



De que lugar a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição?

Luiz Carlos Souza Bezerra¹
UECE/FECLI

Resumo: Pretende-se, neste trabalho, analisar o lugar de onde a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição, tendo em vista interpretar os impasses instituídos, com o intuito de ressignificar a proposta de inclusão escolar. Aqui, parte-se do princípio de que a prática pedagógica é uma prática de linguagem que deve ser teoricamente sustentada. A metodologia utilizada referenda-se em um estudo teórico bibliográfico, feito a partir da análise dos referenciais publicados na área, e numa pesquisa de campo com uma população constituída por 30 (trinta) professores que atuam na educação inclusiva. Os dados estão sendo coletados através de uma entrevista semi-diretiva e de observações de práticas escolares. Os resultados estão sendo analisados ancorados na perspectiva teórica em aquisição da linguagem proposta por Cláudia de Lemos (1999, 2002, 2003, 2006). Os resultados parciais evidenciam a necessidade de uma teorização nas práticas pedagógicas referentes à linguagem, uma vez que os construtos a que os docentes têm recorrido não permitem abordar a relação sujeito, corpo e linguagem, e, conseqüentemente, deixam de lançar um olhar sobre a subjetividade da criança. Nas práticas pedagógicas, há predomínio de uma visão de corpo que precisa apenas ser habilitado, reabilitado e reeducado, e nunca tem a concepção de um corpo que é capturado pela fala do Outro/outro. Já sobre a concepção de sujeito, prevalece a de sujeito epistêmico, e isso traz implicações comprometendo a relação professor-aluno. Assim, as concepções de linguagem, corpo e sujeito trazem interferência nas relações no espaço escolar.

Palavras-chave: educação inclusiva e aquisição da linguagem, linguagem-corpo-sujeito, práticas escolares e subjetividade.

Abstract: The aim of this work is to analyse the place where inclusive education see the language, the child, the body and the subject in establishment, with a view to interpret the imposed impasses, with the goal of reach a new meaning to the proposal of school inclusion. Here, it is assumed that pedagogical practice is a language practice that must be theoretically sustained. The methodology used endorses a theoretical study bibliographic, made from analysis published referentials in area, and a field research with a population of 30 (thirty) teachers that act in inclusive education. Data are being collected through a semi-directive interview and observations of school practices. The results are being anchored in theoretical perspective in acquisition of language proposed by Cláudia de Lemos (1999, 2002, 2003, 2006) and Psychoanalyses. The parcial results highlights the need for a theorising in the pedagogical practices for the language, in time the constructs which teachers have turned does not allow a link between subject, body and language, and, consequently, does not take a look at subjectivity of the child. In the pedagogical practices, there is preponderance of a vision of body that just needs to be enabled, rehabilitated, re-educated, and never have the conception of a body that is captured by the speech of the Other/other. As for a conception of subject, the epistemic one prevails, and it brings implications compromising the link between teacher-

¹ bezerralcs@gmail.com



student. So, the conceptions of language, body and subject brings interferences in the relationships in the vicinity school.

Keywords: inclusive education and language acquisition; language-body-subject; school practices and subjectivity.

1. Primeiras questões

Este trabalho centra-se em uma discussão referente à educação inclusiva, mais especificamente, busca dar ênfase à subjetividade nas práticas pedagógicas e na relação professor-aluno. Para tanto, assumimos que a escola é espaço de constituição subjetiva e de funcionamento de linguagem, por isso recorreremos a uma fundamentação teórica com o intuito de responder as indagações que fazemos e, lançar, também, um olhar diferenciado que contemple aspectos essenciais ao sujeito humano.

O marco teórico a que temos recorrido fundamenta-se, por um lado, na proposta teórica em aquisição de linguagem de Cláudia de Lemos (1992, 1995, 1999, 2003, 2006, e outros) e os trabalhos desenvolvidos por Lier-DeVitto (1994, 2003, 2006) e, por outro lado, na Psicanálise. A partir deste eixo teórico, temos lançado um olhar diferenciado no sentido de que a preocupação central, por um lado, é com a criança - concebida como corpo pulsional - e, por outro lado, compreender o lugar que é atribuído ao professor no movimento da educação inclusiva. Partimos do princípio de que alunos e professores são sujeitos barrados pelo desejo inconsciente, um sujeito faltoso e, portanto, desejante.

Assumimos, a partir dos referenciais escolhidos, que tanto a linguagem como a constituição subjetiva se dão no campo do outro/Outro. Assim, para compreender a relação de crianças com necessidades especiais com a linguagem no espaço escolar é preciso atribuir um lugar de sujeito ao professor, pois para a criança ser imersa no funcionamento linguístico-discursivo na escola, ela depende do outro, do professor. De igual modo, julgamos ser pertinente compreender o professor como sujeito submetido aos efeitos de linguagem nas discussões acerca da inclusão de crianças com necessidades especiais.

O presente trabalho se constitui a partir de algumas questões que: Quais os efeitos das práticas escolares na aquisição da linguagem e na constituição subjetiva de crianças com necessidades especiais? Que lugar para a criança nas escolas e nas práticas escolares? Quais as concepções de linguagem, corpo e sujeito adotadas nas práticas pedagógicas da educação



inclusiva? Para isso, partimos do princípio de que estas concepções são determinantes e a prática pedagógica é uma prática de linguagem que implica funcionamento lingüístico-discursivo. Outra questão que tem nos interrogado refere-se ao lugar atribuído ao professor no mo(vi)mento da educação inclusiva. E para finalizar questionamos, a educação inclusiva é resolvida apenas com a formulação de políticas educacionais? São estas as questões que orientam a proposta desta pesquisa. Desse modo, propomo-nos a refletir acerca da singularidade do sujeito, ou seja, conceber as incidências subjetivas nas práticas pedagógicas, no discurso docente e na relação professor aluno.

Isto posto, este trabalho pretende analisar o lugar de onde a educação inclusiva olha a linguagem, a criança, o corpo e o sujeito em constituição, tendo em vista interpretar os impasses instituídos, com o intuito de ressignificar a proposta de inclusão escolar.

2. Aquisição da Linguagem e Educação Inclusiva: encontros e desencontros

Para falar dos encontros e desencontros entre a aquisição de linguagem e a educação inclusiva é preciso, primeiramente, explicitar, como menciona Bezerra (2010, 2011a), “a que área de aquisição de linguagem nos referimos?” É certo que na Linguística se concentram áreas de aquisição de linguagem. Este autor assevera, ainda, que,

Nesse momento, seria importante afirmar que a aquisição da linguagem é uma área interligada as interfaces da Linguística e da Psicologia, doravante Psicolinguística. Desse modo, é comum autores mencionarem que se trata de uma área interdisciplinar, híbrida e heterogênea que congrega perspectivas teóricas diversas. Talvez, afirmar que se tratar de uma área heterogênea, não seja suficiente, pois lidamos com perspectivas teórico-metodológicas distintas e divergentes. **Um ponto em comum entre as Áreas da Aquisição da Linguagem é elucidar a relação da criança com a linguagem a partir de olhares e de lugares diferentes!** (BEZERRA, 2011a, s/p).

A este ponto é preciso explicitar, ainda, que a área da aquisição da linguagem a que temos recorrido é a proposta teórica inaugurada e desenvolvida por Cláudia de Lemos e, suas colaboradoras. A preocupação com a relação da criança com a linguagem levou a pesquisadora a refazer o percurso teórico da área e, tomar a criança como ponto de interrogação. Desse modo, a questão instituída acerca do lugar atribuído à criança nos estudos em aquisição da



linguagem fez suscitar outra questão que diz respeito à singularidade. Isto é, a pergunta que tem constituído o centro das reflexões da proposta teórica da autora é compreender, primeiramente, quem é a criança e, para isso, De Lemos (1999) afirma que,

Ao estudar, criança por criança, o processo de aquisição da chamada primeira língua ou língua materna, tenho-me de fato, defrontado com um processo que se repete sob a forma de mudança na relação da criança com a língua. Contudo, tenho-me defrontado também com a **singularidade** do sujeito que emerge desse processo. (DE LEMOS, 1999a, p. 1. Ênfase da autora).

Para compreender a relação da criança com a linguagem a autora tem recorrido à Psicanálise a partir da releitura de Freud por Lacan, - e passa a assumir a hipótese do inconsciente estruturado como uma linguagem - e, à leitura dos eixos metafóricos e metonímicos propostos por Jakobson e relidos por Lacan. Acrescentamos que, a proposta da autora assume o compromisso com a ordem própria da língua (LIER DE-VITTO, 2005), e, consequentemente se filia ao aos pressupostos de Saussure (2003) (LIER DE VITTO; ANDRADE, 2011). Notamos que a autora tem recorrido ao estruturalismo especialmente, a teoria do valor relida por Lacan. Este percurso teórico foi no sentido de compreender a emergência do sujeito no simbólico (DE LEMOS, 1999).

Desse modo, no percurso de um esforço de teorização, que toma a criança como ponto de interrogação, Cláudia de Lemos inaugura um lugar teórico, propício e fecundo a repensar a relação criança-linguagem-corpo-sujeito concebida como um processo de subjetivação. Para a autora, a criança é capturada pelo funcionamento da língua. **Há, nesta perspectiva, 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. A partir daí ela vem desvendando os efeitos que a fala do outro/Outro exerce sobre o corpo da criança.

É evidente que a proposta da autora institui um lugar favorável a compreender a relação da criança com a linguagem, relação esta compreendida como um processo de subjetivação que se dá no campo do outro/Outro. A linguagem da criança não é vista no sentido de descrição e análise a partir de modelos classificatórios da lingüística. Ela toma a linguagem como efeito de sentido (BEZERRA, 2010; 2011a; 2011b).

Assim, ao excluir a possibilidade de descrições de regularidades da fala da criança, a autora marca uma distância radical das outras áreas de aquisição da linguagem. Cláudia de Lemos (1982, 1999, 2006, e outros) contesta os modelos de descrição lingüística e, afirma que,



estes higienizam a linguagem da criança, ou seja, todo ato de linguagem que não seja possível de descrição e análise é descartado, negligenciado. Nesse sentido Lier-DeVitto & Carvalho (2008, p. 122) afirmam que

[...] a construção de aparatos descritivos decorre de um procedimento de regularização e, conseqüentemente de eliminação de dados. Desse modo, a relação entre aparatos e dados é **assimétrica**: nos dados há irregularidade, inconstância, hesitação, inconclusividade, erros e equívocos, o que não pode haver no nível das abstrações descritivas. Assim, aparatos de descrição realizam lógica e necessariamente uma seleção em *corpora* de falas de crianças: aqueles dados que não se ajustam aos tipos abstratos (categorias e regras) não podem ser analisados, são descartados e tratados como “irrelevantes” (Ênfase das autoras).

A proposta da autora se coloca radicalmente contra a tentativa de universalizar a linguagem, porque nesta universalização há o intuito de apagar a singularidade do sujeito. Outra implicação, talvez uma das mais sérias na área da aquisição de linguagem é a exclusão do corpo e da própria criança em nome de uma *corpus* lingüístico possível de descrição e análise. Dessa forma, é a partir da proposta de De Lemos (2003, p. 22) que passa a ter um lugar para o corpo, um corpo pulsional, submetido aos efeitos de sentido, conforme a autora afirma

Vejo a aquisição de linguagem como um processo que se dá em uma estrutura em que se entrelaçam a língua como Outro/rede de significantes, o outro materno e a criança concebida como um *corpo pulsional*. Melhor dizendo: que neste momento a criança não aparece como um *corpus*, mas como um *corpo*, que não posso deixar de escutar *corpo* em *corpus* nem de reconhecer algo de um *corpus* em um *corpo*, ao reconhecer na fala da criança a linguagem inscrita ou implantada em seu corpo (Ênfase da autora).

Enfim, Cláudia de Lemos rejeita a concepção de linguagem como veículo de comunicação, de sujeito epistêmico e de corpo biológico. Ela parte em busca de compreender a singularidade da criança e, para isso, rejeita ainda a noção de convencionalidade, naturalidade instituída na área de aquisição da linguagem. Para as noções de aquisição natural, normal e patológica, não há espaços na proposta da autora, pois esta pesquisadora se propôs a lidar com a singularidade da criança.

Nesse sentido, destacamos o argumento de Cláudia de Lemos (1988, p. 04-05) quando menciona que:



[...] exige que se refaça o percurso argumentativo de teorias que assumem o pressuposto de “naturalidade” enquanto determinação biológica. Esse percurso começa pela definição das propriedades formais da linguagem enquanto objeto ou sistema autônomo para, em seguida, identificá-la com as propriedades da linguagem enquanto objeto a ser aprendido pela criança. O passo seguinte é outro salto de maior consequência epistemológica: projetar essas propriedades (ou parâmetros que as regulam) classificadas como não possíveis de aprendizagem, no sujeito ou organismo/aprendiz (cf. Chomsky, 1965 e 1986). Em outras palavras, o sujeito dessas teorias é um construto derivado do objeto construído como aquilo que é aprendido. O pressuposto de “naturalidade” do processo decorre, portanto, neste caso, de um percurso argumentativo que não permite mediação e que garante o acesso direto do organismo ao objeto pela inscrição no primeiro da propriedade do segundo.

E, no parágrafo seguinte, finaliza afirmando que,

Trata-se, portanto, de um percurso inverso, que dá um novo sentido ao pressuposto de “naturalidade”. O que é “natural” no processo de aquisição da linguagem passa a ser, nesse caso, atribuído à própria relação entre a criança e o Outro visto como intérprete – doador de sentidos - a seus comportamentos.

Dessa forma, enquanto pesquisadores e profissionais adotarem a concepção de naturalidade, normalidade, convencionalidade da língua(gem) enquanto possível descrição, categorização e, que se apropriam do *corpus* lingüístico de um corpo naturalizado, algumas crianças com necessidades especiais, como, por exemplo, surdas, cegas, surdocegas serão excluídas dessa discussão. Porém, quando ressignificar a linguagem, concebendo o corpo como capturado pelo efeito significante, ou seja, um corpo desnaturalizado submetido à ordem da linguagem, é possível incluir estas crianças nas discussões sobre a língua(gem) que implique um processo de subjetivação (BEZERRA, 2010). Nesse sentido, Anzieu (1997, p. 11) menciona que, “[...] o sentido nasce do corpo, do corpo real e do corpo fantasmado da criança, em interação com o corpo privilegiado da mãe e com os corpos circundantes, seres e objetos”.

A partir deste diálogo teórico permite-nos afirmar que, urge que se refaça o percurso argumentativo, este que afirma que a relação da criança com a linguagem é no sentido de comunicação, e que esta deve se apropriar da linguagem através de estratégias de educação, pois o que está explícito nessas propostas é a inclusão de um sujeito epistêmico com propriedades perceptuais e cognitivas, por um lado, e a adoção de uma concepção de linguagem como objeto de aprendizagem, por outro (BEZERRA, 2010).



Voltemos à questão instituída ao início deste texto: da relação entre aquisição de linguagem e educação inclusiva. Diríamos que é possível estabelecer um diálogo teórico que possa refletir acerca da relação da criança com a linguagem. Porém, esta relação deve ser cautelosa, pois não propomos em hipótese alguma constituir uma aplicação da perspectiva teórica de Cláudia de Lemos, dos trabalhos de Francisca Lier-DeVitto e da Psicanálise. De Lemos (1988) se questiona acerca da relevância de seu trabalho para educadores e pesquisadores em educação e, argumenta que,

Sobre as relações entre pesquisa em aquisição de linguagem e pesquisa em educação, parece haver até mesmo um consenso sobre a distância que separa seus objetos. Aproximações, quando se dão, tomam sempre a forma de subsídios oferecidos pela primeira à segunda. Ou melhor, se dão pela via de mão única que caracteriza a relação entre pesquisa básica e pesquisa aplicada. O que, com efeito, a área de educação tem pedido à Linguística e a Psicolinguística é a definição de pré-requisitos linguísticos para a alfabetização e para atividades consideradas como de pós-alfabetização (DE LEMOS, 1988, p. 01).

Parece haver uma cisão entre os estudos da aquisição de linguagem e da educação, mais especificamente da educação inclusiva, pelo próprio objeto de estudo. Enquanto a primeira área se interessa pela constituição da linguagem, a segunda pela construção da aprendizagem. Neste ponto observamos os impasses constituídos na educação inclusiva em relação à linguagem, pois é comum reduzir a linguagem a um objeto de aprendizagem como qualquer outro que se dá pela via da percepção. E, por conseguinte, quando há o intuito de aproximá-las sempre se dá pela via da aplicação de conceitos, ou seja, uma perspectiva utilitarista. E, isso deve ser evitado.

Desta forma, reivindicamos que é preciso estabelecer um diálogo teórico consistente entre elas. Pois não podemos esquecer que a prática pedagógica é linguístico-discursiva, por excelência. Em outras palavras, é uma prática que implica a linguagem, a língua, o corpo e o sujeito, não é do sujeito epistêmico que falamos, e sim, do sujeito constituído na/pela linguagem. O que, a educação se confronta é, em ter que desenvolver uma prática de linguagem que inclua o sujeito e a ordem própria da língua. Na escola, a língua se resume a aprendizagem como qualquer outra.

Convém afirmar, também, que a aprendizagem se dá no campo da linguagem. Acrescentamos que a aprendizagem deve ser vista como um processo de subjetivação e, não um processo de objetivação como tem sido compreendido. Por isso, insistimos em



compreender os efeitos de práticas escolares na constituição subjetiva e de linguagem de alunos com deficiência.

Isto posto, voltamos a afirmar que em vez de uma cisão entre estas áreas é preciso pensar em um continuum entre elas. Porém um continuum que exige cautela, restrições e compromisso. Quando questionamos as possíveis relações da aquisição de linguagem com a educação inclusiva, é a proposta de De Lemos (1992, 1995, 1999, 2003, 2006, e outros) e os trabalhos desenvolvidos por Lier-DeVitto (1992, 1994, 2003, 2006) - que implica em abordar e elucidar a relação da criança com o simbólico, e não em oferecer esclarecimentos sobre os pré-requisitos – que chamamos para a discussão.

Estes pré-requisitos sempre partem de uma perspectiva universalista e homogeneizadora da linguagem, da criança e do sujeito em constituição. Propomos o contrário, fazer uma leitura do trabalho das autoras e da psicanálise para compreender a relação de crianças com necessidades especiais com a linguagem, entendido como um processo de subjetivação. Isto pressupõe a lidar com a singularidade. Assim, deixamos claro, a área de aquisição de linguagem que propomos estabelecer um diálogo teórico consistente com a educação inclusiva.

Por isso, pontuamos que a aquisição da linguagem e a educação inclusiva têm seus impasses, encontros e desencontros. Porém chamamos a atenção de que não almejamos, em hipótese alguma, uma aplicação do referencial teórico constituído. Nossa proposta não é constituir uma abordagem didático-pedagógica, e sim, almejamos constituir uma instância de reflexão para compreender a relação da criança com a linguagem, bem como a relação professor-aluno, e, por fim, compreender os efeitos do ato educativo para a constituição subjetiva e da linguagem de crianças com necessidades especiais. É este o nosso propósito. O que, com efeito, está posto na pesquisa é compreender a relação sujeito/professor/aluno/língua(gem). Neste ponto, De Lemos (1998, s/p) ao discutir as interrelações entre a lingüística e outras ciências, assevera que,

[...] se que está em questão é o ensino, é necessário incluir nessa discussão o efeito que o outro -enquanto professor- pode ter sobre essa relação, se esse efeito pode ser definido como sendo uma transmissão de saber ou como um outro modo de interferir nessa relação. Não basta para isso apontar a interação professor-aluno como uma relação social específica. Como essa interação se dá enquanto um funcionamento lingüístico-discursivo, não há como não pensar o outro-professor no interior desse funcionamento.



Desse modo, interrogamos a educação inclusiva e, enfrentamos o desafio de constituir uma teorização que inclua a relação sujeito/professor/aluno/corpo/linguagem. A partir disto, reafirmamos o sujeito-professor está implicado na constituição lingüística e subjetiva e na construção da aprendizagem pela criança. Enfatizamos que o sujeito-professor tem implicação, mas ele não é provedor de linguagem nem da aprendizagem.

A este ponto, acrescentamos que a Educação “Inclusiva” é compreendida como um processo de revê práticas pedagógicas pautadas no “modelo excludente”. Assim, considera que

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à idéia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (MEC/SEESP, 2007a, p.1).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva acrescenta ainda que,

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar. A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar (MEC/SEESP, 2007a, p.1).

É certo o interesse da política da educação inclusiva em refazer um percurso da exclusão para a inclusão. À medida que é proposta a inclusão, se abre a possibilidade de atender a heterogeneidade de alunos que chegam à escola. A escola se tornou heterogênea



apenas com a inclusão de alunos com deficiência? Será? É claro que não. A escola sempre foi heterogênea por excelência, porém uma heterogeneidade negligenciada. As agências de letramentos foram moldadas a partir de uma concepção homogenizadora do sujeito. Assim, questionamos as escolas estão preparadas para atender essa demanda. Será que apenas a matrícula desses alunos garante, de fato, estarem incluídos em propostas que contemplem suas necessidades? Outra questão que levantamos é se o paradoxo exclusão/inclusão é resolvido apenas com a formulação de políticas educacionais. Será se, de fato, estamos em uma sociedade inclusiva, ou vivemos uma exclusão maquiada pelo discurso da inclusão? São questões a serem pensadas.

Nesse sentido, Bezerra (2010) afirma que a educação inclusiva tem sido debate de pesquisadores de áreas diferentes com objetivo de incluir o aluno no espaço escolar. A pergunta que fazemos é se realmente há inclusão? Como também, se há reflexão por parte da comunidade escolar sobre o aluno que chega a escola? A inclusão que alguns pesquisadores almejam é uma inclusão de um sujeito epistêmico, que vai para a escola apenas em busca de construir conhecimentos, esquecendo, por sua vez, a singularidade do sujeito, que não se restringe ao aprendiz que vai para a escola para acumular conhecimentos. Qual a função da escola na contemporaneidade? Função de construir conhecimentos. Será? Acreditamos que não. Insistimos que a escola é espaço de constituição subjetiva e de funcionamento de linguagem. É preciso pensar em práticas de linguagem na escola em que a criança tenha encontro consigo mesma e aborde seu desejo.

Insistimos em afirmar que a construção da aprendizagem implica um processo de subjetivação. Assim, urge repensar as teorias e propostas que tomem a aprendizagem como um processo de objetivação. Olhar a aprendizagem por este prisma é concebê-la de forma reducionista.

Com o advento da proposta da educação inclusiva, a escola se vê diante de uma reestruturação de suas propostas de ensino, assim ela passa a ter que reorientar seu trabalho, conforme MEC/SEESP, (2007b, p. 46) pontua e prevê que: “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”.

Notem que, na citação anterior, fica explícito qual é a função da escola e do professor. A primeira resume-se a espaço de aprendizagem, a segunda resume-se a de provedor de conhecimentos. Será se a escola foi feita apenas para fazer com que todos os alunos aprendam? Esta é a função da escola? Acreditamos que não. A escola não é apenas um simples espaços de construção de aprendizagem. Vê-la desta forma, é optar por uma visão reducionista. Outra questão que destacamos é que, na educação inclusiva há um debate sem fim em defender ora a aprendizagem determinada por fatores de natureza biológica, e ora por fatores sociais. O centro da discussão gira em torno do debate entre o biológico e o social, e, por conseguinte, fecha-se a possibilidade de pensar acerca das incidências subjetivas na construção da aprendizagem. Este debate serve apenas para anular os efeitos do inconsciente.

Na citação anterior há forte ênfase para o papel do professor como responsável pela aprendizagem dos alunos, conforme diz que é preciso estimular “[...] formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola - a aprendizagem dos alunos (MEC/SEESP, 2007, p. 46)”. Observamos que tanto o professor como o aluno são vistos apenas como sujeitos epistêmicos. O sujeito forjado pela educação e excluído, pois o foco é o produto final, ou seja, a aprendizagem de todos os alunos. Neste fragmento identificamos o lugar atribuído ao professor e ao aluno com necessidades especiais. É possível inferir que a linguagem também estar inserida nesta aprendizagem.

A preocupação central da educação inclusiva é com a aprendizagem, consequentemente, exclui o sujeito-aluno, o sujeito-professor, a subjetividade, a linguagem e o corpo. Por isso, insistimos que, o lugar que a educação inclusiva olha a criança, a linguagem, o corpo, o sujeito em constituição não possibilita refletir acerca de aspectos essenciais ao sujeito humano. E, insistimos, mais ainda, em haver um continuum entre educação inclusiva e aquisição da linguagem, no sentido de melhor compreender os efeitos destas práticas para a constituição subjetiva e da linguagem, bem como em fundamentar tais propostas, tendo em vista a fragilidade que apresentam.



É estranho atribuir ao professor o papel de responsável pela aprendizagem de todos os alunos. É da ordem do professor desenvolver a aprendizagem de todos os alunos? O sujeito-professor tem implicação na aprendizagem, mas não é o responsável. É preciso refletir acerca dos efeitos de colocar o professor em um lugar que requer tanta responsabilidade e, responsabilidade esta que ele não tem como suportar. Agora, é preciso afirmar que o professor deve investir no aluno, mas este investimento e o desejo pela aprendizagem do aluno não são suficientes. É preciso que o aluno tenha um encontro consigo mesmo e aborde seu desejo pela aprendizagem.

Notem que formulam a proposta de inclusão e a colocam sob a responsabilidade dos docentes para pôr em prática. Voltamos a uma questão instituída nesta pesquisa: qual o lugar que o professor ocupa no mo(vi)mento da educação inclusiva? Não há lugar para a subjetividade do sujeito-professor no mo(vi)mento da educação inclusiva. Ao docente, cabe o papel de executar tarefas e implantar a inclusão, e, no final, mostrar bons resultados, já que, equivocadamente, é atribuído -ao professor- a “responsabilidade pela aprendizagem de todos os alunos”. Assim, a aprendizagem dos alunos é concebida como produto final.

Neste caso, a função exercida pela escola e pelo professor são reducionistas, pois a escola assume o papel de “casa da ciência” e o “professor de adaptador” da realidade (BACHA, 2003).

Urge redefinir o que compreendemos por escola. Igualmente, é necessário pensar a escola que temos e, que a escola que queremos. Assim, partimos do princípio de que para a escola ser inclusiva precisa ser repensada, no sentido de conceber aluno e professor como sujeito barrado, submetido aos efeitos de sentidos e de linguagem. O modelo de escola ainda reflete a concepção de educação herdada da psicologia – behaviorista e cognitiva -.Bacha (2003) menciona que esse fator se deve ao papel desempenhado na formação do professor. A autora acrescenta ainda que são fortes na formação do professor “conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, a aprendizagem e a ação docente” (BACHA, 2003, p. 27), porque, postula-se que com esse conhecimento, é possível o professor compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (BEZERRA, 2010). Com efeito, há desta forma, uma concepção de criança normal, que se enquadra nos estágios de desenvolvimento. O que a escola tem se relacionado é com um público totalmente diferente, no sentido heterogêneo. Esta instituição tem se dado conta de que não se tem a criança ideal, homogênea, cuja



evolução é linear, e sim, tem-se deparado com a heterogeneidade, explicitando, desta forma, que o sujeito é singular e, portanto, inédito.

Diante desta heterogeneidade, questionamos se a escola está preparada para acolher a singularidade. Nesse caso, os professores estão sendo, de fato, formados no sentido da singularidade ou da universalidade? Entendemos a formação como um processo em que o sujeito-professor seja convidado a ter um encontro consigo mesmo e, seja convidado a abordar seu desejo em relação à função docente. Geralmente, a formação é pensada no sentido da instrução mecânica do professor por meio da apreensão de métodos, estratégias e abordagens de ensino. A este ponto, faz-se necessário afirmar que nos colocamos radicalmente contra esta proposta que vê o professor como recipiente.

Será que a escola se vê diante de um impasse: universal – singular; homogêneo – heterogêneo? Observamos que, na atualidade, além dos professores possuírem uma formação pedagógica que valoriza as correntes pedagógicas ancoradas na Psicologia da Educação, as formações contínuas parecem seguir na mesma linha de raciocínio, e o que resta ao professor é seguir os modelos pedagógicos propostos ancorados nas tendências psicológicas (BACHA, 2003). Para responder a estas indagações recorreremos ao trabalho de Bezerra (2010). Analisem, a seguir, a partir de um fragmento de entrevista com uma professora, a proposta de trabalho pedagógico.

Ah, como professora, é construtivista, eu analiso ele, é pela diagnóstica, a formativa e a avaliativa. Mas não como prova, avaliando os alunos em sala de aula e os exercícios. Agora, no caso dessas crianças especiais eu não posso avaliar, porque eu não tenho aquele conteúdo, eu não tenho como passar o exercício pra eles (extraído de Bezerra, 2010, p. 137).

Observamos que a professora deixa clara a sua abordagem de ensino-aprendizagem avaliação para alunos considerados “normais”, os demais alunos, no caso as crianças “especiais” são excluídas. Será que, a partir do discurso desta professora, é apenas uma questão de conhecimento de método e técnicas, ou tem outras questões por trás? Presenciamos um mo(vi)mento na educação inclusiva em que os conceitos de exclusão e inclusão se equivalem, no sentido que podem ser simplesmente trocados um por outro, e, na verdade não é bem assim. O que temos vivenciado é uma tentativa de sufocar e ao mesmo tempo amordaçar o preconceito cristalizado na sociedade e, adota-se o conceito da inclusão e faz-se de conta que a exclusão e o preconceito não existem nem nunca existiram.



A educação precisa ser pensada mesmo como um processo, processo este que o sujeito precisa falar de suas questões, das imagens constituídas ao longo de sua constituição subjetiva, e não, sufocar como acontece. Por incrível que pareça, as pessoas sufocam o preconceito, fazem de conta que não o têm, mas o corpo insiste em recusar e, conseqüentemente, não aceita o “diferente”. O conceito de inclusão é imposto aos professores, mas, para muitos deles, este significante não se inscreve no corpo. O corpo resiste. Acompanhe, a seguir, outro fragmento de um relato de uma professora.

Eu achava assim, primeiramente, a capacitação e, os materiais, Né? E, os livros didáticos, e, também assim todos os materiais, papel ofício, lápis, o livro, porque do livro eu vou saber assim como me expressar e, como fazer aquele exercício, tem que ter um. Não tenho nada. [...] o que dificulta é isso, a falta do material didático (Extraído de BEZERRA, 2010, p.137).

Ressaltamos, neste fragmento, que há uma tensão do discurso da professora, o que ocasiona dúvidas, incertezas e angústia. Será se é apenas uma questão de falta de materiais didáticos necessários a inclusão dos alunos com deficiência? Ou ela precisa de uma autorização, precisa se reconhecer como professora de alunos com deficiência? Para isso, ela precisa abordar suas questões que foram tecidas durante sua constituição. Talvez seja preciso ressignificar as imagens constituídas acerca desses alunos.

Notem que a professora transfere para o livro didático a possibilidade de estabelecer relação com o aluno. Isso mostra que é impossível anular as incidências subjetivas no discurso docente, nas práticas pedagógicas e na relação professor-aluno. É preciso um espaço de enunciação nas formações docentes para os professores reconstruírem imagens, conceitos e preconceitos. É preciso um espaço de enunciação para que o sujeito-professor possa abordar suas angústias e medos, conforme pontua Bezerra (2011c, p. 180),

“[...] professor precisa abordar seus medos, suas inseguranças em relação à escola e à função que ocupa, ele precisa atravessar o fantasma que incide sobre seus atos e lhe impede de ocupar o lugar de mestre e de assumir a função docente. É no espaço de enunciação que o sujeito reelabora as memórias fantasmáticas.”

Para o professor assumir o lugar de intérprete do funcionamento de linguagem, é preciso acessar a memória de linguagem e, reelaborar, reconstruir, reinventar, recriar. É



necessário ressignificação acerca do saber/conhecimento sobre a criança com deficiência. O conhecimento da deficiência interfere na relação professor-aluno. Assim, defendemos que a formação do professor poderia ser constituída a partir de um espaço de enunciação calcada em uma concepção de linguagem, corpo e sujeito. É preciso lançar outro olhar sobre a criança, é preciso destituir o conhecimento que os docentes julgam ter construído da/sobre a criança.

Os déficits do corpo biológico sobressaem, e, são determinantes na relação professor-aluno, nas práticas de linguagem no espaço escolar. Isso mostra que é preciso uma concepção de linguagem que inclua o corpo. Não é do corpo biológico, mas sim, do corpo submetido aos efeitos de sentido, ou seja, conceber o corpo constituído no/pelo funcionamento de linguagem (DE LEMOS, 2006, 2011). Nesse sentido, Leite (2003, p. 83) menciona que “a incidência da linguagem na constituição do sujeito afetado pela ordem inconsciente, dotado por isso de um corpo que nada coincide com as referências anátomo-fisiológicas, um corpo, portanto, desnaturalizado”. Desta forma, um *corpo pulsional* que é constituído na linguagem.

É por isso que, chamamos a atenção para ressignificar o discurso da inclusão. Este discurso tem se constituído como uma estratégia de celebrar as diferenças, por um lado, e por outro, como estratégia de anular a singularidade do sujeito-professor e do sujeito-aluno. Não somos contra a inclusão, até porque ela tem seus efeitos. Efeitos diversos. Para tanto, concordamos que seja preciso mais pesquisas para elucidar que efeitos são estes. Não concordamos com a forma que a inclusão vem sendo praticada em que toma professor e aluno apenas como sujeitos epistêmicos.

É por isso, também, que argumentamos que a escola é um espaço de constituição subjetiva tanto para o aluno como para o professor. Agora é preciso haver espaço de enunciação para que o sujeito possa acessar e abordar suas questões que incidem sobre o ato educativo, pois o que reina na educação especial/inclusiva é a compreensão de um sujeito voluntarista, em que incluir é apenas uma questão de querer e fazer. Em outras palavras: a educação inclusiva tem sido pensada no intuito de formar/preparar docentes para a inclusão, e, com isso, visa implantar este projeto com a instrumentalização por meio de um conjunto de métodos e abordagens de ensino-aprendizagem.

Portanto, tem-se a concepção do educador enquanto sujeito voluntarista em que incluir é sinônimo de estar preparado para atender e incluir todos os alunos. Pois estes conceitos que são trabalhados nas formações parecem que, de certa forma, dão direção ao



trabalho pedagógico, até mesmo porque, o foco é formar pela via da metodologia e da abordagem a serem postas em prática na sala. Voltem ao trabalho de Bezerra (2010) e analisem a partir do discurso de uma professora o que é comumente concebido como interação na escola:

“eu entendo o seguinte, há interação é quando o sujeito ta se entendendo, né? Pelo menos eu dou um estímulo e ele me dá uma resposta. Né? E, quando aquela resposta me satisfaz eu to interagindo. Né? E, pronto” (Extraído de BEZERRA, 2010, p. 150).

Parece que a interação é vista a partir da relação estímulo-resposta, por condicionamentos, uma concepção oriunda da Psicologia Behaviorista. Notem que os conceitos de interação e de interacionismo são problemáticos. Autores como Pereira de Castro e Figueira (2006); Lier-DeVitto e Carvalho (2008) asseveram veemente que, há interacionismos, e que o termo interação precisa ser tomado com cautela, pois reflete a lugares teóricos diferentes e divergentes. Uma coisa é importante destacar: a interação sempre pressupõe um sujeito voluntarista, consciente, por um lado, e uma redução da linguagem a interação, por outro.

É por essa e, por outras questões que a proposta de Cláudia de Lemos tem uma importância fundamental no trabalho que desenvolvemos. A importância está, primeiramente, em fundamentar uma proposta na linguagem que reconheça a ordem própria da língua e implique a hipótese do inconsciente; e, segundo, em elucidar os efeitos das práticas escolares na constituição subjetiva e da linguagem.

É preciso que esses alunos estejam na escola, mas é igualmente preciso saber o que a escola tem para oferecer aos alunos. Na escola, é preciso destinar um lugar na linguagem para o aluno, um lugar no discurso. Entendemos que a escola é espaço de enunciação, de funcionamento de linguagem, assim, é necessário recorrer a uma fundamentação. É novamente necessário afirmar que é pertinente recorrer a uma teorização que possibilite funcionamento de linguagem, ressignificação, interpretação. Para isso, é preciso adotar uma concepção de linguagem que inclua o corpo submetido às ordens do inconsciente. Não queremos em hipótese alguma afirmar e/ou defender que estas concepções vão resolver, no sentido de apenas mudar os conceitos. Não é isso. A nossa proposta não se resume a uma troca de conceitos. O que, com efeito, defendemos é conceber tanto o professor quanto o aluno como sujeitos barrado pelo desejo inconsciente.



Argumentamos em favor de que o professor precisa de uma escuta para abordar e ressignificar suas questões acerca da escola, do aluno e da função docente. Assumimos que o professor tem implicação tanto na constituição lingüística quanto subjetiva do aluno. Isso evidencia que tanto a constituição subjetiva quanto da linguagem se dão no campo do outro/Outro. Isso mostra que a linguagem se dá na relação com o outro/Outro (DE LEMOS, 1999, 2003, 2006).

Desse modo, essa discussão talvez evidencie que a concepção de educação comumente adotada possa ser concebida, em partes, como um processo estático, ou seja, uma crença de que os professores devem reproduzir o modelo educacional já cristalizado na visão dos educadores, acreditando que estes sejam ideais para formar/adaptar os alunos. E o que ocorre é totalmente diferente, a educação é um processo dinâmico, em constantes transformações (BACHA, 2003; MRECH, 2003). O sujeito-professor precisa ressignificar essas práticas para, a partir daí, reconstruir, reinventar e, conseqüentemente, surgir uma nova prática a partir das questões do sujeito-professor e, não a partir de um modelo e/ou proposta construída e oferecida previamente.

É preciso destacar que o professor só poderá abordar o desejo pelo saber de seus alunos e, a partir daí, haver ressignificação, se assumir, primeiramente, o lugar de mestre – o que não condiz com a formação conteudista, mas condiz com o professor abordar seu desejo e atravessar o fantasma que inibe o ato educativo em sala de aula (BEZERRA, 2011c).

Um outro ponto a ser repensado é a inclusão do corpo, ou seja, para a inclusão de alunos com necessidades especiais faz-se necessário que o corpo seja incluído na proposta pedagógica. A inclusão de um corpo que em nada corresponde à visão que alguns educadores possam ter, como um corpo biológico lesionado que precisa ser re-habilitado, mas sim, a concepção de um *corpo pulsional*, um corpo submetido ao efeito significante. A escola tem se voltado para as questões educacionais, incluindo apenas a língua(gem) na modalidade oral e escrita, e esquecendo, por sua vez, de incluir o corpo. Na escola adota-se uma concepção de linguagem que se reduz a comunicação e, exclui o corpo.

O corpo na escola parece não encontrar espaços, pois esta instituição visa o desenvolvimento da aprendizagem formal, além disso, a concepção de corpo que prevalece nos trabalhos pedagógicos é de um corpo biológico. No caso de alunos com necessidades especiais, o corpo é um dos pontos essenciais para a inclusão na escola. Igualmente, afirmamos que é necessário reconhecer que o corpo está submetido aos efeitos do



inconsciente. Insistimos nisso, pelo simples fato, de que os rótulos, as definições nosológicas das deficiências interferem na relação professor-aluno.

3. A pesquisa

Esta pesquisa está sendo desenvolvida em escolas públicas municipais e estaduais na cidade de Iguatu-Ce. Participa do estudo uma população constituída de 30 (trinta) professores. Utilizamos como critério para a seleção dos sujeitos, professores que atuem em sala da educação inclusiva. A pesquisa caracteriza-se como descritiva de abordagem qualitativa.

Para a coleta de dados utilizamos três procedimentos: o primeiro refere-se a um estudo teórico bibliográfico referente aos construtos teóricos que fundamentam a educação inclusiva. Este procedimento se justifica pela necessidade de conhecer melhor as concepções de linguagem, criança, corpo e sujeito, bem como elucidar o lugar que é atribuído ao professor no mo(vi)mento da educação inclusiva, bem como fazer uma análise acerca dos referenciais que chegam aos docentes como proposta de fundamentar o trabalho escolar.

O segundo procedimento, parte de uma entrevista semi-diretiva com os professores com a finalidade de conhecer o olhar do sujeito-professor acerca da inclusão, bem como o olhar que ele tem de si como professor e, por último, conhecer o olhar constituído acerca de alunos com deficiência. Este é um momento aberto para o professor falar de si, de suas práticas, de seus conceitos, pois sabemos que à medida que o sujeito diz, ele é dito. As entrevistas estão sendo gravadas por meio de gravador de voz digital e realizadas na escola em ambiente reservado. Já o terceiro procedimento consiste em observações de práticas escolares realizadas pelos professores participantes da pesquisa.

Os dados coletados estão sendo transcritos e analisados com base em uma metodologia qualitativa por fornecer uma melhor compreensão sobre o problema pesquisado.

4. À guisa de finalizar

A partir das questões suscitadas, neste trabalho, referente à linguagem, a criança, o corpo e sujeito, partimos para uma análise dos referenciais da área da educação inclusiva e buscamos respaldo teórico na perspectiva em linguagem proposta por Cláudia de Lemos, nos



trabalhos de Lier-DeVitto e, na psicanálise com o intuito de responder nossas questões e, ao mesmo tempo, compreender os efeitos da escola na constituição subjetiva e da linguagem de crianças com deficiência.

Para tanto, foi preciso conceber o professor como sujeito barrado pelo desejo inconsciente. Neste trabalho, assumimos que o professor tem implicação na constituição lingüística e subjetiva da criança e, que assim sendo, faz-se necessário incluir o discurso do professor no nosso trabalho, tendo em vista que a linguagem se dá no campo do outro/Outro. Consequentemente, é preciso haver ressignificação da linguagem e das imagens que os docentes construíram ao longo de sua constituição subjetiva.

Os resultados, apesar de parciais, evidenciam que é preciso que façamos uma teorização acerca da linguagem, na área da educação inclusiva/especial, conforme pontua Bezerra (2010, p. 159) “A linguagem na escola ainda é vista como um conhecimento a ser apreendido e desenvolvido a partir de propriedades cognitivas e perceptuais. E, nesse caso, compreender a linguagem desta forma é optar por uma concepção reducionista”. Por outro lado, a pesquisa mostra, a partir das reflexões suscitadas, que a inclusão não depende apenas de uma formação pedagógica, mas sim, da constituição subjetiva, já que o professor, assim como o aluno, é sujeito barrado pelo desejo inconsciente.

Desse modo, urge, desta forma, designar um espaço de escuta para os professores nas formações iniciais e contínuas para que possam reconstituir a imagem que constituíram, anteriormente sobre seu papel na educação e acerca das imagens constituídas dos alunos com deficiência.

O presente estudo evidencia que é igualmente preciso conceber as incidências subjetivas no discurso docente, na relação professor-aluno e nas práticas escolares. Desse modo, para o docente se colocar no lugar de intérprete do funcionamento de linguagem - quer seja a linguagem oral, escrita e/ou gestual - é preciso ressignificar o conhecimento de que eles pressupõem ter da/sobre a criança, é preciso ressignificar as imagens constituídas acerca da criança com deficiência.

Assim, urge que se refaça o percurso argumentativo que implica em tomar a criança e o professor apenas como sujeitos epistêmicos e o corpo como biológico. É preciso conceber o corpo como submetido aos efeitos da ordem do inconsciente. Um corpo que pede interpretação, deslocamento de sentido.



Fracassaremos em pressupor que a relação professor-aluno é fruto de uma simples interação voluntária. O que temos visto na área da educação inclusiva é uma aclamação de? um sujeito voluntarista que controla suas ações e seus atos e, para comprovar isto, políticas públicas de inclusão têm sido formuladas. Entretanto, os professores, pelo menos alguns, não conseguem implantar esta proposta em sala, pois esbarram nos seus conceitos e questões e, consequentemente, implica na relação professor-aluno.

Esse dado evidencia que os professores foram excluídos do mo(vi)mento da educação inclusiva. Assim questionamos: como queremos que os professores incluam, se eles são primeiramente, excluídos e anulados? Não somos contra a elaboração e efetivação de políticas públicas, pelo contrário, somos a favor sim, desde que sejam pensadas na perspectiva do sujeito-professor, pois são eles que estão nas escolas para fazer partem do processo e, não para serem servos do sistema de ensino.

Não temos a pretensão, nesse momento, de oferecer conclusões finalizadas, até porque nosso trabalho apenas se inicia fruto de dúvidas e questionamentos que temos tecido. Esperamos, com desenvolvimento da pesquisa, contribuir para compreender melhor o mo(vi)mento da educação inclusiva e, assim, pensar nos efeitos de tais práticas para a subjetividade do sujeito-professor e do sujeito-aluno.

Referências

- ANZIEU, D. Para uma psicolingüística psicanalítica: breve balanço e questões preliminares. IN: ANZIEU, D.(ORG.). **Psicanálise e linguagem: do corpo à fala**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- 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-CE, 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-RJ, 2011b.
- _____. **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, 2011c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2007a.



- _____. Ministério da educação e cultura. Secretaria de educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientações pedagógicas. Brasília: MEC/SEESP, 2007b.
- 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, 2006. p 21-32.
- _____. **Los procesos metafóricos e metonímicos como mecanismo de cambio**. Substratum, v. 1, n. 1, pp. 121-135. Barcelona. 1992.
- _____. **Sobre o ensinar e o aprender no processo de aquisição da linguagem**. Campinas, IEL-Unicamp, 1988.
- _____. Corpo & Corpus. IN: LEITE, N. V. A. (ORG). **Corpolinguagem: gestos e afetos**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2003.
- _____. **Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo 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.
- _____. 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^a, p. 1-20. Disponível em: <http://www.comciencia.br/200412/busca/framebusca.htm>. Acesso em: 29/07/2009.
- _____. **Interrelações entre a lingüística e outras ciências**. Boletim da Abralin, n 22, 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.
- LIER-DEVITTO, 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.
- _____. Aquisição de linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. IN: LIER-DEVITTO, 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-DEVITTO, M. F.; ANDRADE, L. Considerações sobre a escrita sintomática de crianças. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (ORG.). **Faces da Escrita: Linguagem, Clínica e Escola**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2011.
- MRECH, L. M. **Psicanálise e Educação**: novos operadores de leitura. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- PEREIRA DE CASTRO, M. F.; FIGUEIRA, R. A. Aquisição da linguagem. IN: PFEIFFER, C. G; NUNES, J. (ORG). **Linguagem, história e conhecimento**. Campinas: Editora Pontes, 2006.