é sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo (...). (FOUCAULT, 2009, p. 58)

É no sentido de descrever as condições de existência e os efeitos de sentido advindos dos discursos acerca da identidade do sujeito-aluno hiperativo e da relação deste com o sujeito-professor é que prosseguimos para a análise dos enunciados

4. Da análise dos fatos do discurso

Para análise do arquivo, adotamos como instrumento os preceitos teórico-metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa e comungamos também do método arqueológico de análise de discursos proposto por Michel Foucault para alcançarmos os objetivos propostos nesse artigo. Com base nesse instrumental teórico e metodológico, procuramos compreender: 1) a rede de formulações envolvida na constituição dos discursos acerca da construção discursiva da identidade do sujeito hiperativo; 2) a produção do discurso sobre esse sujeito, tendo em vista o processo de seleção e de organização, como postula Foucault (2009), que acaba por exaurir seus domínios e determina as condições de produção identitária; 3) a problemática, levantada pelo filósofo, do surgimento de um discurso e não outro em seu lugar.

Apoiados nos dizeres de Gregolin (2006, p. 28) sobre os procedimentos de análise:

O analista de discursos deve descrever as conexões, os jogos de força, as estratégias discursivas que materializam, num dado momento histórico, efeitos de sentido que circulam no espaço social. Essas concepções, que são sustentadas pelo descontínuo e pela multiplicidade, acarretam mudanças metodológicas, pois o acontecimento discursivo deve ser analisado a partir de um conjunto heterogêneo de relações entre a memória e o esquecimento. Assim, buscando as articulações entre a materialidade e a historicidade dos enunciados, em vez de sujeitos fundadores e de regularidades absolutas, buscam-se *efeitos discursivos*.

Muitas vezes, os professores, sustentados pela voz legitimadora da medicina medicalizadora, atribuem a culpa aos alunos, que não têm limites, não sabem se comportar adequadamente no espaço escolar e não estudam, entre outros. Interpelados por tais discursos incentivadores do uso de remédios e por acreditarem este ser o modo pelo qual os alunos

obterão melhores resultados e apresentarão o comportamento esperado por eles em sala de aula, os professores irão sugerir aos pais e pedagogos o uso de fármacos. Nisso, observa-se a articulação saber-poder incidir sobre o cotidiano escolar.

O médico é o sujeito discursivo autorizado a discorrer sobre o viés médico do TDAH, uma vez que ele adentrou na ordem desse discurso, porque respondeu aos procedimentos necessários, às interdições impostas pelos discursos, como atesta Foucault (1986, p.59):

o médico é sucessivamente o questionador soberano e direto, o olho que observa, (...) é porque todo um feixe de relações se encontra em jogo; (...) relações entre o campo das observações imediatas e o domínio das informações já adquiridas; relações entre o papel do médico como terapeuta, seu papel de transmissor na difusão do saber médico e seu papel de responsável pela saúde pública no espaço social

Topczewski (1999) e Mattos (2005) descrevem a hiperatividade como uma disfunção orgânica. Para o primeiro, ela pode advir também de fatores psicológicos, porém, adota a descrição patológica como fator determinante, como observamos nestes enunciados:

considera-se haver desequilíbrio neuroquímico cerebral, provocado pela produção insuficiente de neurotransmissores (Dopamina e Noradrenalina) em certas regiões do cérebro (região parietal posterior, sistema límbico, região frontal e sistema reticular) que são responsáveis pelo estado de vigília, atenção e pelo controle das emoções. Esta desorganização bioquímica leva a alterações neurofisiológicas que acarretam alterações do sono, comportamento agressivo, impulsivo, depressivo e os distúrbios da atenção que podem estar associados ao quadro da hiperatividade. (TOPCZEWSKI, A. 1999, p. 37-38)

Já Matos analisa que,

no caso do TDAH, são a dopamina e a noradrenalina que estão deficitárias. Esses neurotransmissores são importantes especialmente na região anterior do cérebro, o lobo frontal, e suas conexões para vários outros locais no cérebro (MATTOS, P. 2005, p. 45).

Considerando que a nossa atenção está voltada à relação professor e aluno-hiperativo, observamos, com base em nosso arquivo, a constante reclamação sobre indisciplina, agitação, baixo rendimento, entre outras queixas por parte dos professores, além de enunciados que indicam as condutas que devem ser assumidas pelo professor de modo a atrair a atenção dos alunos em sala de aula, como:

- “• *Busque criar estratégias e recursos diferentes de forma que venha a favorecer a aprendizagem do aluno;*” (CAIADO, E. C., *Hiperatividade na Escola*)
- “• *Aplique o conteúdo com entusiasmo, evitando aulas ‘mecânicas’.*” (CAIADO, E.C., *Como lidar com alunos desmotivados*)

O segundo enunciado está presente num artigo destinado ao procedimento com alunos desmotivados em sala de aula, enquanto o primeiro é voltado ao trato com crianças hiperativas. Sendo assim, surge o questionamento: como lecionar em uma sala com quarenta crianças sem que haja desordem? Como conseguir ter a atenção de todas elas ao mesmo tempo? Como propor, em todas as aulas, atividades pedagógicas interativas, lúdicas e diferenciadas? Como fazer essas crianças obterem sucesso nas avaliações? Essas são algumas das questões levantadas por Iamamoto, Romão e Pacífico (2006).

O professor, sujeito discursivo autorizado a falar sobre a criança em idade escolar, está inscrito em uma realidade sócio-histórica na qual a escola ainda funciona como uma instituição de poder, aquela que deseja um comportamento organizado, moldado, em que não haja problemas gerais relacionados à disciplina.

Aqueles que apresentarem comportamentos fora dos padrões estabelecidos pela instituição serão penalizados, posto que estão a todo momento sendo vigiados por fiscais de pátio, coordenação pedagógica e professores, assim como no modelo de Panóptico proposto por Foucault (2009b), em que os presos eram vigiados a todo tempo. Mas o maior problema que concerne à questão disciplinar está na sala de aula.

Como apontado anteriormente, o discurso se materializa em enunciados produzidos por um sujeito determinado sócio e historicamente. No caso em tela, emerge um novo enunciado no interior da regularidade dos enunciados reunidos na descrição clínica do TDAH. Porém, pesquisas lançadas recentemente vão contra a conceituação patológica do TDAH e dizem esse ser fruto de fatores psicossociais. Essas novas pesquisas (COLLARES & MOYSÉS, 1994) também apresentam um detalhamento mais elaborado sobre o comportamento escolar da criança hiperativa, o que é pouco contemplado nas pesquisas patológicas, tendo em vista que a criança em idade escolar é naturalmente mais agitada e, obviamente, as atividades em sala de aula necessitam chamar a atenção delas. No entanto, não é o que tem ocorrido e, como consequência, as crianças que apresentam um baixo rendimento são rotuladas como hiperativas, desatentas, desorganizadas e culpadas por terem fracassado na escola.

Ao fracassarem, as crianças são responsabilizadas por não terem correspondido às expectativas dos professores, que esperavam, com exercícios monótonos e atividades enfadonhas, um comportamento exemplar e silencioso. Contudo, o que temos observado é a não adequação dos professores a essa nova realidade nas escolas, a chegada da pós-modernidade e suas diferentes identidades e necessidades.

E, como forma de afastarem de si a culpa de seu próprio fracasso docente, esses professores buscam em fármacos um meio de controlar essas crianças em sala de aula e indicam aos pais e pedagogos a necessidade de ser receitado o metilfenidato, conhecido comercialmente por Ritalina. Nessa pesquisa, porém, não nos atemos à questão da medicalização escolar como forma de controle social.

No *corpus* selecionado, temos os seguintes enunciados que tratam desse viés psicossocial do TDAH:

A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades - "Eu faço o que posso, mas eles não aprendem!". A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender. (COLLARES, C. A. L. & MOYSÉS, M. A. A., 2004)

O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença **inexistente...** (*Ibidem*, 2004)

Nesse enunciado retirado da revista Nova Escola, podemos observar a questão da vigilância e da disciplina que perpassam a sala de aula, uma vez que o objetivo da disciplina é retirar do indivíduo o máximo que ele pode produzir, "e é justamente esse aspecto que explica

o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo” (MACHADO, 2008, p. XVI).

“O professor pode ajudar (e muito)

Adaptar algumas tarefas ajuda a amenizar os efeitos mais prejudiciais do transtorno. Evitar salas com muitos estímulos é a primeira providência. Deixar alunos com TDAH próximos a janelas pode prejudicá-los, uma vez que o movimento da rua ou do pátio é um fator de distração. Outra dica é o trabalho em pequenos grupos, que favorece a concentração. Já a energia típica dessa condição pode ser canalizada para funções práticas na sala, como distribuir e organizar o material das atividades. Também é importante reconhecer os momentos de exaustão considerando a duração das tarefas. Propor intervalos em leituras longas ou sugerir uma pausa para tomar água após uma sequência de exercícios, por exemplo, é um caminho para o aluno retomar o trabalho quando estiver mais focado. De resto, vale sempre avaliar se as atividades propostas são desafiadoras e se a rotina não está repetitiva. Esta, aliás, é uma reflexão importante para motivar não apenas os estudantes com TDAH, mas toda a turma.” (BIBIANO, B., O que é o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH))

Constatamos, portanto, a regularidade discursiva entre os enunciados acerca do trabalho motivacional a ser realizado pelo professor seja para os alunos considerados normais, seja para os anormais, no caso, os hiperativos, posto que todos eles estão sob a tutela do professor o qual tem por obrigação ministrar os conteúdos necessários e verificar a aprendizagem destes.

Para além dessas questões, intrínsecas a esses discursos, observamos o exercício do poder disciplinar que visa criar sujeitos homogêneos, muito embora estejamos vivenciando ou sendo afetados pelo período das chamadas “identidades líquidas, fluídas e voláteis” (BAUMAN, 2001). Ainda em relação ao comportamento desse sujeito, comungamos da compreensão de Machado (2008, p. XVII) sobre a disciplinarização dos corpos, analisada a partir do pensamento de Foucault:

Ela é uma técnica, um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder. (...) É o diagrama de um poder que não atua no exterior, mas trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade industrial, capitalista.

Ocorre, desse modo, um confronto no processo de constituição identitária do sujeito hiperativo, pois, ao mesmo tempo em que ele é visto como “anormal”, ao ser medicalizado e receber tratamento diferenciado no espaço escolar, começa a passar por um processo de inclusão, o qual se sustenta no poder da disciplina, que busca a produção homogênea dos indivíduos na sociedade. Porém, o efeito de sentido dos discursos acerca dessa prática de inclusão é de ressaltar a distinção entre o que é normal e o que é anormal no espaço escolar, além de destacar a incapacidade para o trabalho, como comentam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 949):

as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social.

Em relação “à diminuição do risco social”, observamos o exercício das relações de poder nas práticas sociais e discursivas, ou seja, o exercício da governamentalidade, uma vez que o objetivo final desse mecanismo é extrair o máximo da capacidade do indivíduo. Em outros termos, o discurso médico, ao enunciar os desvios comportamentais causadas pelo déficit dos neurotransmissores cerebrais, tem como efeito de sentido constituir discursivamente a identidade do sujeito-hiperativo como anormal. Parte da aceitação dessa condição é decorrente da posição-sujeito ocupada pelo médico na ordem do discurso, uma vez que ele correspondeu às exigências para adentrar na ordem do saber clínico e, com isso, poder dizer algo sobre esse sujeito. Neste enunciado, visualizamos o efeito de sentido disciplinador e produtor de subjetividade advindo dos discursos patológicos acerca do TDAH:

A psiquiatria biológica, na medida em que se utiliza também dos estudos estatísticos e epidemiológicos, cumpre papel disciplinar sobre a população. (...) No campo do discurso médico, os elementos mínimos do orgânico – os neurotransmissores e as funções da bioquímica cerebral – são os objetos a partir dos quais a medicina estabelece seu saber e seu poder sobre os sujeitos na contemporaneidade (GUARIDO, 2007, p. 158).

De modo a legitimar a falta de preparo do sujeito-professor em lidar com a indisciplina em sala de aula, o fracasso docente acaba por ser imputado ao sujeito-aluno, e, nesse longo processo de atribuição do fracasso escolar, as práticas discursivas médicas se fundem às práticas discursivas escolares e constituem, na relação saber-poder, saberes acerca do sujeito-aluno. O sujeito-professor, por não saber lidar com a pluralidade de identidades que têm circulado no espaço escolar, ao longo dos últimos anos, e por ainda desejar manter as antigas práticas educativas, põe à margem, na vivência de sala de aula, o sujeito-aluno que não corresponde às expectativas de normalização e, não raramente, este sujeito é diagnosticado portador de uma “doença inexistente”, como o Transtorno por Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), tornando-se, assim modo, um efeito desses discursos: o sujeito-aluno hiperativo.

Conclusão

Navarro (2007, p. 143) analisa que “a definição do que seja identidade requer considerar que tal noção é um processo de produção e um efeito de discurso (...) é preciso compreendê-las como produtos de lugares históricos e de instituições”. Para esse autor, “a identidade não é algo definitivo e acabado. O que existem, na verdade, são práticas de subjetivação que produzem identidades em constante mutação”. Assim, procuramos, nesta análise, não esgotar todos os sentidos possíveis da composição da identidade do sujeito hiperativo e da relação deste com o professor provenientes desses enunciados, uma vez que há inúmeros gestos de interpretação e compreensão para os efeitos de sentido de identidades constituídas discursivamente. Com base nas análises realizadas, constatamos o efeito de marginalização que os discursos produzem, advindo dessas formações discursivas, que conceituam o sujeito como portador de difícil de controle. Assim, concluímos que as instituições sociais atuais ainda estão pautadas em padrões controladores e normalizadores e não atentaram para as transformações ocorridas socialmente ao longo dos últimos cinquenta anos.

Referências

- ARAÚJO, I.L., Formação discursiva como conceito chave para a arqueogenealogia de Foucault. In: BARONAS, R.L. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2007, p. 89-103.
- BAMPI, L.. Governo, subjetivação e resistência em Foucault. In: *Educação e Realidade*, v. 27, p. 127-150, 2002
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.
- BIBIANO, B., O que é o Transtorno do Déficit de Atenção com ou sem Hiperatividade (TDAH) *Nova Escola*, Ed. 231. Abril, 2010.
- CAIADO, E. *Como proceder com alunos desmotivados*.
<http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/como-proceder-com-alunos-desmotivados.htm> acesso em 07 de julho de 2010.
- CAIADO, E.C. *Hiperatividade na escola*. <http://www.educador.brasilecola.com/sugestoes-pais-professores/hiperatividade-na-escola.htm> acesso em 07 de julho de 2010.
- COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. *Série Idéias*, n. 23, p.: 25- 31. São Paulo: FDE, 1994
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986
- _____. *Microfísica do Poder*. 26. Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2008.
- _____. *A Ordem do Discurso*. 18. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009a.
- _____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 37. Ed. Petrópolis: Vozes, 2009b.
- GREGOLIN, M. R. F. V. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO, P. (Org.). *M. Foucault e os domínios da linguagem. Discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz Editora, 2004, v. 1, p. 23-44.
- _____. AD: descrever-interpretar acontecimentos cuja materialidade funde linguagem e história. In: NAVARRO, P. (org). *Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos – São Carlos : Claraluz, 2006*.
- GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. IN: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.1, p. 151-161, jan./abr. 2007.
- MACHADO, R. Introdução a Microfísica do Poder. In: FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. (pp. VII-XXIII). Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- MATTOS, P. *No Mundo da Lua: Perguntas e Respostas Sobre Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade em Crianças, Adolescentes e Adultos*. São Paulo: Ed. Urbanas, 2005.
- NAVARRO, P. . *Discurso, Sentido e Mídia: A Produção de Imagens de Identidade Coletiva*. In: MALUF-SOUZA et alii (Org.). *Fronteiras discursivas: espaços de significação entre a linguagem, a história e a cultura*. 1 ed. Campinas: Pontes, 2007, v. 1, p. 137-150.
- REVEL, J. Michel Foucault: conceitos essenciais. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani (trad.). São Carlos: Claraluz, 2005.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T, HALL, S., WOODWARD, K. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- TOPCZEWSKI, A. *Hiperatividade: como lidar?* São Paulo: Ed. Casa do Psicólogo (3ª Ed.), 2002.



Anais do IX Encontro do CELSUL
Palhoça, SC, out. 2010
Universidade do Sul de Santa Catarina

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação* / Alfredo Veiga-Neto. – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 160 p.

VEIGA-NETO, A.&LOPES, M.C. Inclusão e Governamentalidade. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 947-963, out. 2007.