

LINGUAGEM, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, CURRÍCULO E IDENTIDADE: ALGUMAS QUESTÕES

Luiz Carlos Souza BEZERRA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP
bezerralcs@gmail.com

Resumo

Este texto centra em discutir a relação linguagem, práticas escolares e subjetividade, especialmente no contexto da educação inclusiva. Desse modo, pretendemos, neste trabalho, tecer considerações acerca da constituição da subjetividade de sujeito-professor e de sujeito-educando a partir de práticas escolares. Nesse contexto, passamos a olhar o currículo escolar não apenas no sentido restrito de formalização do trabalho pedagógico, mais no sentido de experiências permeadas por valores simbólicos que incidem sobre a subjetividade. Destarte, tomaremos como material de análise a experiência desenvolvida durante cursos de formação e discurso de professores. Para análise e fundamentação, recorreremos à leituras da psicanálise, especialmente de trabalhos nas interfaces psicanálise e educação. Os resultados apontam que o sujeito-professor, durante sua formação, necessita de um espaço de escuta para que possam expor suas questões sobre a função docente. Assim, evidenciamos que nas formações de professores é importante um espaço que seja propício à enunciação, onde o sujeito possa refletir acerca de sua constituição, de seus valores, assim como possa reelaborar as imagens que constitui de si, da escola e da função docente.

Palavras-chave: educação inclusiva e subjetividade; currículo escolar e identidade; práticas discursivas.

I. Considerações Gerais

A subjetividade do sujeito-professor da educação especial, a sua formação pedagógica e a relação professor-aluno são questões centrais neste trabalho, tendo em vista que são pouco discutidas principalmente, quando se aborda a questão da subjetivação que, implica em falar da singularidade. Poderíamos falar que a subjetividade do professor, neste caso, da educação especial, é ignorada na maioria dos trabalhos da área.

Diante destas questões centrais, este texto integra atividades de dois projetos de pesquisa cadastrados no Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Ceará, intitulados: “Linguagem, educação e práticas pedagógicas inclusiva: a inclusão de professores em debate” e, “De que lugar a educação inclusiva olha a criança, a linguagem, o corpo e o sujeito em constituição?”. O primeiro visa lançar um olhar crítico acerca da inclusão de professores no atual cenário da educação inclusiva, uma educação incondicional que apaga o professor deste processo; já o segundo projeto objetiva constituir um arcabouço teórico que possa subsidiar as práticas pedagógicas, já que “a prática pedagógica é uma prática de linguagem e, por isso, necessita de uma teorização” (BEZERRA, 2010, 2011a, 2011b).

Ambos os projetos, são frutos de questões que temos tecidos sobre a função docente, do papel que o professor da educação especial assume na contemporaneidade, do lugar atribuído a ele na escola e na sociedade, bem como acerca dos efeitos subjetivos e de linguagem de práticas escolares para alunos com deficiência. Assim, partimos do pressuposto em que é feita a seguinte interrogação: quais os efeitos das políticas da educação especial para a subjetividade

de professores e alunos com deficiência? Outra questão que tem nos interrogado é: porque uma educação inclusiva incondicional?

Desse modo, estas são as questões condutoras do nosso trabalho que, nos move em busca de elucidá-las e lançar um olhar sobre a escola, sobre os alunos e professores, e concebê-la como um espaço de constituição subjetiva e funcionamento lingüístico-discursivo, bem como compreender professor e aluno como sujeitos cindidos, submetido aos efeitos do inconsciente. Assim sendo, partimos do princípio que a relação professor-aluno não é consciente e controlada pelo sujeito epistêmico, conforme tem sido discutido na literatura da área – educação especial-. Essa relação está sob efeitos do inconsciente. Isso evidencia as incidências subjetivas em sala de aula.

Movido por estas questões, temos recorrido a um referencial que nos possibilite rever essas práticas a partir de outro lugar, que possa enxergar e incluir a subjetividade. Para tanto, temos recorrido a Psicanálise, especialmente aos trabalhos nas interfaces com a educação, e, a proposta teórica em aquisição de linguagem proposta por De Lemos (1995, 1999, 2000, 2003, 2006, 2011, e outros) e, desenvolvido por Lier-DeVitto (1994, 2003, 2006, 2011, e outros). A relação das questões que temos tecido com os referenciais adotados não pretende ter um caráter aplicador e/ou didático. Pretendemos nos ancorar nestas propostas teóricas como forma de contemplar aspectos relacionados à subjetividade, bem como contemplar o funcionamento lingüístico-discursivo no espaço escolar. Aliado a estas questões, pretendemos constituir uma prática pedagógica fundamentada numa concepção de linguagem que inclua o corpo e o sujeito e, assim, possa abordar a subjetividade.

Postas estas questões iniciais, pretendemos, neste trabalho, tecer considerações acerca da constituição da subjetividade de sujeito-professor e de sujeito-educando a partir de práticas escolares. Para tanto, tomaremos como material de análise a experiência desenvolvida durante cursos de formação de professores para a educação especial/inclusiva, discurso de professores e observações de práticas escolares.

II. Linguagem, educação inclusiva e currículo

Destacar o papel da linguagem no currículo da educação inclusiva é uma tarefa árdua que temos enfrentado tanto na pesquisa que desenvolvemos quanto na prática de formação docente que realizamos. Afirmamos que é uma tarefa árdua por vários fatores. Primeiro porque discutir currículo em uma perspectiva inclusiva é um desafio a escola contemporânea, pois a população necessita mesmo de um currículo inclusivo, inclusivo não apenas de matricular alunos com deficiência na escola regular, mas uma proposta pedagógica que atenda a diversidade na comunidade escolar.

O segundo fator em compreender o currículo escolar não apenas como formalização do trabalho pedagógico, mas como conjunto de conceitos que expressam concepções e valores simbólicos acerca da linguagem, de corpo, de sujeito e de identidades de aluno e professor. Resumindo, compreendemos o currículo como um espaço permeado por experiências expressos por valores simbólicos, pois à medida que é escrito pela comunidade escolar, há um processo de escritura, ou seja, o sujeito se inscreve e revelar suas concepções. Nesse contexto, destacamos o argumento de Merch (2003, p. 26) ao pontuar que “há na educação o domínio das imagens, dos estereótipos e dos preconceitos. Os educadores querem ficar com as imagens, principalmente se elas forem boas. Em suma, eles preferem as imagens do passado, a perceber qual é o contexto que vivem no presente”. Nesse cenário, faz-se necessário abrir espaços para discussão em que a comunidade escolar possa olhar para os seus conceitos, preconceitos e estereótipos e, assim, ressignificá-los. Destarte, a partir deste trabalho, não há lugar para as imagens congeladas, inflexíveis presentes na sociedade que, de

certa forma, determina a atuação do professor e a função da escola. É através deste espaço que há lugar para a emergência do sujeito, da singularidade e da ressignificação (BEZERRA, 2011d). Nesse sentido, afirma Riolfi (2011, p. 113)

[...] ao afastar de um imaginário coletivo que responde pela impossibilidade de recordar dos fatos efetivamente vividos ao longo de sua infância (ou, para utilizar a terminologia de Freud (1980[1899]), ao abrir mão de suas lembranças encobridoras), o futuro professor abre espaço para a invenção. Ao romper com um passado no qual passivamente foi exposto a experiências educacionais gerenciadas por terceiros, pode vir a fundar um modo de lecionar que seja expressão de seu modo singular de se relacionar com o saber. Em última instância, portanto, é a singularidade que funciona como um antídoto para a reprodução de uma matriz de sentido.

Voltemos às dificuldades em abordar linguagem e currículo. O terceiro e último fator situa-se em torno de destacar a linguagem como um processo de subjetivação na proposta curricular da educação inclusiva. A linguagem ora é negligenciada ou; ora é tomada como uma aprendizagem como qualquer outra. Assim, nos posicionamos criticamente a estas duas abordagens anteriores e propomos enfrentar e lançar uma alternativa, isto é, discutir e teorizar uma concepção de linguagem que inclua o corpo e o sujeito e, assim, evidencia um processo de subjetivação, ou seja, procuramos compreender e tentar elucidar os efeitos linguísticos e subjetivos de práticas escolares da educação especial/inclusiva.

É sabido de que na área da educação especial/inclusiva as discussões concernentes a linguagem enfrentam fragilidades teóricas. Essas fragilidades estão presentes nas pesquisas acadêmicas, na formação inicial e/ou contínua de professores como também, na prática docente em sala de aula. Essas questões foram discutidas nos trabalhos de Bezerra (2010, 2011a, 2011b, 2011c) e, foram também pontuadas por Merch (2003) ao afirmar que,

[...] dificilmente o professor é preparado para lidar com a linguagem e a fala. Em geral, são apenas privilegiado os aspectos gerais, referentes às teorizações da própria Pedagogia e da Psicologia, principalmente aqueles voltados para o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Eles trazem, em seu bojo, uma concepção de *homo pedagogycus e psychologycus* que acaba por afetar a própria maneira do professor conceber seus alunos, a escola, a si mesmo e o seu trabalho. (MERCH, 2003, p. 04).

Sem dúvidas, a formação docente deixa lacunas abertas referentes ao lugar atribuído à linguagem, ao corpo e o sujeito e, repercute nas práticas escolares. Assim, assumimos o compromisso de tecer uma teorização alternativa que vise a contemplar aspectos que são essenciais para compreender a relação corpo-sujeito-linguagem. Para tanto, temos recorrido ao trabalho em Aquisição de Linguagem proposto por De Lemos (1995, 1999, 2000, 2003, 2006, 2011, e outros) e, desenvolvido por Lir-DeVitto (1994, 2003, 2006, 2011, e outros).

Assim, a partir da concepção de linguagem teorizada pelas autoras já citadas passamos a fundamentação do trabalho. Nesta perspectiva teórica há uma recusa a noção de sujeito enquanto indivíduo, de corpo como biológico e, de linguagem enquanto ação e interação. Para as autoras, a linguagem, o corpo e o sujeito são olhados de outro lugar. Um lugar que possibilite ressignificação. Assim, a linguagem é compreendida como efeito de sentido que se dá na relação com o outro/Outro; o corpo como pulsional, ou seja, um corpo constituído na linguagem, sob o efeito do significante, portanto, um corpo que não condiz com as noções anatomofisiológica (LEITE, 2006); já a concepção de sujeito é compatível que a hipótese do inconsciente. Assim, como afirma Lier-DeVitto e Andrade (2011, p. 104) “Nessa proposta

não há lugar para o sujeito epistêmico e isso porque as operações da Língua são implicadas na estruturação da linguagem e do sujeito”.

Nesse contexto, acrescentamos que a preocupação de tomar a criança como ponto de interrogação e, enfrentar a fala da criança, Cláudia de Lemos inaugura um lugar teórico, propício e fecundo para se repensar a relação criança-linguagem-sujeito concebida como um processo de subjetivação. Para a autora, a criança – compreendida como corpo pulsional - é capturada pelo funcionamento da língua (DE LEMOS, 2006, 2003, e outros). Há, nesta perspectiva teórica, um processo de Captura. Apesar de a autora ter recorrido à Psicanálise em busca de teorização, ela não abriu mão do compromisso com a ordem própria da língua (LIER-DEVITTO, 2006). A partir daí, ela vem desvendando os efeitos que a fala do outro/Outro exerce sobre o corpo da criança (BEZERRA, 2010, 2011b).

Desse modo, observamos que, na perspectiva da autora, ocorre o inverso das outras perspectivas de Aquisição da Linguagem, ou seja, a língua se apropria da criança, porque há um processo de captura que implica um sujeito submetido às ordens da linguagem. Isso contraria, desta forma, o próprio campo de aquisição da linguagem que implica um sujeito psicológico, com propriedades cognitivas e perceptivas. Assim, a preocupação central da autora é elucidar a relação criança-linguagem-outro/Outro, a partir de uma concepção de linguagem que implica a hipótese do inconsciente.

Assim, ao interrogar a criança, a autora pode ter uma escuta singular para a fala da criança e, conseqüentemente, pode escutar que os significantes que circulam na fala da criança vêm da fala do outro/Outro. Isto pressupõe que a criança está imersa no simbólico, na malha do discurso.

Lier-DeVitto e Andrade (2011) asseveram que esta proposta teórica recusa um saber prévio sobre a criança bem como, recusa que o acesso da criança à linguagem se dá por propriedades perceptivas e cognitivas. Acrescentamos, ainda que está também rejeita a noção de sujeito psicológico. Portanto, defende Lier-DeVitto (1992, p. 132-133),

Pode-se, diferentemente, rever esse quadro e atribuir à linguagem um papel constitutivo e não meramente expressivo. Segundo esse ponto de vista, ela é força fundante, é condição para a significação e para o nascimento do sujeito. Assumir tal posição implica dizer, antes de mais nada, que não há conhecimento anterior ou fora da linguagem e que se há um plano interno é aquele constituído no e pelo movimento discursivo. Como discriminar, então, o interno do externo, então, o interno do externo? Interno e externo acabam sendo dois contrários integrais, não exclusivos. Por outro lado, se os sentidos (significados) estão na linguagem, deve-se acrescentar que é ela, a linguagem, que dá forma e organização à experiência do homem no mundo. (Ênfase da autora).

E, finaliza acrescentando que

[...] para que a criança possa dar forma ao seu encontro com o mundo, ela deverá, primeiramente, ser inserida na ordem da linguagem, na instância simbólica – deverá ser tomada pela palavra. (Ênfase nossa).

Estas concepções são importantes na educação inclusiva, sobretudo para refletir acerca da linguagem e dos efeitos de práticas escolares para a estruturação subjetiva e de linguagem de alunos com deficiência.

Diante do exposto, poderíamos refletir e incitar que com a proposta da educação inclusiva, a escola pudesse olhar para suas práticas, seus conceitos e preconceitos, mas parece que não houve mudanças significativas. Isso pressupõe que é um processo, um processo que implica o tempo, não o tempo cronológico, mas o tempo lógico que não se aplica a outro. Citamos aqui o tempo do sujeito, que não condiz com a noção de temporalidade adotada pelas políticas educacionais. Para tanto, é preciso refletir acerca dos efeitos das políticas educacionais para a subjetividade dos docentes como para a dos alunos. Pois, o que temos observado é que estas políticas tendem a esfacelar o sujeito em nome de uma ideologia totalitária. Nesse processo, o professor e aluno são excluídos. Para ilustrar remetemos a leitura de um fragmento extraído do MEC/SEESP (2007, p. 46), conforme assevera veemente que para instituir uma prática da educação inclusiva “temos que agir urgentemente”:

- colocando a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola foi feita para fazer com que todos os alunos aprendam;
- assegurando tempo e condições para que todos possam aprender de acordo com o perfil de cada um e reprovando a repetência;
- garantindo o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na própria escola comum da rede regular de ensino;
- abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas por professores, administradores, funcionários e alunos, pois são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania;
- estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos.

É preciso esclarecer questões que são levantadas no fragmento anterior. Primeiro em dar ênfase aprendizagem. Entendemos a escola como espaço de constituição subjetiva e de funcionamento de linguagem. Não dá para assumir que o eixo da escola é a aprendizagem. A relação do sujeito-aprendiz com o processo de ensino-aprendizagem não deve ser visto como uma objetivação da aprendizagem. Nesse cenário, a aprendizagem assume conotação de produto, um produto final.

Desse modo, observa-se que prevalece a noção de sujeito epistêmico. Notem que o sujeito epistêmico forjado pela educação inclusiva é expelido, pois, no final, o que interessa é apenas a aprendizagem. Resumindo, o eixo da escola não deve ser a aprendizagem. Assim, evidencia-se que a escola ainda continua a mesma, a casa da ciência e adaptadora da realidade conforme, é pontuado por Bacha (2003). Ressaltamos com base em Stolmann e Rickes (1999) que a aprendizagem não pode ser considerada como linear e progressivo acúmulo do conhecimento nem podemos encobrir os efeitos do inconsciente na construção do conhecimento (BEZERRA, 2012).

O segundo esclarecimento concerne em atribuir ao professor o papel de responsável pela aprendizagem de todos os alunos. O professor não é o responsável pela aprendizagem. Não é da ordem dele instituir uma aprendizagem no aluno. É certo que o professor deve investir no aluno. Este investimento e o seu desejo pela aprendizagem do educando são importantes, mas não são suficientes.

O aluno precisa abordar e reconhecer ser próprio desejo em fazer suas descobertas e investir na construção do conhecimento. Nesse ponto o professor tem implicação, mas não é o responsável. Este ponto é importante, porque coloca o professor nesta posição – a de responsável total, como se ele tivesse o toque mágico para desencadear a aprendizagem do aluno - e, na prática não é bem assim. Igualmente defende Voltolini (2007, p. 209) “de modo

algum educar seria acompanhar o desabrochar de potencialidades, ou estimulá-los para que melhor se desenvolvam; de potencialidades que, de todo modo, já estão ali, apenas esperando o toque mágico para que tomem seu rumo certo”.

Importa acrescentar que colocar o professor em um lugar de primazia pela aprendizagem e não interrogar os motivos pela não aprendizagem do aluno pode criar impasses. Na atualidade, percebe-se que a educação adota noções e medidas universais para esclarecer e intervir nos problemas de aprendizagem. Igualmente, percebe-se na educação inclusiva, ou seja, preferem resolver a problemática a partir de medidas administrativas gerais para todas as escolas e para todos os alunos, como sugere Mittler (2003) “preparar todos os professores para ensinar a todos os alunos”. Resta-nos questionar o que está por trás desse discurso.

O terceiro e último esclarecimento situa-se em torno da formação de professores. Na perspectiva inclusiva formar professores é compreendido em capacitá-los para atender todos os alunos na escola. Assim, o foco é construção de aparatos técnico-metodológicos para instrumentalizar a escola. Nessa perspectiva exclui a subjetividade do sujeito-professor em nome de uma inclusão “incondicional”.

É certo que ser professor exige um conhecimento a ser construído, reconstruído, mas, anterior a isto, é preciso o sujeito-professor ocupar um lugar, uma posição desejante que possibilite sustentar o desejo de assumir o lugar de mestre. O professor só poderá abordar e sustentar o desejo pela aprendizagem do aluno, se antes assumir a função docente e abordar seu próprio desejo, que é o desejo de aprender do aluno (STOLMANN; RICKES, 1999; KESSLER, 1999; HOHENDORFF, 1999). Nesta mesma posição teórica, Kupfer (1996, 1995) afirma que a função do mestre é possibilitar o encontro do aluno com o conhecimento. Isso mostra, que o professor não é o responsável pela aprendizagem e, também, que a aprendizagem se dá no campo do outro/Outro, que implica um processo de subjetivação. Assim, para a criança ser imersa no simbólico e na aprendizagem ela depende do Outro/outro.

Na perspectiva que coloca à aprendizagem como eixo das atenções, conseqüentemente exclui a linguagem, o corpo e o sujeito. Pois, a linguagem é reduzida a um objeto passível de aprendizagem como qualquer outra. Não há motivos para excluir a linguagem da aprendizagem nem muito menos em reduzir a linguagem a uma aprendizagem. Queremos dizer com isso que, a aprendizagem se dá na linguagem, porém é preciso deixar bem claro que a constituição de linguagem não implica um processo de aprendizagem, conforme De Lemos (2006) assevera veemente que,

[...] É mesmo impossível conceber a linguagem como objeto de conhecimento a ser adquirido pela criança como sujeito epistêmico, cujas propriedades perceptuais e cognitivas precedem e determinam sua aproximação com a linguagem. É a linguagem, ou melhor, le langage- e nela está incluído o outro enquanto semelhante e, na sua diferença, enquanto “outro” – que precede e determina a transição da criança do estado de infans para o de falante. (2006, p. 27. Ênfase da autora).

III. Linguagem, Educação Especial/Inclusiva e subjetividade: modos de fazer.

Para discutir a relação linguagem, educação inclusiva e subjetividade optamos em colocar por escrito o trabalho que temos realizados na formação de professores. No intuito de construir uma formação docente compatível, por um lado, com as questões que temos tecido, e, por outro lado, compatível com o referencial teórico que temos adotado, nos colocou diante de uma proposta que exige repensar o que se concebe como formação docente.

Sabemos que na prática, estas formações significam instrumentalizar o professor com aparatos didático-metodológicos para intervir na prática da educação inclusiva. Desta forma, concebe-se o docente como ser racional e como aplicador de metodologias. Assim sendo, partimos do princípio que - concebê-lo desta forma, e olhá-lo pelo viés restrito e equivocado. Pois o professor é sujeito que está inserido na cultura, em práticas discursivas e, que ele é afetado pela cultura e pelos discursos. Conseqüentemente, estes discursos interferem na relação professor-aluno em sala de aula.

A este ponto, fomos movidos a propor uma prática de formação que possibilitasse ao professor um encontro consigo mesmo e, por conseguinte, favorecesse abordar seus conceitos e preconceitos constituídos na relação com os discursos que circulam na sociedade.

Desse modo, nosso trabalho foi desenvolvido em três momentos distintos, conforme passaremos a descrever.

No primeiro momento, destinávamos um espaço de enunciação em que o professor pudesse falar sobre si mesmo, sobre seus alunos com deficiência, falar de sua relação com eles, sobre as experiências na educação especial/inclusiva. Este momento era realizado em grupo. Como propostas de reflexão, usávamos a escrita de si, de seus alunos por meio de produção de desenhos e relatos escritos e orais. Neste momento, os docentes podiam se revelar, a ser convidados a abordar suas questões a respeito do seu papel na educação inclusiva, a abordar as imagens constituídas de seus alunos.

No segundo momento, passávamos a discutir questões teóricas que pudesse subsidiar a prática pedagógica, e, para isso, recorriamos a uma concepção de linguagem, de corpo e sujeito a partir dos referenciais teóricos adotados. Estes conceitos eram discutidos a partir da realidade dos alunos que os professores atendiam na escola especial/inclusiva. Isto é, as discussões partiam de uma prática instituída e, nesse caso, o nosso papel era refletir sobre o trabalho pedagógico desenvolvido. Partíamos de uma prática instituída para haver desconstrução e reconstrução e, por conseguinte, ressignificação.

Assumimos a preocupação de não transformar os referenciais adotados em metodologias de ensino nem muito menos servir de mais um construto teórico que chega a escola para invalidar o saber do professor.

Nosso papel era –e, é- de partir do saber do professor, ou melhor, fazer com que ele aborde seu próprio saber, que ele seja convidado a ter um encontro consigo mesmo. Assim sendo, os conceitos de linguagem, corpo e sujeito no nosso trabalho tem valor de estruturais, pois são eles que sustentam a prática pedagógica.

Nesse sentido, concluímos que o que sustenta a prática pedagógica não é um método, uma técnica nem uma abordagem. O que sustenta a prática pedagógica é o discurso, um discurso que implica o sujeito e se inscreve e toma corpo.

Resumindo, as discussões teóricas eram direcionadas a partir da prática dos docentes. Desse modo, tomávamos as práticas como análise, como forma de trabalhar um referencial que sustentasse tais práticas pedagógicas. Assim, o nosso foco nestas formações era fazer com que os professores pudessem teorizar suas práticas a partir de vivências reais e concretas.

O terceiro momento correspondia a visitas as escolas e observações de aulas de professores que participavam do grupo de formação. Nosso intuito, neste momento, era compreender a dinâmica que o professor estava envolvido e observar a relação professor-aluno, bem como identificar as incidências subjetivas na sala de aula.

Neste trabalho, tomaremos como material de análise apenas alguns fragmentos de algumas discussões e observações de práticas escolares.

Os encontros discursivos realizados com os professores possibilitaram inferir que é necessário um espaço de discussão coletiva durante os encontros de formação inicial e/ou contínua para, a partir daí, o sujeito-professor possa revelar através do discurso seus medos e angústias e,

assim, haver ressignificação e deslocamento de sentido de imagens constituídas sobre eles, sobre a escola e sobre os alunos com deficiência.

Nessa mesma direção, Cohen (2004, p. 02) assevera que “acreditamos que a criação de um espaço coletivo de discussão poderá contribuir para que o educador, responsabilizando-se por sua tarefa, encontre suas próprias saídas frente aos impasses que a educação impõe”. Assim, o fizemos. Propor um espaço de enunciação é uma das formas de proporcionar um momento de reflexão para que o sujeito-professor elabore e reelabore sua prática pedagógica a partir de suas próprias questões.

Nesses encontros ficaram explícitos nos discursos dos professores a insegurança e medo de lidar com o aluno com deficiência, de vivenciar as práticas escolares. Nesse ponto, é importante destacar algumas questões. A escola e a sala de aula também são lugares de transferência. Não é a transferência tal qual acontece na clínica psicanalítica, tendo em vista que as circunstâncias são outras. Assim, temos que pensar em modos diferentes da transferência. Na escola é possível estabelecer transferência, tendo em vista que há relação sujeito-sujeito. Portanto, é impossível apagar os efeitos do inconsciente na educação. E, nesse caso, diante dos impasses enfrentados pelos professores - entre aceitar e não aceitar, incluir e segregar - questionamos se estes tinham meios de suportar a transferência.

Citamos um comentário de um dos docentes participantes dos encontros de formação: “*olha, eu sei fazer direitinho, eu entendo das deficiências, sei fazer as adaptações, eu entendo. Mas quando, é preciso chegar perto dele ... não sei, parece que o corpo trava, eu tenho medo. Isso me dá uma angustia horrível. Eu sinto mal*”. Notem que, as formações e informações acerca das deficiências dos alunos, das adaptações curriculares, metodologias e estratégias pedagógicas não são suficientes para por em prática a proposta de inclusão.

A educação inclusiva tem sido pensada meramente com medidas administrativas (VOLTOLINI, 2007), e, conseqüentemente apaga a subjetividade do sujeito-professor e sujeito-aluno. Diante do relato anterior, voltamos a questionar “qual o lugar atribuído ao professor no movimento da Educação Especial/Inclusiva” (BEZERRA, 2011d). Parece não haver lugar ou, o lugar atribuído é indiferente. Resta-nos questionar ainda quais os efeitos destas práticas para a subjetividade do aluno.

Voltamos à questão da transferência professor-aluno. Pelas análises que fazemos, concluímos que talvez o professor não apresentava meios de suportar a transferência, e, assim, trazia implicações a relação professor-aluno, bem como a relação do aluno com a linguagem e com o conhecimento. Desse modo, inferimos que a posição do professor tanto pode possibilitar como inibir a aprendizagem do aluno. Questões semelhantes a estas são apontadas no estudo de Cohen (2004, p. 02). A autora trabalhou com o fracasso escolar à luz da psicanálise. Nesse estudo, a autora pontua que,

“O aluno dito “especial” trazia questões próprias de sua subjetividade que, na relação transferencial com o professor, ficavam exacerbadas. Este, não tendo meios de suportar os conteúdos trazidos pelas crianças, encontrava-se diante de impasses que dificultavam seu trabalho. Suportar o não saber de seus alunos, tanto quanto um excessivo saber, se impunha como tarefa árdua ao professor” (COHEN, 2004, p. 02).

Nesse sentido, o espaço de escuta foi importante. Assim sendo, os momentos de discussão eram propícios para abordar as questões trazidas pelos professores.

Notamos que os docentes sempre ressaltavam as dificuldades em relação à família dos alunos com deficiência, ao comportamento agressivo de alguns, à sexualidade dos estudantes, ao preconceito da comunidade escolar, bem como à falta de materiais para trabalhar com os alunos. Esses eram os pontos que insistiam em estar presente no discurso dos docentes.

Tomamos essas questões para serem discutidas. Passamos a discutir e a questioná-los sobre o porquê de as famílias mostrarem resistência. É interessante mencionar que a maioria dos professores colocava como motivo a falta de compromisso, de interesse, por não acreditar no filho. Eles mencionavam, com frequência, o preconceito da sociedade e da família. Sobre este último ponto eles foram questionados, o preconceito da família e da sociedade e, o preconceito de vocês? Não há? O silêncio se fez presente.

É importante destacar que os docentes sempre colocam o outro como sociedade, como família escola e sistema da educação, mas não se colocam. É como se ele fosse externo. Não mantendo nenhuma relação. Parece sintomático. Isso, talvez, não indica uma recusa do sujeito-professor a fazer parte do processo da inclusão? Esse momento foi oportuno para refletir sobre o papel do professor, já que ele está imbricado neste processo.

Em relação às famílias dos alunos com deficiência, precisamos interrogar. É possível encontrar uma justificativa para a ausência das famílias dos alunos na escola? Será se é descrédito, desinteresse pela escolarização do filho e, conseqüente, afastamento da escola e de suas atividades ou, será que ela aposta na escola ao ponto outorgar a essa instituição o papel supremo na educação de seus filhos?

Diante do contexto atual, observamos que questões diversas têm chegado à escola, que muitas vezes ela não tem condições de atender, como, por exemplo, geralmente, os professores não apresentam meios de suportar a relação transferencial entre os alunos e, parece que há uma repetição em relação aos pais dos alunos.

Em outro momento do encontro com os docentes era solicitado que esses trouxessem atividades, propostas pedagógicas empregadas para os alunos com deficiência para análise. Desse modo, partíamos de uma prática instituída para que, a partir dos encontros de formação, fossem desconstruídas e reconstruídas a partir da experiência do professor. Eles não apresentavam resistência em compartilhar seus planejamentos pedagógicos. Porém, alguns em momentos de discussão mostravam resistência, optavam pelo silêncio e trazia ainda uma revolta e indignação. À medida que as práticas discursivas aconteciam, eles demonstravam mais próximos às discussões. Assim, as atividades que envolviam os relatos orais e escritos bem como, o desenho foram fundamentais para criar um vínculo.

O material trazido pelos docentes, na maioria dos casos, era caracterizado como cópia de frases, palavras e do alfabeto. A estes, apresentam também, atividades como colagem e pintura de figuras. Desse modo, a partir destas, passamos a discutir a contribuição destas atividades para a efetivação de práticas discursivas, para a reflexão do aluno e para a constituição de sua identidade.

Geralmente, o que encontramos com o nome de educação inclusiva é: alunos com deficiência matriculados na sala regular assessorados por um professor de apoio. Abrimos uma discussão: qual é o papel do professor de apoio no cenário da educação inclusiva: educador ou baba de alunos com deficiência? As observações que temos feito sugere a última alternativa.

Neste contexto escolar com o professor de apoio, enquanto os alunos -que não apresentam deficiência- assistem aulas com o professor regente, fazem atividades regulares; os alunos com deficiência, por sua vez, fazem atividades escolares com apoio do professor de apoio. As atividades são caracterizadas como diversificadas. Essas, por sua vez, pouco contribui, pois observamos que são atividades que subestima a capacidade dos alunos e, conseqüentemente, não passam de artefatos para preencher o tempo do aluno na sala regular quieto sem atrapalhar os demais alunos. Isso é inclusão? Lógico, que não é! Não sabemos se a palavra certa é inclusão ou “aceitação” no sentido de compartilhar o mesmo espaço. Fica complicado para a escola, pelo fato de que a rotina escolar não favorece momentos de reflexão acerca dos significados do significante inclusão.

Analisar as atividades trazidas pelos docentes é perceber a ideologia e concepções adotadas pela comunidade escolar. Desse modo, ainda prevalece à visão de alunos com deficiência com

inferioridade e, a crença de que a deficiência marca até onde o aluno pode avançar na aprendizagem. O aluno com deficiência ainda permanece em um lugar marcado pela inferioridade.

Observamos que paralelamente, os alunos são matriculados nas escolas, mas estas instituições não refletem sobre suas práticas e propostas. Diante do exposto, verificamos que o discurso da inclusão tanto serve para celebrar as diferenças como para negligenciar a subjetividade dos alunos. Assim, o discurso da educação inclusiva constitui em um paradoxo na educação.

Voltemos às nossas inquietações: de que lugar essa proposta de ensino olha a criança, a linguagem e o sujeito em constituição. Da mesma forma, é preciso questionar se nas propostas pedagógicas há funcionamento de linguagem, deslocamentos de sentidos, ou se neles só leva em consideração as necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, anulando, com isso, a linguagem e o sujeito. Assim, para responder a estas questões, é preciso refletir, primeiramente, em uma concepção de linguagem, corpo e sujeito.

Nestas práticas pedagógicas a noção de corpo adotada está aliada a uma visão médica, ou seja, é um corpo que possui uma marca, uma limitação seja cognitiva, sensorial e/ou física. Uma marca que determina a relação do aluno com a linguagem e com a aprendizagem. O aluno, público da educação especial/inclusiva, possui um corpo marcado por uma deficiência que assume conotação de moléstia. Esta visão assume uma dimensão importante, pois é a partir dela que o trabalho pedagógico é direcionado. Remetemos o argumento de uma professora: *“ta na cara a deficiência dele, não tem laudo, mas nos olhamos para ele e notamos que ele tem uma deficiência”*.

Notem. Para a professora é mais relevante identificar a deficiência do que conhecer a singularidade do aluno. O corpo está preso a um rótulo, ou seja, um significante que assume uma conotação importante. Esses rótulos incidem na relação professor-aluno, pois o aluno passa a ocupar um lugar marcado pela deficiência. Assim, o saber que o professor julga ter sobre o aluno traz sérias complicações. Ressaltamos que a posição do professor tanto pode favorecer o encontro do aluno com a linguagem e com a aprendizagem como pode impedi-lo, isto é, inibir suas aquisições e descobertas. Neste caso, é necessário um espaço de escuta para a professora suspender e ressignificar o saber que possui sobre as deficiências do aluno.

Assim sendo, percebemos que o diagnóstico que poderia funcionar a favor do aluno, ou seja, em direcionar as propostas pedagógicas a partir da singularidade de cada caso, acontece o contrário. O diagnóstico está contra o aluno, pois esses funcionam como uma máscara que impede o professor de olhar a singularidade do sujeito.

O corpo, neste caso, o rosto, simboliza e expressa uma deficiência. Assim, interrogamos: será que essa deficiência existe, o que será que representa a face do aluno? O silêncio se fez presente. Posterior, passamos a discutir estas questões para pudessem ser melhor elaboradas.

Depois das inúmeras questões que sugiram, um comentário fez presente desvelando a preocupação da secretaria da educação em diagnosticar os alunos “difíceis de educar” para justificar seus resultados nas avaliações externas e, identificar os deficientes para a escola receber benefícios específicos.

Notem que as ações da educação trazem sérias implicações para os alunos e, para os professores. Esses últimos passam a ver os educando no sentido de identificar uma deficiência para não serem culpados de sua não aprendizagem. Observamos uma verdadeira medicalização da educação. No cenário atual, observamos que são práticas como estas que recebem o emblema de inclusão. Na prática, resta apenas uma exclusão maquiada pelo discurso da inclusão. Essas questões podem trazer inúmeras implicações para a subjetividade do aluno, tendo em vista que as experiências sociais interferem. Assim, assevera Rosa (2004, p. 332-333)

Apesar da ênfase dada à Psicanálise como teoria e técnica de tratamento, Freud faz uso recorrente da análise de fenômenos coletivos para compreender processos individuais, além de afirmar textualmente que a psicologia individual é, ao mesmo tempo, social. [...] Freud recusa a divisão indivíduo-sociedade, a divisão psicologia individual-social, e afirma uma concepção bio-psico-social. Ele demonstra as modificações psíquicas que a influência das instituições impõem ao indivíduo e considera que a entrada na vida social impõe modificações ao sujeito.

Assim, temos caminhado, ou seja, procurando conhecer os efeitos que as práticas escolares trazem para a estruturação subjetiva e da linguagem. Para tanto, pontuamos que não podemos analisar a escola e suas práticas isoladamente do contexto social e não podemos tomar os atos dos sujeitos fora da cultura. Nesse aspecto, é importante que se deixe claro que a crise da escola é, primeiramente, a crise da sociedade. Nesse ponto, ressalta-se o argumento de Elia (2010, p. 38) em relação ao sujeito, a psicanálise e a cultura,

A psicanálise pensa o sujeito, portanto, em sua raiz mesma, como *social*, como tendo sua constituição articulada ao plano social. Resta saber como ela o faz, e ela o faz de modo positivo, ou seja, de modo a manter a positividade de sua concepção de *sujeito do inconsciente*, sem o quê deixaria de ser psicanálise e se diluiria em meio à polifonia da orquestra das concepções culturalistas de uma construção social do sujeito, que o destitui precisamente de sua positividade como sujeito do inconsciente. (Ênfase do autor).

Importa destacar que o sujeito sempre está na relação com o outro/Outro. Como afirma Lacan (1998) o sujeito se constitui no campo do Outro/outro, bem como a alienação e separação fazem parte do processo de constituição subjetiva. Isso é importante para destacar que a constituição do sujeito se dá na relação com o Outro/outro, isto é, o sujeito do inconsciente se constitui na cultura, mas não é o sujeito da cultura. Isso evidencia a singularidade do sujeito, mais, por outro lado, mostra também que o saber do sujeito não é o mesmo do senso comum, e sim um saber leigo, ou seja, o sujeito do inconsciente sabe sem saber.

Lacan (1998) afirma que o sujeito se constitui como uma linguagem e assim, o discurso faz efeito no outro/Outro. Porém, esse autor também menciona que os significantes que circulam no discurso e que são ofertados ao sujeito, há uma escolha pelo sujeito e esta é da ordem do inconsciente. Galligaris (1989, p. 174) menciona que

“[...] se Lacan propõe o inconsciente estruturado como uma linguagem, a primeira coisa que isso quer dizer é que o inconsciente *fala*, não que o inconsciente seja um pedaço do código, mas que ele fala. Quer dizer o quê, que ele fala? Que o inconsciente é a moradia, a casa do sujeito, do sujeito que fala: em outras palavras, o inconsciente é lugar de uma enunciação”. (Ênfase do autor).

Esta breve discussão serve para evidenciar que nas formações de professores é importante um espaço que seja propício à enunciação, onde o sujeito possa refletir acerca de sua constituição, de seus valores, assim como possa reelaborar as imagens que constitui de si, da escola e da função docente, onde o sujeito possa acessar a memória e reelaborar, reconstruir, reinventar, recriar. Saliente-se aqui que não se está falando de memória cognitiva, mas de memória de linguagem, pois, na medida em que esse saber é abordado pelo sujeito, ele é atualizado e recriado.

IV. Sobre o (dis)curso da inclusão

A partir do objetivo geral deste trabalho - tecer considerações acerca da constituição da subjetividade de sujeito-professor e de sujeito-educando a partir de práticas escolares - partimos para uma análise do discurso e de práticas escolares de professores da educação especial/inclusiva. Diante disso, concluímos que o discurso da educação especial/inclusiva é autoritário e inflexível, ao ponto de, não abrir espaços para outros discursos. O discurso da educação inclusiva não abre espaço nem para os discursos dos docentes. Eles são calados, amordaçados, negligenciados. Em nenhum momento, houve a preocupação em saber o que os docentes pensam sobre a inclusão.

Na atualidade, temos um discurso equivocado, pois ora propõe uma educação inclusiva incondicional respaldada nos princípios da diversidade, e, ora, este discurso se apresenta como uma única forma/solução de resolver a questão Inclusão/Exclusão. Existe apenas este ponto de vista? É lógico, que não. Porém, é ele que prevalece. Isso seria celebrar a diversidade? Uma diversidade de mão única. Talvez, ainda, não sabemos o que, de fato, significa inclusão. Incluir não é apenas matricular alunos com deficiência na escola. Incluir é saber conviver com as diferenças, com a diversidade. Diversidade de sujeitos, diversidade de pontos de vistas, **diversidade de discursos sobre a mesma questão**. O discurso da inclusão precisa ser ressignificado, no sentido que, ele não é o único nem o “absolutamente, verdadeiro”. Ele é apenas um, entre tantos outros **discursos**.

A ausência de diálogo entre esses pontos de vistas gerou mais uma proposta, entre tantas outras, que é imposta a escola, sem que esta primeiramente, reflita sobre os significados da inclusão. Em momento algum, podemos afirmar que os professores são excludentes, pois na escola não há espaço para refletir acerca da inclusão e de seus significados. Apenas, é colocado que eles devem aceitar e consentir, talvez, seja por isso que temos tantos alunos matriculados, porém excluídos dentro da própria escola e, especialmente da sala de aula. Seria uma inclusão, excludente?

Este trabalho permite-nos concluir que, o movimento da educação especial/inclusiva se propôs a mudar e a ressignificar práticas escolares, mas a formação dos professores continua a mesma. A formação docente, ainda, é vista do ponto de vista instrucional, ou seja, o alvo é instruir os professores com aparatos técnico-metodológicos para serem executados em sala de aula.

Desse modo, questionamos: há espaços para a singularidade e a identidade do sujeito-professor nestas formações? Esta é a questão que tem norteado nosso trabalho e que levou-nos a propor uma proposta de formação preocupada em criar um espaço de enunciação.

Este espaço de enunciação tem propiciado momentos para abordar questões que são trazidas pelos docentes, sobre a identidade de professor da educação especial, sobre seu papel na escola e na relação dos alunos com deficiência. Este trabalho, apesar de que estamos construindo, permite-nos concluir que esse espaço vem se tornando propício a deslocamentos de sentidos e ressignificação das imagens gerenciadas.

Acreditamos que as práticas de formação devam ir além da instrução, devem-se constituir espaços de ressignificação em que o sujeito-professor seja convidado a refletir sobre si mesmo e, ir à busca do saber que não se sabe. Acreditamos veemente em uma prática pedagógica a partir da análise do sujeito-professor.

Assim sendo, o trabalho aponta ainda que a inclusão não depende apenas de uma formação pedagógica calcada no pressuposto técnico-metodológico, mas sim, está relacionada a constituição subjetiva, já que o professor, assim como o aluno, é sujeito barrado pelo desejo inconsciente.

Nesse sentido, argumentamos que seja preciso designar um espaço de escuta para os professores nas formações iniciais e contínuas para que possam abordar e reconstituir as imagens que constituíram, anteriormente sobre seu papel na educação e acerca das imagens constituídas de alunos com deficiência. Assim como, é necessário conceber as incidências subjetivas no discurso docente, na relação professor-aluno e nas práticas escolares.

Apesar de apresentarmos resultados parciais de uma proposta em andamento, permite-nos afirmar que precisamos de uma escola inclusiva sim, não apenas no sentido de matricular alunos com deficiência na escola regular, mas no sentido de celebrar a diversidade de pontos de vistas, a diversidade de discursos, a diversidade de sujeitos; já que a escola não passa a ser heterogênea com a proposta da inclusão. A escola sempre foi, e é, heterogênea, por excelência, embora esta heterogeneidade tenha sido negligenciada. Assim, pontua Cohen (2004, p. 187) “a educação não pode excluir as formações do inconsciente de sua ação, defrontando-se, assim, com o impossível rela “que não cesse de não se escrever””.

Referências

- BACHA, M. N. **Psicanálise e Educação: Laços Refeitos**. 2 Ed. Revista e atualizada. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- BEZERRA, L. C. S. **A criança surdocega e a linguagem no contexto escolar e familiar**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco.
- _____. **Aquisição da linguagem de crianças surdocegas: diálogos entre linguagem, corpo e sujeito**. VI Congresso Brasileiro de Psicanálise da UFC. Fortaleza, 2011a.
- _____. **A Escolarização de criança surdocegas: articulações entre linguagem, corpo e sujeito**. V Encontro Americano de Psicanálise de Orientação Lacaniana - (V ENAPOL) – XVI Encontro Internacional do Campo Freudiano. Rio de Janeiro, 2011b.
- _____. **Por uma concepção de linguagem, corpo e sujeito na teorização do atendimento educacional especializado**. VI Simpósio Internacional sobre os gêneros Textuais. UFRN, Natal-RN, 2011c.
- _____. **Qual o lugar atribuído ao professor no mo(vi)mento da educação inclusiva?** XXX Encontro Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO). Recife-PE, 2011d.
- _____. **Função Docente: pontuações sobre a formação de professores de línguas**. Seminário Nacional sobre o ensino de língua materna e estrangeira e de literatura. UFCG, Campina Grande – PB, 2011e.
- _____. **De que Lugar a educação inclusiva olha a criança, a linguagem, o corpo e o sujeito em constituição**. Anais do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. UFRJ/ALAB. RJ, 2012.
- BRASIL. Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.
- CALLIGARIS, C. O inconsciente por Lacan. In: AUFRANC, A. L. et al (Orgs). **O Inconsciente: várias leituras**. São Paulo: Escuta, 1991.
- _____. Sociedade e indivíduo. In: FLEIG, M. **Psicanálise e sintoma social**. São Leopoldo: UNISINOS, 1993.
- COHEN, R. H. P. **Uma questão entre Psicanálise e Educação. Sobre a Etiologia do fracasso escolar**. Tese de Doutorado [Psicologia]. RJ: UFRJ, 2004.

- DE LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na Aquisição da Linguagem. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006a. p 21-32.
- _____. Interrogando a complexidade das construções complexas. **Anais do 18 INPLA**: PUCSP, São Paulo, 2011.
- _____. Corpo & Corpus. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. **O erro como desafio empírico a abordagens cognitivistas do uso da linguagem**: o caso da aquisição de linguagem. IN: Sétimo Congresso Internacional de Pragmática. Budapest, Hungria, 2000.
- _____. **Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto de critério e explicativo na aquisição da língua materna**. Relatório Científico, CNPq, Campinas, 1995.
- _____. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem**: parte II. Relatório científico, CNPq, Campinas, 1999.
- _____. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. IN: **Congresso Internacional sobre o Desenvolvimento Humano**: abordagens históricas culturais, 1999^a, p. 1-20. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200412/busca/framebusca.htm>. Acesso em: 29/07/2009.
- ELIA, L. **O Conceito de sujeito**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- LACAN, J. **O seminário livro 5: as formações do inconsciente (1957-1958)**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1999.
- _____. **Escritos**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora. 1998.
- LEITE, N. V. A. Riso e rubor: para falar do corpolinguagem. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. Corpolinguagem. IN: VORCARO, A. (ORG) **Quem fala na língua?: sobre as psicopatologias da fala**. Salvador, BA: Álgama, 1991.
- HOHENDORFF, C. M. V. Cultura é aquilo que fica de tudo que se esquece. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Ano IX. Número 16, julho de 1999.
- LIER-DE-VITTO, M. F. Patologias da linguagem: sobre as “vicissitudes de falas sintomáticas”. IN: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG): **Aquisição, patologias e clínica de linguagem**. São Paulo: São Paulo: EDUC, FAPESP, 2006.
- _____. Patologias da linguagem: subversão posta em ato. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. Hesitações e pausas como ocorrências articuladas ao movimento de reformulação. **Anais do 18 INPLA**: PUCSP, São Paulo, 2011.
- _____. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. IN: LIER-DE-VITTO, M. F. (ORG). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. **Teorias de Linguagem e Falas Sintomáticas**. Trabalho apresentado no II Fórum de Linguagem – no Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Rio de Janeiro, 2006.
- LIER-DE-VITTO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a escrita sintomática de crianças. IN: LIER-DE-VITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORGs). **Faces da Escrita: linguagem, clínica e escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2011)
- KESSLER, C. H. O professor precisa ser um agitador cultural. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Ano IX. Número 16, julho de 1999.
- KUPFER, M. C. Freud e a educação, dez anos depois. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Ano IX. Número 16, julho de 1999.
- _____. **Educação para o futuro**. São Paulo. SP. Ed. Escuta, 2000.

- MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- ROSA, M. D. **A pesquisa psicanalítica dos fenômenos sociais e políticos: metodologia e fundamentação teórica**. Revista Mal-Estar e Subjetividade: Fortaleza, v. IV, n. 2, 2004.
- STOLMANN, M. M.; RICKES, S. M. Do dom de transmitir à transmissão de um dom. **Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre**. Ano IX. Número 16, julho de 1999.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F. Apontamentos sobre o corpo da linguagem. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corporeidade: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.
- RIOLFI, C. R. Além do passado congelado: o equívoco na formação de professores de língua materna. In: Coracini, M. J.; GUIRALDELO, C. M. (Orgs). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**: formação de professores (línguas materna e estrangeiras), leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- VOLTOLINI, R. O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação. IN: LEITE, N. V. A; AIRES, S; VERAS, V. (ORGs). **Linguagem e gozo**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2007.