

## LINGUAGEM, CORPO E SUJEITO NA TEORIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Luiz Carlos Souza BEZERRA

Universidade Estadual do Ceará

bezerralcs@gmail.com

**RESUMO:** Pretendemos, neste trabalho, refletir acerca de uma proposta alternativa na teorização do AEE a partir de uma concepção de linguagem, corpo e sujeito. Para tanto recorreremos à perspectiva em linguagem desenvolvida por Cláudia de Lemos (2006, 2009) e, por Lier-DeVitto (2005) e, à Psicanálise. Diante da fragilidade teórica em relação à linguagem e a subjetividade do sujeito-professor e do sujeito-aluno existente na educação inclusiva, procuramos nos mover em busca de uma compreensão mais consistente acerca das práticas de AEE com o intuito de pensar em uma proposta que a fundamente. Os resultados evidenciam que é preciso instituir um espaço de escuta para os professores abordar suas questões sobre a função docente. Os resultados apontam, ainda, que é necessário ressignificar as concepções de linguagem, de corpo e sujeito, já que estas são determinantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** aquisição de linguagem e educação especial; práticas escolares e subjetividade; atendimento educacional especializado.

### 1. Questões Iniciais

Este trabalho resulta de experiências em formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, especificamente para o Atendimento Educacional Especializado (doravante denominado de AEE) e, integra as atividades do projeto de pesquisa intitulado “De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição?”. Este projeto, cadastrado no Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará, é composto, também, de reflexões que temos tecido e que são referentes ao lugar que o sujeito ocupa nestas práticas escolares e à linguagem.

O projeto mencionado acima centra-se em analisar a relação de crianças com deficiência com a linguagem em contextos escolares, bem como analisa os efeitos do ato de educar e reflete acerca de uma teorização nas práticas escolares. Assim, ele se divide em analisar as questões que mencionamos acima e, preocupa-se, ainda, em instituir uma prática fundamentada na educação especial/inclusiva.

O nosso trabalho - nas interfaces entre aquisição de linguagem e educação especial - se justificar primeiro pela ausência de trabalhos que busquem fundamentar as propostas pedagógicas; segundo em compreender os efeitos das práticas pedagógicas da educação inclusiva para a constituição subjetiva e da linguagem de crianças com deficiência; e, terceiro, em elucidar a relação da criança com o sujeito-professor. É preciso explicitar que a área de aquisição de linguagem que temos recorrido é a proposta por Cláudia de Lemos e

desenvolvida por Lier-De Vitto que implica a hipótese do inconsciente e toma a linguagem como efeito de sentido.

Entendemos que o AEE implica uma prática de linguagem que exige pensar em um processo de subjetivação. Nesse ponto, acrescentamos que a questão que tem nos interrogado é: qual o efeito de práticas de AEE para a constituição de linguagem e subjetiva de alunos com deficiência? E, qual o lugar e a função que o professor assume nestas propostas pedagógicas? São estas as questões que insistem. Assim, é preciso lançar um olhar tanto para a singularidade da criança como para a singularidade do sujeito-professor.

É certo afirma que a prática pedagógica é lingüístico-discursiva e necessita de uma teorização a partir de uma concepção de linguagem que inclua o corpo e o sujeito e, que, por conseguinte, evidencie funcionamento de linguagem.

Destarte, recorreremos, por um lado, à Perspectiva teórica desenvolvida por Cláudia de Lemos (2006, 2009) e por Lier-De Vitto (2005, 2006), e por outro lado, à Psicanálise, como forma de fundamentar o trabalho, e, ao mesmo tempo, compreender melhor os efeitos do ato educativo destas práticas escolares.

É importante deixar claro que a relação do nosso trabalho com os referenciais teóricos escolhidos não pretende ter um caráter aplicador e/ou didático. Pretendemos nos ancorar numa perspectiva teórica que inclua a hipótese do inconsciente estruturado como uma linguagem para, a partir daí, refletir sobre os efeitos das referidas práticas escolares.

A relação com os referenciais teóricos adotados visa instituir uma instância de reflexão para compreender as questões que aqui são postas. Portanto, insistimos em estabelecer um diálogo teórico entre a perspectiva em aquisição de linguagem proposta pelas autoras, a psicanálise e as práticas de AEE com o intuito de responder as questões suscitadas.

Insistimos ainda, na necessidade de uma teorização referente à linguagem, para que possa haver ressignificação, deslocamento de sentido e funcionamento de linguagem. Nesse ponto, exige-se pensar em uma concepção de linguagem que inclua o corpo capturado pelo efeito do significante, um corpo submetido às ordens do inconsciente que, insiste em falar e que clama por interpretação. E, por último, não abrimos mão de conceber e compreender as incidências subjetivas no discurso docente, na relação professor-aluno e nas práticas escolares de AEE, pois partimos do princípio que aluno e professor são sujeitos cididos, barrados pelo desejo inconsciente.

Assim sendo, pretendemos, neste trabalho, refletir acerca de uma proposta alternativa na teorização do AEE a partir de uma concepção de linguagem, corpo e sujeito. Para tanto, tomaremos como material de análise a experiência desenvolvida durante propostas de formação de professores para o AEE.

## **2. O que se diz sobre o AEE?**

Antes de iniciarmos a discussão sobre o AEE, é preciso responder as perguntas que ora são confrontadas e, ora às vezes confundidas. Eis elas: o que é AEE e o que é Educação Especial? Ambas são sinônimas? Ambas possuem uma relação próxima, porém não são sinônimas. O atendimento educacional especializado (AEE) é condizente às práticas escolares que atendam as necessidades de alunos com deficiência. Estas podem ser complementar e/ou suplementar as atividades desenvolvidas no ensino regular. Diante da política educacional do Ministério da Educação na perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEESP, 2007), o AEE não pode ser substituto as atividades da sala regular. Já a educação é uma modalidade da educação que perpassa todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

O AEE não é novo nem recente. O que o torna novo e recente é por estar respaldado a atual política da educação inclusiva. Este era desenvolvido em escolas e/ou centros de educação especial como atividades substitutas as do ensino regular e, hoje, passa a ser integrante a escola regular, conforme atesta o documento MEC e, informa, ainda, que este se inscreve com duas vertentes distintas.

A primeira, e mais conhecida, é a que levou à organização de escolas separadas, chamadas de especiais ou especializadas, voltadas apenas para pessoas com deficiência, nas quais normalmente se pode cursar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, ou seja, substituem totalmente o acesso a uma escola comum. Para os defensores desse tipo de ensino segregado, o aluno ali matriculado está tendo acesso à educação, pois eles desconsideram os requisitos que mencionamos acima para esta, extraídos da Constituição e dos tratados e convenções internacionais pertinentes, inclusive a Declaração Universal de Direitos Humanos. Para os defensores dessa linha de pensamento, a resposta é negativa. O Atendimento Educacional Especializado não nega direitos, pois o aluno está tendo acesso a algum tipo de ensino, e isso bastaria.

A segunda faceta da Educação Especial é a que vem sendo bastante propagada pelos movimentos que defendem a inclusão escolar, ou seja, a frequência a um mesmo ambiente por alunos com e sem deficiência, entre outras características. Essa segunda faceta é a do Atendimento Educacional Especializado como apoio e complemento, destinado a oferecer aquilo que há de específico na formação de um aluno com deficiência, sem impedi-lo de frequentar, quando na idade própria, ambientes comuns de ensino, em estabelecimentos oficiais comuns. (BRASIL/MEC/SEESP, 2007, p. 17).

A proposta do MEC explica que, na primeira vertente, o aluno tinha acesso apenas a uma prática segregadora em que era exposto ao AEE de forma substituta as atividades de ensino na escola regular. Afirma, ainda, que na segunda vertente - a que adota o modelo da educação inclusiva - o AEE é complementar e/ou suplementar e que favorece a inclusão dos alunos com e sem deficiência na escola regular.

Observamos que há escrito na história movimentos opostos com interesses e propostas opostas. Uma questão a ser discutida é que matricular o aluno na escola não significa estar incluído, na maioria das vezes, significa apenas uma integração segregacionista maquiada pelo discurso ideológico da inclusão. O AEE na escola especializada não significa um tipo de ensino segregado e, que, isso representaria um mal a ser eliminado radicalmente como tem sido feito. Não pretendemos, neste texto, aprofundar estas questões. Acrescentamos que não somos a favor da primeira proposta, ou seja, uma educação especializada focada na deficiência – isso não quer dizer que toda escola especializada tenha como foco a deficiência do aluno, pelo contrário, temos boas escolas, com excelentes propostas e, que passam a ser desmontada indevidamente -, nem somos a favor de uma educação inclusiva forçada que visem incluir a todo custo.

Colocamo-nos diante de uma educação inclusiva entendida como um processo que implique desconstrução, reconstrução de conceitos, preconceitos, valores e imagens constituídas ao longo da constituição do sujeito humano e presentes na cultura. Uma educação que visa ressignificar os valores simbólicos. Assim, abrimos espaços para falar sobre a questão do sujeito e não amordaçá-la, como se tem feito na contemporaneidade. Hoje, é politicamente incorreto falar sobre o preconceito, como se desta forma o aniquilasse, pelo

contrário, ele é apenas silenciado. Preconceito não se cala, e sim, se aborda e se ressignifica. A educação inclusiva quer sanar uma “dívida” inscrita na história da noite para o dia. Na escola não há espaço para se questionar o significado de inclusão. O que chega à escola são propostas diversas para ensinar aos professores a fazer a inclusão. A inclusão se constitui em mais uma proposta pedagógica importada e imposta à comunidade escolar, em especial aos professores. Por isso, afirmamos que o discurso da inclusão é autoritário, político e ideológico, por excelência.

No contexto da educação inclusiva, o sujeito-professor parece lidar com um paradoxo constante entre atender as demandas da legislação educacional e, paralelamente, ser sujeito com suas questões, conceitos formados ao longo de sua constituição subjetiva. Para o professor é difícil lidar com essas questões. Pior, ainda, se torna pelo fato de que não se fala sobre isso, pelo contrário, silencia, amordaça. E parece que o significante - inclusão não se inscreve no corpo de alguns professores, ou seja, é um significante que não toma corpo. Assim, remetemos a Freud (1969, p.18) ao asseverar que

Gerações novas, que forem educadas com bondade, ensinadas a ter uma opinião própria elevada da razão e que experimentem os benefícios da civilização numa idade precoce, terão atitude diferente para com ela. Sentirão como posse sua e estarão prontas, em seu benefício, a efetuar os sacrifícios referentes ao trabalho e à satisfação instintal que forem necessários para sua preservação. Estarão aptas a fazê-lo sem coerção e pouco diferirão de seus líderes. Se até agora nenhuma cultura produziu massas humanas de tal qualidade, isso se deve ao fato de nenhuma cultura haver ainda imaginado regulamentos que assim influenciem os homens, particularmente a partir da infância.

Freud chama à atenção de que o sujeito precisa articular seu desejo e os valores da cultura, pois este se constituiu e está inserido na cultura. Vejam que o sujeito se constituiu na cultura, mas não é o sujeito da cultura, porém estar na relação com ela. Isso explicita que o sujeito se constitui no campo do Outro e, marca, por conseguinte, um processo de subjetivação e evidencia que o sujeito é único e, portanto, inédito. Desse modo, o paradoxo entre incluir e excluir, integrar e segregar interfere na função docente na educação inclusiva.

Poderíamos pensar que com a proposta de inclusão lançasse um olhar diferenciado acerca da escola, do sujeito-professor e do aluno, mas na prática e no discurso continuam as mesmas coisas. Para isso, remetemos ao leitor um fragmento extraído do MEC/SEESP (2007, p. 46), conforme afirma 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.

Há questões que precisam de esclarecimentos. A primeira delas refere-se em colocar a aprendizagem como eixo da escola. Será que o eixo da escola deve ser à 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. Pelo que parece, é proposto a escola tomar a aprendizagem como produto final.

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. Que inclusão é essa? Isso mostra que a escola ainda continua a mesma, a casa da ciência e adaptadora da realidade (BACHA, 2003). A aprendizagem não pode ser considerada como linear e progressivo acúmulo do conhecimento (STOLMANN; RICKES, 1999).

A segunda diz respeito, 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, mas 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 se coloca o professor nesta posição – a de responsável total - e teremos casos em que os alunos não investem no conhecimento, em suas descobertas, em que o sintoma apresenta-se na não construção da aprendizagem o que se denomina costumeiramente, de fracasso escolar. Assim, questionamos: seria culpa do professor? É lógico que não.

A terceira questão diz respeito à 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 excluí a subjetividade do sujeito-professor em nome de uma inclusão “incondicional”. Que inclusão incondicional é essa que se inicia com uma exclusão e uma tentativa de mascarar práticas excludentes? Ainda não temos respostas para esta pergunta.

É certo que ser professor exige um conhecimento a ser construído, reconstruído, passível de aprendizagem, mas, anterior a isto, é preciso o sujeito-professor ocupar um lugar, uma posição desejante que possibilite sustentar o desejo do sujeito-aprendiz. 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). Neste sentido, 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 outro. 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).

Enfim, não se adquire, não se desenvolve e não se aprende a linguagem. A linguagem se constitui na relação com o Outro/outro. Diante das questões que colocamos aqui e das fragilidades teóricas que a educação inclusiva se defronta, temos recorrido à proposta em aquisição de linguagem de De Lemos (1999, 2003, 2006, 2009, e outros) e, aos trabalhos de Lier-De Vitto (1992, 2005, 2006) para tentar compreender o impasse (educação especial e linguagem). Nesta perspectiva teórica afirma-se que a criança – concebida como corpo pulsional - é capturada pelo funcionamento da linguagem. Assim, implica a hipótese do inconsciente.

Assumir que a linguagem é causa que haver sujeito requer afirmar que, o compromisso da autora foi compreender a trajetória lingüística da criança como um processo de constituição subjetiva que se dá no campo do Outro/outro. Na tentativa de interrogar a criança, a pesquisadora pode escutar na fala da criança significantes que circulam na fala do outro. Isso mostra que a relação da criança com a linguagem não é de comunicação, e sim, de constituição subjetiva (DE LEMOS, 1999).

A proposta teórica da autora rompe com as perspectivas em aquisição de linguagem em que se respalda em uma visão desenvolvimentista oriunda da psicologia, pressupondo um ideal de evolução linear, e, com os aparatos descritivos da lingüística (LIER-DE VITTO; CARVALHO, 2008), rejeita a noção de sujeito psicológico que reina na aquisição de linguagem e, por fim, rejeita a noção de corpo biológico e, passa a assumir o corpo como pulsional, um corpo submetido aos efeitos de sentido.

Desse modo, abre margens para compreender os efeitos da fala sobre o corpo e, assim, compreender o corpo submetido aos efeitos do inconsciente, pois muito antes da criança constituir um *corpus* lingüístico, há a constituição de um corpo na linguagem (BEZERRA, 2010). Diante destas questões, Lier-De Vitto (2006, s/p) assevera que,

[...] por se distanciar das explicações psicológicas que apelam para uma ordenação temporal das mudanças, permite diluir a oposição entre o que, classicamente, é concebido como “desenvolvimento normal” e “desenvolvimento patológico” porque a questão que interroga é aquela que vale para todos: **“qual é a natureza da relação de um sujeito com o outro e com o tesouro do significante?”**. Quero assinalar que interessa-nos, hoje, pensar uma Teoria de Linguagem – uma teoria interrogada pela fala, sintomática ou não, mesmo porque toda fala é, afinal, sintoma de sujeito. Trata-se, por isso, de desnaturalizar a fala e o falante – as ocorrências ditas patológicas são lugar privilegiado para isso. (Ênfase da autora).

É a partir dos trabalhos de Cláudia de Lemos, em aquisição da linguagem, que há lugar para a singularidade da criança. Há lugar para compreender a constituição do sujeito na/pela linguagem.

### **3. O que propomos para o AEE?**

A partir das questões que sustenta o trabalho que desenvolvemos, desde o início de 2011 temos investido na constituição de uma proposta de formação de professores da educação especial/inclusiva especialmente, para o AEE. Uma formação centrada em abordar a subjetividade do sujeito-aluno e do sujeito-professor. Diante das questões que foram levantadas e do referencial teórico que assumimos como possibilidade de fundamentar nossa prática, fez-se necessário repensar uma proposta que incluísse a subjetividade do sujeito-professor e do aluno. Assim, esses referenciais teóricos possibilitaram instituir uma instância de reflexão.

No início deste texto mencionamos que a relação do nosso trabalho com a proposta teórica escolhida não possui um caráter aplicador e/ou didático, e sim, institui uma instância de reflexão. De tal modo, é preciso explicar o que significa essa instância. Explicar essa instância significar colocar por escrito o trabalho que desenvolvemos. Assim, esta instância assume três questões-chave:

A primeira, no sentido de que é preciso constituir um espaço de enunciação em que o sujeito-professor possa falar sobre suas questões. É preciso instituir uma prática de escuta do sujeito-professor em que ele possa olhar suas experiências subjetivas e ter um encontro consigo mesmo. Pois insistimos em uma prática pedagógica a partir dos efeitos da análise do sujeito-professor. É justamente nesse momento que o sujeito-professor é convidado a fazer uma análise de si próprio e, a partir daí, ser confrontado com seu desejo.

A segunda situa-se em torno de propiciar ao sujeito-professor um momento que ele aborde as imagens constituídas de alunos com deficiência e, acerca de seu papel no processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que é importante o sujeito-professor acessar, abordar, reelaborar e ressignificar os conceitos, preconceitos, conhecimentos que constituiu da/sobre a criança, tendo em vista que a relação professor-aluno não é estabelecida por meio da intenção voluntária e consciente do professor. Esta relação implica uma posição subjetiva tanto em relação ao professor como em relação ao aluno. Diante disso, argumentamos que, para o sujeito-professor assumir o lugar de intérprete do funcionamento de linguagem e ressignificar os atos de linguagem de alunos com deficiência requer primeiramente, ressignificação do conhecimento que supõe ter da criança. O sujeito-professor só poderá atribuir um lugar na linguagem ao aluno se abordar as imagens que constituiu deste ao longo de sua constituição.

A terceira implica em operar com os conceitos de linguagem corpo e sujeito com o intuito de fundamentar uma proposta pedagógica que implique funcionamento lingüístico-discursivo. Diríamos que estes conceitos não eram (e não são) trabalhados de forma utilitarista e mecânica, não era apenas uma questão conceitual. Pelo contrário, estes só têm sentido no trabalho que propomos porque assumem a condição de fundamental, pois é o que sustenta a prática pedagógica.

O que sustenta a prática pedagógica não é um método, uma técnica, uma metodologia e/ou uma abordagem. O que sustenta, de fato, é o discurso. Um discurso que implica o sujeito e se inscreve no corpo

A nossa proposta com essa última questão não se baseia em hipótese alguma em invalidar o conhecimento dos docentes, nem em substituir um conceito por outro, conforme comumente é feito nas formações docentes.

Esta proposta se concentra em analisar os conceitos a partir das experiências concretas e reais dos docentes para que eles reflitam se a proposta que desenvolvem possibilitar tomar a linguagem como um processo de subjetivação ou objetivação, e, se estas propostas contemplam o funcionamento lingüístico-discursivo? Um outra questão que levantávamos, neste momento, era propiciar ao sujeito-professor refletir sobre o(s) efeito(s) daquelas práticas para a constituição subjetiva e da linguagem dos alunos.

Eram estas as questões da relação do nosso trabalho com os conceitos de linguagem, corpo e sujeito na teorização do AEE. Por isso, assumimos que era e são conceitos fundamentais, no sentido de ser estruturais, pois é o que sustenta a prática em sala, uma prática que implica a linguagem, o sujeito e se inscreve em um corpo submetido aos efeitos de sentido e sob a ordem do consciente.

Estes conceitos eram trabalhados a partir da análise de atividades que os docentes tinham trabalhado com os alunos. Assim, partíamos da experiência concreta e real deles, partíamos do trabalho já instituído.

Estes conceitos entravam como possibilidade de ressignificar práticas já instituídas. Não é em hipótese alguma anulá-las, e sim, tomá-las como análise e, a partir daí, reconstruí-las. Isso mostra que a prática pedagógica deve ser constantemente construída, desconstruída e reconstruída a partir de operadores de que possibilite compreender a linguagem e a aprendizagem como um processo de subjetivação que se dão no campo do Outro.

## **Para Finalizar**

Das questões apresentadas aqui e do material analisado, concluímos que é necessário tecer uma teorização referentes às práticas de AEE, tendo em vista a fragilidade teórica e o perfil tecnicista que apresentam. Concluímos, também, que o sujeito-professor necessita de um espaço de escuta para que possam expor suas questões sobre a função docente.

Deste modo, é preciso afirmar que assumir a função docente não se constitui apenas em construir um referencial teórico a ser ensinado, é preciso haver identificação e desejo.

Portanto, é através da língua - que geralmente é concebida e reduzida a um objeto de aprendizagem - que os docentes transferem um saber que é da ordem do inconsciente, então, urge que se reelaborem concepções que consideram o docente apenas como sujeito epistêmico e, assim abra espaço para o sujeito-professor ressignificar imagens constituídas e conceitos cristalizados acerca dos alunos e acerca de si mesmo.

Resumindo, 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, onde o sujeito possa acessar a memória de linguagem e reelaborar, reconstruir, reinventar, recriar.

Desse modo, é impossível conceber o professor apenas dotado de propriedades cognitivas e racionais, implicando, por conseguinte a concepção de sujeito epistêmico, pois esta é uma visão restrita a respeito do sujeito-professor.



Apesar de finalizarmos este texto, ainda, não concluímos as questões que foram levantadas. Acrescentamos que este é apenas o início de nosso trabalho. Os questionamentos permanecem abertos e nos movem a busca de melhor compreendê-los. Isso mostra que compreender a reação de alunos com deficiência com a linguagem e, conseqüentemente, o efeito de práticas de AEE não é tão simples nem tão fácil.

Ainda não apresentando conclusões, a partir das questões levantadas e discutidas, permite-nos afirmar que é mesmo impossível conceber esses alunos apenas com capacidades perceptuais e cognitivas, que sua relação com o professor é apenas de provedor de conhecimento.

Assim sendo, urge ressignificar os conceitos constituídos de escola, de práticas escolares, de professor, de função docente e de sujeito. É preciso lançar um olhar acerca de uma concepção de linguagem que inclua o corpo.

## 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.

\_\_\_\_\_. **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.

BRASIL. Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

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.

\_\_\_\_\_. Corpo & Corpus. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. **Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte II**. Relatório científico, CNPq, Campinas, 1999.

\_\_\_\_\_. Sobre fragmentos e holófrases. IN: **Anais do 3º COL. LEPSI IP/FE-USP**. São Paulo, 2002.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento da linguagem e processo de subjetivação. IN: **Congresso Internacional sobre o Desenvolvimento Humano: abordagens históricas culturais**, 1999<sup>a</sup>, p. 1-20. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200412/busca/framebusca.htm>. Acesso em: 29/07/2009.

FREUD, S. **O futuro de uma ilusão**. Edição standard brasileira de obras psicológicas completas de S. Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1969.

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.; CARVALHO, G. M. O Interacionismo: uma teorização sobre a aquisição da linguagem. IN: QUADRO, R. M.; FINGER, I. (Org). **Teorias de aquisição da linguagem**. Florianópolis: editora da UFSC, 2008.

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.

\_\_\_\_\_. 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.

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**. Sao Paulo. SP. Ed. Escuta, 2000.

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.