

OS “PROBLEMAS DE APRENDIZAGEM” NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO: SILENCIAMENTO DE SINGULARIDADES

Patrícia Nogueira da SILVA¹

RESUMO: O objetivo deste artigo é problematizar a naturalização do discurso psicológico sobre os “problemas de aprendizagem” no campo pedagógico, determinante no imaginário de professores das classes de alfabetização. Fundamentada na psicanálise e na perspectiva discursiva, esta pesquisa procura investigar como as representações desses professores sobre o tema, manifestas na materialidade lingüística, podem incidir na relação entre professores e alunos e em seus modos de subjetivação. De acordo com nossos pressupostos teóricos, acreditamos que o rótulo “problemas de aprendizagem” é colado naquele aluno que se diferencia dos demais, desconsiderando o que há de subjetivo e silenciando as singularidades que povoam uma sala de aula.

Palavras-chave: Subjetividade; Discurso; Relação professor-aluno.

ABSTRACT: The aim of this paper is to discuss the naturalization of psychological discourse on "learning problems" in the educational field, which determines teachers of literacy classes' imaginary. Grounded in psychoanalysis and in a discursive perspective, this research investigates how representations, manifested in the materiality of language, can affect the relationship between teachers and students and their modes of subjectivity. According to our theoretical assumptions, we believe that the label "learning difficulties" is pasted at the student who is different from the others, disregarding what is subjective, silencing the singularities that populate a classroom.

Keywords: Subjectivity; Discourse, Teacher-student relationship.

1. As classes de alfabetização

A alfabetização é um período específico do processo de escolarização, constantemente discutido e repensado em função de questões peculiares referentes à aquisição da leitura e da escrita. As dificuldades que podem ser encontradas nesse momento de dupla aquisição acarretam entraves ao aprendizado dos alunos ao longo de seu percurso escolar, ao trabalho de ensino do professor e à atuação de outros profissionais na interface com a Educação.

O processo de alfabetização, segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, é definido como “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras” e, de acordo com o Dicionário Aurélio, “ensinar ou aprender a ler e a escrever (com a devida compreensão das palavras e do contexto)”. Inserção da criança na cultura, sistematização das linguagens utilizadas no cotidiano que incluem letras e números, acesso à sociedade letrada, interpretação do que pode ser lido e escrito por todos aqueles que pertencem ao grupo dos alfabetizados: estes parecem ser os principais objetivos de tal processo.

¹ Mestranda no Programa de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP; bolsista da CAPES.

Partindo de uma perspectiva fundamentada no olhar psicanalítico, a alfabetização pode ser considerada como uma das portas de entrada do sujeito na linguagem. Um processo que permite sua inserção na rede simbólica dos discursos sociais que determinam sua constituição enquanto sujeito e sua relação com os diversos dizeres vigentes sobre o mundo (Borges, 2006, p.14). Essa é a concepção de alfabetização escolhida para nortear a pesquisa.

Sabemos que a curiosidade e o prazer pela descoberta acompanham o ser humano desde cedo, começando pela exploração de seu próprio corpo e pela relação com o Outro. Porém, a entrada na escola exige da criança uma passagem da aprendizagem, inicialmente pela via do lúdico, para uma forma de saber sistematizado de acordo com as regras impostas pelo adulto. “Ora, é frequentemente nesse momento que a mecânica emperra, há uma parada, uma recusa inconsciente de aprender (...)” (Cordié, 1996, p.25).

No momento da alfabetização, podemos pensar nos “problemas de aprendizagem”, definidos e caracterizados pelo discurso psicológico, como sendo uma dificuldade que o aluno apresenta para entrar na ordem do discurso imposta pela escola, para “acompanhar” sua turma, o que aponta para a expectativa de ritmos e vivências anteriores bem homogêneas em uma sala de aula. Afinal, estamos falando de uma instituição em que é sempre importante “acompanhar” o programa que dita a ordem e o tempo do que deve ser aprendido, e a classe em que se está matriculado, na tentativa de não destoar do grupo (Cordié, 1996, p.11). Durante esse processo, em função de conflitos inconscientes, o desejo de saber da criança pode ser inibido e, a partir daí, ela não promove investimentos cognitivos: esse desejo de saber fica interdito, é abandonado; a criança “(...) despenderá toda sua energia para *nada* saber” (Cordié, 1996, p.26).

Acreditamos, nesta pesquisa, em uma inibição do desejo de saber, uma recusa inconsciente de aprender porque pensamos na aquisição da escrita como processo de subjetivação, cuja materialidade se constrói no jogo de relações da criança com a linguagem (Burgarelli, 2003, p.144-145). Consideramos, ainda, as transformações inconscientes nessas relações como marca do diferencial na concepção de sujeito da psicanálise em relação às idéias defendidas pela psicopedagogia e psicolinguística, que o consideram uno e cognoscente. Vista pela psicanálise, a escrita refere-se à linguagem e é perpassada pelo inconsciente, atravessada pela realidade psíquica na qual somos sujeitos; sujeitos constituídos no e pelo outro, sempre marcados pelo equívoco, pela falta.

2. Temática da pesquisa: seus objetivos e a definição do *corpus*

O aumento do número de pais, procurando pela clínica de psicanálise, com o objetivo de diagnosticar e “solucionar” os supostos “problemas de aprendizagem” de seus filhos, despertou o interesse pelo tema.

Atualmente, podemos observar nas escolas como os saberes da medicina e das ciências humanas, legitimados e autorizados pela academia, produzem conceitos que são disseminados nos cursos de graduação e formação continuada de professores. A psicologia e até algumas noções de neurologia embasam os discursos sobre os chamados “problemas de aprendizagem”, expressão que ganhou caráter e denominação médica – os distúrbios ou transtornos: quadros clínicos que autorizam, em última instância, o uso de medicação associado ao acompanhamento psicológico. Na medida em que estes procedimentos se intensificam e se naturalizam no contexto escolar, abre-se espaço para esta pesquisa.

A escolha pelas classes de alfabetização surgiu em função da maior frequência de encaminhamentos de alunos que se encontram nessa etapa da vida escolar e por ser um período marcado por peculiaridades. Conforme já dissemos anteriormente, nessa fase da escolarização, muitas vezes, surgem obstáculos: crianças que se recusam, de modo inconsciente, a aprender.

Assim, quando nos debruçamos mais atentamente sobre o cotidiano escolar e os frequentes impasses do processo de ensino-aprendizagem, em especial nas classes de alfabetização, em função do que destacamos acima, pensamos na relevância de uma investigação a respeito do imaginário de professores-alfabetizadores sobre sucesso e fracasso no campo da aprendizagem.

Tratando-se da pesquisa em andamento que parte do pressuposto de que o discurso psicológico, através dos quadros clínicos e descrições de sintomatologias, avalia, classifica e silencia o sujeito, levantamos a hipótese de que o discurso psicológico imbricado ao discurso pedagógico e, conseqüentemente, ao dizer do professor, parece servir como dispositivo de poder que legitima o encaminhamento do aluno a especialistas, atribuindo o “peso” do problema somente a esse aluno.

Considerando nossa hipótese, definimos como perguntas de pesquisa:

1. Que representações sobre os “problemas de aprendizagem” emergem no dizer de professores das classes de alfabetização?
2. Como essas representações incidem no imaginário desses professores sobre o processo de aprendizagem?

3. Essas representações produzem efeitos na relação professor-aluno? Em caso afirmativo, que efeitos são esses e como se dão?

De maneira mais ampla, a pesquisa tem como objetivo contribuir para a discussão sobre o funcionamento do processo de aprendizagem, na tentativa de viabilizar um deslocamento em relação à formação de professores, objetivo que, desdobrado, aponta para três outros, específicos: (i) problematizar a naturalização do discurso psicológico no campo pedagógico, determinante nas representações de professores; (ii) investigar como essas representações podem incidir na relação entre professores e alunos e em seus modos de subjetivação; (iii) discutir as relações de poder-saber marcadas nos “rótulos” empregados em relação ao aluno, supostamente portador de “problemas de aprendizagem”.

A decisão de apresentar um pequeno questionário e, em seguida, entrevistar professores das classes de alfabetização decorreu da possibilidade de os mesmos manifestarem, na materialidade linguística, suas representações sobre os chamados “problemas de aprendizagem”.

Tentando mobilizar o imaginário desses professores quanto ao processo de alfabetização e aos problemas que decorrem desse mesmo processo, reunimos algumas respostas que partiram das questões que se seguem: (1) Fale a respeito do processo de alfabetização; (2) O que você pensa sobre os “problemas de aprendizagem”?

O *corpus* desta pesquisa de mestrado é composto de recortes selecionados entre as respostas às questões acima mencionadas e às entrevistas semi-estruturadas que foram gravadas com os mesmos professores, retomando as temáticas abordadas anteriormente. A análise da materialidade linguística é fundamentada nas teorias do discurso e em algumas noções da psicanálise e se dá, segundo Coracini (1991, p.337), através de uma problematização teórica e analítica dos registros, tendo em vista um gesto de interpretação.

3. O discurso escolar (sobr)e a constituição da subjetividade

Como podemos ler em Foucault (1970[2007]), os discursos são práticas organizadoras da realidade, e não apenas eventuais dizeres (Sathler, 2008, p.15-18). São delineados por regras específicas que definem hierarquias e distinções, apontando o que pode ou não ser dito em um determinado contexto histórico-social. Essas normas fazem parte da “*ordem do discurso*”, nome de uma das importantes obras de Foucault (1970[2007]), em que apresenta a idéia do poder como um recurso que produz e é produzido pelo saber e a relação imbricada das “práticas discursivas e os poderes que a atravessam” (Sommer, 2007, p.59).

Continuando a leitura de seu texto, Sommer (2007, p.59) destaca a capacidade das “práticas discursivas escolares” para impor uma determinada ordem ao “espaço e tempo do ensinar e do aprender”. Essas práticas têm como referência uma organização prévia, um discurso aceito tacitamente no campo pedagógico, ditos que sancionam e interdita pensamentos e ações dos professores que são assujeitados a essa ordem do discurso da educação.

A instituição escolar ocupa um lugar fundamental na constituição da subjetividade, seja através “das relações de poder entre professores e alunos” ou no modo com que “concebe a aprendizagem e transmite o saber” (Prata, 2005, p.109). Dessa forma, os efeitos de verdade produzidos pela relação poder-saber criam discursos que funcionam como norma, na tentativa de domar a diversidade, conferindo-lhe uma ordem, um direcionamento de conduta, já que o discurso é constituído da produção de sentidos e atravessado pelo contexto sócio-histórico e pelo inconsciente.

Pensando sobre o processo de subjetivação, a psicologia aparece como a ciência que pode enunciar e administrar as subjetividades, contando com seus “saberes legitimados cientificamente que distribuem os indivíduos, uns em relação aos outros” (Sathler, 2008, p. 23).

As Ciências Humanas, enquanto parte do discurso científico, produzem verdades que são difundidas e consumidas pelos aparelhos de educação e de informação. Essas verdades são transmitidas e controladas por instituições autorizadas, como a universidade e os meios de comunicação, produzidas por sistemas de poder e produtoras de efeitos de poder (Foucault, 1979[1982], p.13-14).

Parte das ditas Ciências Humanas, a psicologia classifica as pessoas, define e dita a normalidade e o desvio por meio de suas técnicas de exame, inclusive nas avaliações escolares, atribuindo a cada sujeito o lugar que supõe ser o mais acertado dentro daquele contexto.

Esse “saber legitimado” da ciência psicológica foi introduzido nas escolas por volta da década de 50, contribuindo com a formação dos professores através das “aulas de psicologia do desenvolvimento e da educação” (Sathler, 2008, p. 8), o que funciona da mesma maneira, ainda, nos cursos de graduação em pedagogia.

Podemos pensar, então, que a pedagogia, apropriando-se do discurso psicológico, formula princípios e teorias carregados de “regimes de verdade” sobre o aluno e as relações que cercam a sala de aula. Ao tentar falar do singular, adota “(...) esquemas explicativos universalizantes para os processos educacionais” (Silva, 1994, p.257), sem considerar, assim

como as psicologias desenvolvimentistas, o caráter contextual, relacional e histórico, que envolve cada sujeito do discurso, cada sujeito desejante.

A “crença em uma criança essencializada”, que atravessa as mesmas etapas de desenvolvimento se fundamenta nas teorias advindas do “campo psi”, balizando o discurso e as ações dos professores quando se referem a “(...) esta representação de criança natural, em contínuo (e natural) processo de desenvolvimento” (Sommer, 2007, p. 62). Os efeitos de verdade de tais discursos “psi” produzem uma postura de obediência dos professores às regras postas “(...) por esta categoria fundante, por esta representação estandarizada de infância, de aluno” (Sommer, 2007, p. 63).

Controlando saberes e sujeitos, o discurso “psicopedagógico” que se fundamenta predominantemente na “psicologia evolutiva ou genética”, apresenta concepções de criança e de aluno e estabelece “(...) diferentes estágios de desenvolvimento e capacidades em função de um pretendido processo universal de maturação mental” (Varela, 1994, p.94).

A pedagogia, vista dessa forma, não se constitui como um espaço neutro que promove, sem tensões, o desenvolvimento e a mediação na educação, mas como produtora e facilitadora de tecnologias de si através das quais os sujeitos se “individuum” de determinada forma, seguindo padrões generalizados (Larrosa, 1994, p.57). Trazemos, aqui, Gore (1994, p.15) para reforçar que “a pedagogia não está também nem fora do poder nem inteiramente circunscrita por ele (...) é ela própria uma arena de luta”.

Estas verdades, legitimadas por fazerem parte de um constructo teórico embasado cientificamente, são produzidas pelo momento sócio-histórico e produzem efeitos de poder neste mesmo momento. Pretendemos discutir, aqui, “(...) o que *rege* os enunciados e a forma como estes se *regem* entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente (...)” (Foucault, 1979 [1982], p. 4). É o que Foucault chama de regime de verdade:

(...) os tipos de discurso que ela [a sociedade] acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (1979[1982], p.12).

Em outras palavras, Foucault (1970 [2007], p. 44) nos leva a essa articulação saber/poder/regime de verdade quando afirma que “(...) todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo”.

A disciplina tem em sua base a idéia de que é necessário repartir o conhecimento em blocos para facilitar a garantia do poder sobre cada uma das partes. Esse espaço, no qual emergiram as Ciências Humanas, é um tipo de poder que contempla instrumentos, técnicas e procedimentos a serem aplicados em um alvo determinado – é uma tecnologia em que “(...) o indivíduo é fabricado, segundo uma tática de forças e dos corpos” (Foucault, 1975[1986], p.190). Em função desses sistemas tecnológicos consolidaram-se vários saberes: a medicina, a psiquiatria, a psicologia, a psicopedagogia. Todas elas, enquanto falavam sobre o homem, produziram sobre ele um saber que o submete a uma posição de objeto, sob o qual se exerce um tipo de poder anônimo e funcional.

Desde então, a formação do indivíduo se fundamenta em mecanismos “científicos-disciplinares” em que a definição e a medida da normalidade transformam o homem em “calculável”. Essa é a herança deixada pelo advento das “ciências dos homens” que implantaram outra tecnologia de poder e outra política do corpo. “Outro poder, outro saber” (Foucault, 1975[1986], p.198).

Uma das práticas disciplinares mais utilizadas pela escola é a avaliação. Em meio ao objetivo de verificar aprendizagens, aloja-se, no exame, o poder (invisível) de fabricar e objetificar o aluno e sua diferença, já que os avaliam e os classificam em função de uma média que padroniza aquele grupo. Uma associação da hierarquia que vigia e da sanção que normaliza, o exame está programado para localizar o desvio – ou, melhor, aquele que é desviante, que se distancia da norma – o que silencia as singularidades e destaca a “necessidade” de resgatar o diferente, de restaurar a normalidade para que esse aluno possa ser incluído no grupo (Pignatelli, 1994, p.129).

Nas salas de aula, através da interface com a pedagogia, a psicologia e suas técnicas e sistemas de julgamentos atua como um corpo de discursos e práticas sobre os agenciamentos de subjetivação na contemporaneidade, gerando moldes baseados na “imagem do eu normal” para “reformatar os eus” (Rose, 2001, p.146-186). As práticas pedagógicas, influenciadas pelas disciplinas advindas da psicologia, trazem técnicas de memória – “máquinas de lembrar” – para seu cotidiano, criando um passado amplamente fundamentado no imaginário e (re)criando subjetividades ilusoriamente lineares.

Além de se constituir como uma disciplina que contribui para a formação dos professores, a psicologia também contribui para definir o lugar ocupado pelos psicólogos, nas escolas: o de “avaliadores de crianças”, o que os faz ganhar a responsabilidade – e o poder – de classificá-las e encaminhá-las para “atendimentos especializados”, quando o diagnóstico aponta para um “problema de aprendizagem”. O espaço da clínica passa a ser uma extensão

dessa cena acima descrita, na esperança de que esses alunos possam aprender “como os outros”. Essa busca por uma aliança ainda permanece, na tentativa de que a clínica de psicanálise entre nessa ordem do discurso escolar.

Sendo um aparelho de constantes exames – e, conseqüentemente, de comparações, a escola fixa padrões no mesmo momento em que estabelece avaliações que ganham caráter de verdade, verdades sobre o indivíduo. Refere-se a uma regularidade, em que o comportamento é avaliado quantitativamente: notas boas ou ruins, alunos bons ou ruins, reforçando a idéia dicotômica de sucesso ou fracasso.

4. O sujeito – na instituição escolar – sob o olhar da psicanálise

No momento em que convocamos a categoria de sujeito trazemos, juntamente, a opção por uma linha de pensamento, já que sujeito “(...) é sempre um efeito teórico” enunciado a partir das “(...) evoluções ou rupturas das teorias, no limiar entre uma concepção e outra (...)” (Sathler, 2008, p.52).

A grande área da Educação quase sempre se apóia em uma perspectiva que advém da psicologia e que define o sujeito como uno, consciente, racional; como aquele que, na maioria das situações, tem controle sobre si e sobre seu dizer. Porém, em contraposição, esta pesquisa traz em seu bojo a noção de sujeito adotada pela psicanálise, que considera sua determinação pelo inconsciente, sujeito este que é efeito de linguagem e, por isso, heterogêneo, cindido, constituído no e pelo (O)outro.

A concepção psicologizante de aluno e de processo de aprendizagem, enquanto controláveis e conscientes, em sua totalidade, ocupa um grande espaço no atual cotidiano escolar. De acordo com essa visão, “(...) aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar os momentos (ou idéias) principais do texto ali depositados de forma definitiva pela vontade consciente do autor” (Coracini, 2002, p. 19). Porém, nesta pesquisa, estamos filiados a outra abordagem – fundamentada na psicanálise e nas teorias do discurso – em que o aprender é visto de forma diferente, em que o aluno é considerado como “(...) participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso” (Coracini, 2002, p. 17-18).

Considerando essa perspectiva, podemos fazer uma revisão do processo de alfabetização, em que o professor “(...) desconfie do que desponta como diferente, se interogue diante do diferente” (Ghiraldelo, 2005, p.216), levando em conta a subjetividade e

a singularidade de seu aluno diante do processo de aquisição da leitura e da escrita. Sabemos, no entanto, que incluir o sujeito é uma “tarefa ética”, como escreve Voltolini (2009), que nos leva a repensar a existência das “diferenças” enquanto parte da chamada “normalidade”.

Na tentativa de produzir uma “conscientização” sobre a questão das diferenças, o discurso psicológico, que embasa a postura pedagógica no cotidiano escolar, não considera o “inconsciente” e daí surgem políticas públicas que “mascaram” a manutenção do sistema educacional com “falsas mudanças”. Emprestamos, aqui, as palavras de Voltolini (2004, p.99): “(...) não há como agregar sem segregar. (...) Tudo o que se faz quando se pensa estar incluindo é empurrar a linha que demarca os de dentro e os de fora para um outro lugar. Ou seja, cria-se outra minoria”.

Descartando o discurso psicológico – e por que não, político – da inclusão das diferenças e partindo para um olhar diferenciado, baseado na psicanálise e nas teorias do discurso, pensamos que a escola precisa escapar das amarras das metodologias e das técnicas, tão valorizadas nos tempos da globalização, mesmo no campo educacional. Só então poderá considerar como, na aprendizagem de uma língua falada/escrita, pode-se “(...) penetrar em discursividades e deixar-se penetrar por elas, constituir-se do, pelo e no outro (...). E dessa experiência “nasce” o sujeito, em constante movimento, em constante mutação...” (Coracini, 2007, p. 146).

Pensamos que não há metodologia que dê conta do processo de ensino e aprendizagem como um todo. Além disso, é preciso atentar para a constituição conflituosa do sujeito que demanda por um referencial com o qual possa se identificar e para o qual possa endereçar seu desejo de saber.

Parafrazeando Ghiraldelo (2005, p.216), este artigo não tem como intenção (até porque não haveria possibilidade de) colocar o professor na posição de analista diante de sua classe; sua função e formação não permitem que assuma esse lugar e a sala de aula não é um espaço com fins terapêuticos. Mas, assim como o analista, o professor pode estar no lugar de “sujeito suposto saber”, daquele que suscita (sem perceber como, pois não há controle desse processo) o desejo pelo saber, o amor pelo saber; daquele que toca a subjetividade de seu aluno, constituindo-o e sendo constituído por ele.

Este “olhar” para o andamento do processo de alfabetização é apenas uma leitura possível, pautada no que a psicanálise e as teorias do discurso trazem sobre a subjetividade. Partindo das leituras, sugeridas nesta pesquisa, é possível levar em conta que o

encaminhamento do aluno que precisa de “ajuda” especializada pode aliviar o “peso” atribuído ao professor quando um aluno seu não tem êxito? As marcas do não pertencimento à classe que podem ser impressas no aluno, modificando a representação que ele tem de si mesmo, são consideradas no momento do encaminhamento? E a Psicologia, contribui para a utilização desta terminologia técnica no âmbito pedagógico? Quem dará voz, então, à singularidade do aluno?

Assumimos, aqui, que o processo de aprendizagem envolve desejo, remete às relações consigo e com o outro, sempre atravessadas pelo inconsciente. Quando irrompe uma inibição intelectual, o desejo de saber é interdito em função de conflitos inconscientes que demandam um “nada saber”. Se este trabalho puder ser ponte para outros, puder produzir algum deslocamento, o que saberemos no “só depois”, segundo Freud (1900[1997]), seu propósito terá sido alcançado.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Sônia. **O quebra-cabeça**: A alfabetização depois de Lacan. Goiânia: Ed. da UCG, 2006.
- BURGARELLI, Cristóvão. Sujeito e escrita. In: LEITE, Nina (Org.). **Corpolinguagem**: Gestos e afetos. Campinas: Mercado de Letras, 2003, pp. 141-173.
- CORACINI, Maria José. **A celebração do outro**: Arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- _____. (1995). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 2002.
- _____. Análise de Discurso: Em busca de uma metodologia. **D.E.L.T.A.**, v.7, n.1., 1991. p. 333-355.
- CORDIÉ, Anny. **Os atrasados não existem**: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Tradução Sônia Flach e Marta D'Agord. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DERRIDA, Jacques. (1972). **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- FOUCAULT, Michel. (1979). **Microfísica do Poder**. 3. ed. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- _____. (1975). **Vigiar e punir**. 4ª. ed. Tradução Lúcia Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1986.
- _____. (1970). **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- FREUD, Sigmund. A interpretação dos sonhos. In: **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1997. 1 CD-ROM.
- GHIRALDELO, Claudete. Leitura, subjetividade e singularidade. In: LIMA, Regina Célia (Org.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas: Mercado de Letras, 2005, pp.203-216.

GORE, Jennifer. Foucault e educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.9-20.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

PIGNATELLI, Frank. Que posso fazer? Foucault e a questão da liberdade e da agência docente. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.127-154.

PRATA, Maria Regina Silva. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, n.28, 2005, p.108-115.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.137-204.

SATHLER, Conrado Neves. **Psicologia e escrita disciplinar: Laudos como estratégia de controle das populações**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). O adeus às metanarrativas educacionais. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, p.247-258

SOMMER, Luiz Henrique. A ordem do discurso escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2007, p. 57-67.

VARELA, Julio. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.87-96.

VOLTOLINI, Rinaldo. (2009) **Igualdade e diferença**. Disponível em <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 25 de janeiro de 2009.

_____. Psicanálise e inclusão escolar: direito ou sintoma? **Estilos da Clínica**, v. IX, n. 16, 2004, p. 92-101.